

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía en la Lectura y la Escritura

Estrategias para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés de estudiantes de Noveno de Educación General Básica

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Pedagogía de la Lectura y la
Escritura

Autor:

Nancy Raquel Quito Hurtado

Director:

Elisabeth Luisa Rodas Brosam

ORCID: 0000-0002-6518-6243

Cuenca, Ecuador

2023-03-22

Resumen

El presente estudio de investigación acción examinó los efectos que producen las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos en inglés en un grupo de estudiantes de Noveno Año de Educación General Básica (N=15), mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica (SD) que utilizó diferentes actividades. La investigación se enfocó en proporcionar herramientas que contribuyan a la comprensión de los participantes y se inició con una encuesta para determinar el conocimiento previo con respecto a las estrategias de muestreo, inferencia, predicción, corrección y el mapa conceptual. Luego se recopiló información referente a la utilización de las estrategias seleccionadas mediante el desarrollo de actividades trabajadas antes, durante y después de la lectura de los textos. Posteriormente, los trabajos presentados por los participantes como las inferencias, predicciones y mapas conceptuales grupales e individuales fueron presentados mediante tablas y figuras, las mismas que fueron analizadas de manera descriptiva para determinar tanto la utilización como la conveniencia de dichas estrategias. Finalmente, los resultados obtenidos se evidencian en los trabajos de los estudiantes y demostraron que los participantes fueron influenciados positivamente al utilizar las estrategias. Sin embargo, necesitan recibir más oportunidades en las cuales puedan aplicar las estrategias que sean necesarias para mejorar su comprensión lectora de textos en inglés.

Palabras clave: inglés, lectura comprensiva, estrategias de lectura, secuencia didáctica

Abstract

This action research study examined the effects of cognitive and metacognitive strategy on the reading comprehension of English texts among a group of Ninth Grade students from “Educación General Básica” (N=15). This study was carried out through the design and application of a Didactic Sequence (DS), which used different activities. The investigation focused on providing tools that contribute to the participants’ reading comprehension. Data collection included a survey to identify the learners’ previous knowledge about the sampling, inference, prediction, correction, and concept mapping strategies. After that, data was collected related to the use of the selected strategies through the development of activities performed before, during, and after reading the texts. Afterwards, the tasks turned in by the participants, which included individual and group activities using inferences, predictions, and concept mappings were presented in tables and figures and analyzed descriptively. This made it possible to determine if the strategies were applied and useful for the participants. Finally, the results indicate that participants were positively influenced by the use of the strategies. Nevertheless, they need to have other opportunities to apply any reading strategies necessary to improve their English reading comprehension.

Keywords: English language, reading comprehension, reading strategies,

Didactic sequence

Índice de Contenidos

Índice de tablas	6
Índice de Figuras	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1: Estado del Arte.....	11
1.1. <i>Estudios Internacionales.....</i>	11
1.2. <i>Estudios Regionales.....</i>	15
1.3. <i>Estudios Nacionales.....</i>	17
CAPÍTULO 2: Marco Conceptual.....	19
2.1. <i>Teorías del aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera.....</i>	19
2.1.1. Las cinco hipótesis de la teoría de adquisición de un segundo idioma de Krashen.....	19
2.1.2. Teoría del estudiante como el centro de la enseñanza en la enseñanza de un segundo idioma.	20
2.1.3. Teoría Socio-Cultural.....	22
2.2. <i>Lectura.....</i>	23
2.2.1. Definición.....	23
2.2.2. El proceso lector.....	24
2.2.3. Lectura en L1 y L2	25
2.3. <i>Comprensión Lectora.....</i>	26
2.3.1. Definición.....	26
2.3.2. Comprensión de textos en inglés	27
2.4. <i>Estrategias de lectura</i>	27
2.4.1. Definición de estrategia de lectura.....	27
2.4.2. Estrategias cognitivas	28
2.4.3. Estrategias metacognitivas.....	31
2.5. <i>Uso de Estrategias de lectura en L1 y L2.....</i>	32
2.6. <i>Secuencia Didáctica.....</i>	34
CAPÍTULO 3: Metodología.....	37
3.1 <i>Metodología de la Investigación.....</i>	37
3.2 <i>Diseño de investigación.....</i>	37
3.3 <i>Investigación Acción.....</i>	37
3.4 <i>Secuencia Didáctica.....</i>	39
3.4.1 Subprocesos dentro de la Secuencia Didáctica	42
3.4.2 Actividades de pre-lectura	42
3.4.3 Actividades durante la lectura	42
3.4.4 Actividades después de la lectura	43
3.5 <i>Participantes.....</i>	43

3.6	<i>Aplicación de la secuencia didáctica</i>	44
3.7	<i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i>	46
3.7.1.	La Observación	46
3.7.2.	La Encuesta	46
3.7.3.	La Lista de Cotejo	47
3.7.4.	Material Audiovisual.....	47
3.8	<i>Técnicas y herramientas para el procesamiento de datos</i>	48
CAPÍTULO 4: Análisis de resultados		49
4.1.	<i>Resultados de la Encuesta inicial</i>	52
4.2.	<i>Secuencia didáctica - Fase 1: Trabajo conjunto con todos los participantes</i>	56
4.2.1.	Resultados de la utilización de las estrategias seleccionadas	56
4.2.2.	Resultados de la utilización de las estrategias cognitivas de muestreo e inferencia	57
4.2.3.	Resultado del Cuestionario antes de la lectura.....	58
4.2.4.	Resultados de la utilización de las estrategias cognitivas de predicción y corrección ..	61
4.2.5.	Resultados de la utilización de la estrategia metacognitivas del mapa conceptual.....	65
4.3.	<i>Secuencia didáctica - Fase 2: Trabajo grupal</i>	67
4.3.1.	Aplicación de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitiva	67
4.4.	<i>Secuencia didáctica - Fase 3: Trabajo Individual</i>	73
4.4.1.	Aplicación de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitiva	73
4.5.	<i>Resultados de la lista de cotejo</i>	77
CAPÍTULO 5		81
5.1.	<i>Conclusiones y Recomendaciones</i>	81
5.2.	<i>Conclusiones</i>	81
5.3.	<i>Recomendaciones</i>	82
5.4.	<i>Limitaciones</i>	83

Índice de tablas

Tabla 1 Diez elementos de la teoría del estudiante como centro de la enseñanza.....	20
Tabla 2 Diferencia entre la lectura en L1 y L2	25
Tabla 3 Estrategias de lectura en L1.....	33
Tabla 4 Estrategias de lectura en L2.....	33
Tabla 5 Secuencia didáctica: fases, sesiones y actividades desarrolladas	40
Tabla 6 Fases y sesiones de la secuencia didáctica	49
Tabla 7 Estrategias conocidas o utilizadas con anterioridad.....	53
Tabla 8 Estrategias utilizadas para la comprensión de un texto en inglés.....	54
Tabla 9 Estrategias más fáciles de usar para comprender un texto en inglés.....	55
Tabla 10 Sesiones y actividades desarrolladas y recibidas	61
Tabla 11 Sesiones y actividades desarrolladas y recibidas	65
Tabla 12 Transcripción del uso de las estrategias en la sesión 6	66
Tabla 13 Sesiones y actividades desarrolladas y recibidas	68
Tabla 14 Transcripción del uso de las estrategias en la sesión 8	69
Tabla 16 Estrategias más utilizadas por parte de los participantes y razones de su uso	78
Tabla 17 Frecuencia de uso de las estrategias trabajadas por parte de los participantes	79

Índice de Figuras

Figura 1 Portada del libro “Girl on a Motorcycle”	57
Figura 2 Apreciaciones sobre el tipo de historia	58
Figura 3 Ideas sobre el contexto de la historia	59
Figura 4 Pensamientos acerca de un personaje de la historia.....	60
Figura 5 Consideraciones sobre otro de los personajes de la historia.....	60
Figura 6 Predicciones sobre la siguiente parte de la historia – estudiante 1	62
Figura 7 Predicciones sobre la siguiente parte de la historia – estudiante 2.....	63
Figura 8 Predicciones sobre la siguiente parte de la historia – estudiante 4.....	64
Figura 9 Uso de la estrategia de inferencia del grupo 1	70
Figura 10 Uso de la estrategia metacognitiva del mapa conceptual del grupo 1.....	71
Figura 11 Uso de la estrategia cognitiva de inferencia del grupo 2.....	72
Figura 12 Uso de la estrategia metacognitiva del mapa conceptual del grupo 2.....	73
Figura 13 Aplicación de la estrategia del mapa conceptual del estudiante 1	75
Figura 14 Aplicación de la estrategia del mapa conceptual del estudiante 2	76
Figura 15 Aplicación de la estrategia del mapa conceptual del estudiante 4	77

INTRODUCCIÓN

En el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (L2) los estudiantes se encuentran con diferentes desafíos al no tratarse de su primera lengua. En este sentido, la comprensión de textos en inglés es uno de los problemas más complejos que los aprendices tienen que enfrentar; por lo cual, los docentes de inglés desempeñan un papel importante en el aprendizaje de las destrezas de la lengua meta. Siendo la lectura una de las destrezas que los aprendices del inglés deben desarrollar, se requiere promover la práctica y la comprensión lectora en esta lengua mediante el uso de diferentes estrategias que permitan que los estudiantes incrementen su comprensión de textos en L2 (Grabe y Stoller, 2002).

Con base en lo mencionado, el estudio “Estrategias para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés de estudiantes de Noveno de Educación General Básica” plantea una alternativa para dar solución a la problemática de la falta de comprensión de textos en inglés por parte de los estudiantes de secundaria. Es así que el presente trabajo se enfoca en la utilización de estrategias cognitivas de lectura como el muestreo, la inferencia, la predicción y la corrección; así como de la estrategia metacognitiva del mapa conceptual con el propósito de facilitar la comprensión de textos en inglés por parte de un grupo de estudiantes de una institución fiscal de la ciudad de Cuenca.

Tomando en cuenta lo anterior, esta investigación plantea cuatro objetivos principales que se pretenden alcanzar mediante un estudio de investigación acción llevado a cabo a través de una secuencia didáctica diseñada con esa finalidad. El primer objetivo analiza el impacto del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas seleccionadas en la comprensión lectora de textos en inglés por parte de los aprendices de inglés. El segundo objetivo, diseña e implementa una secuencia didáctica que utilice estrategias cognitivas y metacognitivas seleccionadas mediante la lectura de varios textos cortos con estudiantes de Noveno de Educación General Básica. El tercer objetivo de este trabajo es aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la lectura comprensiva de textos en inglés. Finalmente, se analiza el nivel de mejora alcanzado por los estudiantes en la comprensión de textos en inglés luego de realizada intervención e implementada de la secuencia didáctica.

Luego de presentados los objetivos de la investigación se hace referencia a la estructura del trabajo, el mismo que consta de cinco capítulos: el primer capítulo se refiere al estado del arte que analiza estudios realizados con respecto a la temática abordada. El segundo capítulo, marco conceptual, aborda las bases teóricas en las cuales se fundamenta esta investigación. El tercer capítulo se enfoca en la metodología utilizada para alcanzar los objetivos planteados en este estudio. El cuarto capítulo se refiere al análisis de datos y

resultados obtenidos durante la investigación. En el capítulo cinco se detallan las conclusiones a las que se llegaron y las recomendaciones provenientes de la investigación llevada a cabo.

El capítulo uno aborda el estado del arte, en el cual se han incluido algunos estudios internacionales enfocados en la instrucción e importancia del uso de estrategias de lectura y su efecto en la comprensión de textos en inglés. En segundo lugar, se han considerado estudios que se han realizado a nivel de la región Latinoamericana referentes a la temática mencionada. Esto con la finalidad de proporcionar información cercana al contexto de esta investigación. Finalmente, se analizaron intervenciones llevadas a cabo en Ecuador para conocer la realidad de los estudiantes de nuestro país con respecto a la utilización de estrategias en la comprensión lectora en inglés. Cada una de las investigaciones mencionadas se han desarrollado durante los últimos años y permiten tener una visión de los avances alcanzados recientemente, así como la efectividad y necesidad de continuar realizando investigaciones relacionadas al tema de este trabajo.

En el marco conceptual que corresponde al capítulo dos se realiza un acercamiento a las teorías de aprendizaje del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Entre dichas teorías se encuentran las hipótesis de la adquisición del inglés planteadas por Krashen; la teoría del estudiante como centro del aprendizaje y la teoría Socio-Cultural. Luego se exponen definiciones de términos como la lectura, el proceso lector, la lectura en L1 y L2, la comprensión lectora, la comprensión de textos en L2. Adicionalmente, se consideran los conceptos de estrategias cognitivas y metacognitivas; especificando además las estrategias de muestreo, inferencia, predicción, corrección y el mapa conceptual. Por otro lado, se hace referencia al uso de estrategias en la primera y segunda lengua. Finalmente, se hace alusión al concepto y elementos de la secuencia didáctica.

El capítulo tres incluye la metodología de investigación utilizada durante el desarrollo de este estudio tanto para la recolección y análisis de los datos obtenidos de la intervención. En primer lugar, se considera el diseño que corresponde a un trabajo de investigación – Acción. Posteriormente, se expone el procedimiento ejecutado mediante la utilización de la secuencia didáctica y las fases desarrolladas durante toda la intervención y se engloban las actividades realizadas antes, durante y después de la lectura de los textos seleccionados, así como los participantes del estudio. Por otro lado, se examinan las técnicas e instrumentos de recolección de datos entre los cuales se encuentran la observación, la encuesta, la lista de cotejo y el material audiovisual que facilitaron la obtención de los resultados. Por último, se hace una breve mención de las técnicas y herramientas utilizadas durante el procesamiento

de la información obtenida, tales como las transcripciones de partes de las sesiones trabajadas.

En el capítulo cuatro se expone el análisis de resultados obtenidos luego de la aplicación de las actividades incluidas en la secuencia didáctica. En primer lugar, se detallan los resultados de la encuesta inicial que determinó el conocimiento de los estudiantes en cuanto al uso de las estrategias de lectura. En segundo lugar, se describen los resultados concernientes a la utilización de las estrategias trabajadas durante la intervención. Posteriormente, se incluyen los resultados del cuestionario aplicado antes de desarrollar la lectura del primer texto. A continuación, se presentan los datos referentes a la aplicación de las estrategias del trabajo grupal que corresponde a la segunda fase de la secuencia didáctica. Luego, se consideran los trabajos individuales presentados por los participantes que permiten evidenciar la aplicación de las estrategias abordadas. Para concluir el capítulo se presentan los resultados del conversatorio mediante una lista de cotejo que se completó en la última sesión. Estos datos permiten verificar el efecto de las diferentes estrategias en la comprensión de textos de los participantes.

Luego de exponer todo el proceso desarrollado y los resultados obtenidos, el capítulo cinco se refiere a las conclusiones alcanzadas luego de la intervención, así como las recomendaciones a considerar para futuras investigaciones. De igual manera se han considerado las limitaciones que tiene el estudio.

CAPÍTULO 1: Estado del Arte

La lectura es un elemento fundamental en la formación de los estudiantes de todos los niveles de enseñanza formal; a nivel de secundaria no es la excepción. Esta destreza influye directamente en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE). En este sentido, en el presente apartado se abordan estudios realizados durante los últimos años y que se relacionan con el uso de estrategias de lectura y su influencia en la comprensión de textos en inglés. La mayoría de los autores consultados coinciden que las actividades o estrategias son acciones en ocasiones voluntarias y en otras inconscientes ejecutadas por los lectores al momento de enfrentarse a un texto y cuya finalidad es la obtención de información del mismo. En este contexto se presentan a continuación estudios desarrollados tanto a nivel internacional, a nivel regional y a nivel nacional que han centrado sus investigaciones en la problemática objeto del presente trabajo.

1.1. Estudios Internacionales

A nivel internacional las investigaciones relacionadas al tema se han enfocado en el uso de estrategias para mejorar la comprensión de textos por parte de quienes estudian el inglés como L2 o como LE. Por tal motivo, se detallan a continuación estudios efectuados que permiten evidenciar los procedimientos desarrollados, así como los resultados obtenidos de dichas intervenciones y que hacen referencia a la necesidad de su utilización e instrucción.

En un estudio de caso, Nurman (2010) analizó el desempeño de los docentes en cuanto a la instrucción y uso de estrategias para desarrollar la comprensión lectora y la respuesta de los estudiantes ante dicha instrucción. Los participantes fueron tres docentes de inglés, y estudiantes seleccionados al azar de los grupos de los docentes participantes en una escuela secundaria de Indonesia. Los resultados demostraron que los educandos reaccionaron de manera positiva al recibir la instrucción sobre el uso de las estrategias de lectura. Esto se debió a que su nivel de comprensión mejoró a pesar de que algunos estudiantes presentaron ciertas dificultades y necesitaron la guía del docente.

En otro estudio, Gilakjani y Sauborien (2016) analizaron la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos mediante una revisión de estudios desarrollados en años anteriores. En base a las investigaciones analizadas, los docentes propusieron una serie de actividades enfocadas en varias estrategias, como la descripción de imágenes, reconocimiento de términos nuevos, predicción, preguntas sobre el texto, entre otras, que los estudiantes debieron aplicar antes, durante y luego de la lectura de textos. Los resultados del análisis demostraron que el uso y la instrucción adecuada de diferentes estrategias en el proceso de lectura tiene un efecto positivo en los estudiantes. Sin embargo, es importante considerar que hubo estudiantes que necesitaron el asesoramiento directo y

frecuente del docente durante el proceso, mientras que otros fueron capaces de trabajar de manera más independiente al ser instruidos adecuada y efectivamente.

Otro de los estudios desarrollados fue un estudio de caso realizado por Bećirović, Brdarević-Čeljo, y Sinanović (2017) en Bosnia y Herzegovina con el objetivo de determinar el uso de diferentes tipos de estrategias metacognitivas de lectura utilizadas por los estudiantes de estos países no nativos hablantes del inglés. En dicho trabajo se analizó el uso de algunas estrategias por parte de 140 estudiantes universitarios de diferentes niveles de las carreras de *English Language and Literature, and Management* (Lengua y Literatura Inglesa y Administración); para la recolección de datos se utilizó un cuestionario.

Estos autores consideran que la metacognición es un factor muy importante cuando se trata de entender un texto y mucho más al tratarse de un texto en inglés. Además, este proceso involucra elementos como la planificación, preparación, la toma de decisiones sobre cuáles estrategias y cuándo utilizarlas mientras se desarrolla el proceso lector. Es así que, los resultados obtenidos de esta investigación indicaron que los estudiantes de los niveles superiores utilizan las estrategias metacognitivas con mayor frecuencia que los estudiantes de los niveles inferiores. Por otro lado, se detectó que los estudiantes de la carrera de *English Language and Literature* (Lengua y Literatura Inglesa) hicieron uso más frecuente de las estrategias metacognitivas, lo cual repercutió directamente en el nivel de comprensión en el L2. Con base en los resultados obtenidos, los autores sugieren incluir y enseñar las estrategias metacognitivas de lectura en los programas de estudio universitario de acuerdo a los diferentes niveles de instrucción (Bećirović, Brdarević-Čeljo, y Sinanović, 2017).

Otro estudio realizado por Ying-Chun, Chiou-lan y Barry Lee (2018) en Taiwán analizó el impacto del uso de estrategias de comprensión y lectura extensiva en la competencia lectora de los estudiantes. Este trabajo se desarrolló con un grupo control conformado por 48 participantes y un grupo experimental con 52 estudiantes de Décimo grado de inglés como LE. La intervención se ejecutó durante 16 semanas en las cuales el grupo control recibió diferentes textos y la instrucción habitual durante las clases. Por otro lado, el grupo experimental, a más de la recepción de los textos, fue instruido en el uso de estrategias, tales como: identificar ideas principales, del contexto, *skimming*, *scanning*, predicción, reconocer diferentes tipos de palabras entre otras.

Al iniciar el estudio se aplicó un *pre-test* y un cuestionario acerca de las estrategias de lectura a los dos grupos y los resultados demostraron que no había diferencia significativa entre las dos clases. En los resultados del *post-test* se pudo observar una importante diferencia entre los dos grupos; el grupo intervenido obtuvo mejores resultados mientras que

en el grupo control no hubo mayor variación con respecto al *pre-test*. Esto demostró que el uso de las estrategias incrementó la comprensión de textos en inglés, por lo cual los autores recomiendan que los docentes incluyan la enseñanza de estrategias de comprensión en sus clases. (Ying-Chun, Chiou-lan y Barry Lee, 2018)

En su investigación, Gatcho y Hajan (2019) estudiaron los efectos de la enseñanza directa de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora y en el vocabulario. Los participantes fueron 40 estudiantes de Secundaria de inglés como L2 de grado 11 de una escuela chino-filipina de Manila, cuya edad oscilaba entre 16 y 18 años. Se trabajó con un grupo control (n=20) y un grupo experimental (n=20) a quienes se aplicó una prueba diagnóstica para conocer el nivel de comprensión lectora y el manejo de vocabulario. Se trabajaron cuatro sesiones con duración de una hora cada una. En dichas sesiones se capacitó a los estudiantes del grupo experimental sobre el uso explícito de las estrategias metacognitivas, tales como resumen, idea principal, inferencia, entre otras. Luego de la intervención se aplicó el mismo *post-test* a los dos grupos, así como una encuesta al grupo experimental.

En los resultados del *post-test*, se evidenció que el grupo control obtuvo un incremento tanto en el vocabulario como en la comprensión. Sin embargo, el nivel de mejora del grupo experimental fue mayor especialmente en lo referente a la comprensión de textos cuyo porcentaje fue altamente superior al del grupo control. Por otro lado, en la encuesta aplicada al grupo experimental para conocer la opinión de los participantes con respecto a la intervención. El 80% de los estudiantes del grupo respondió que la instrucción había sido positiva, puesto que les permitió mejorar su habilidad lectora y su vocabulario (Gatcho y Hajan, 2019).

Ibidize (2019) realizó una investigación con la finalidad de conocer el efecto del uso de las estrategias metacognitivas en la lectura y la comprensión de textos en inglés. Su estudio lo llevó a cabo en una escuela pública de Georgia cuyo enfoque está dirigido al aprendizaje de física y matemáticas. El estudio contó con 60 participantes divididos en tres grupos homogéneos; 2 grupos experimentales (n=40) y un grupo control (n=20). Todos los estudiantes fueron evaluados con el examen B1 de Cambridge, el mismo que se utilizó como *pre-test*, *mid-test* y *post-test* y con un total de 35 puntos para validar la prueba. El estudio se desarrolló durante 18 semanas durante las cuales se utilizó el libro Gateway B1 que está aprobado por el ministerio de Educación de Georgia. A pesar que los objetivos fueron los mismos tanto para los grupos experimentales como para el grupo control, la metodología y los métodos variaron puesto que los 2 grupos control recibieron instrucción en cuanto al uso de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación (resumen, realización

de preguntas, clarificación, inferencia, entre otras) desde el inicio de la intervención, mientras que el grupo control fue instruido de acuerdo a la metodología sugerida por el texto utilizado.

Los resultados obtenidos de las 3 pruebas permitieron ver que las principales dificultades a las que se enfrentaron los participantes fueron el establecer una relación entre las preguntas y los diferentes párrafos de la lectura, determinar si las oraciones eran falsas o verdaderas, en las preguntas abiertas y en las actividades de unir palabras con explicaciones. Sin embargo, se llegó a la conclusión que los grupos experimentales obtuvieron mejores calificaciones que el grupo control, debido a la instrucción recibida acerca de las estrategias metacognitivas. Lo cual permitió concluir que luego de la instrucción y el uso de dichas estrategias los participantes mejoraron su nivel de comprensión, lo cual demuestra el efecto positivo de la intervención ejecutada.

Por su parte Kamari y Hashemian (2012) al desarrollar su investigación se enfocaron en el conocimiento y utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y su impacto en la comprensión de textos en L2 por parte de dos grupos de mujeres iraníes de edades diferentes. Para el estudio se seleccionaron 40 mujeres aprendices de L2 quienes rindieron el examen de Oxford de manera voluntaria y fueron elegidas de manera aleatoria con base en los resultados obtenidos en el examen. El primer grupo de participantes (n=20) cuyas edades oscilaban entre 15 y 20 años de edad y en su mayoría fueron estudiantes de áreas como computación, leyes y medicina. Mientras que el segundo grupo estuvo conformado por 20 mujeres entre 35 a 40 años de edad quienes eran amas de casa o vendedoras. Por su parte, un tercer grupo de 10 estudiantes fue evaluado con una prueba de comprensión lectora basado en un texto.

En la intervención se aplicó el examen de ubicación de Oxford para conocer el nivel de competencia del inglés por parte de las participantes, en dicho examen se evaluó las destrezas de escuchar y gramática en el cual debían seleccionar las respuestas correctas de una lista de respuestas sugeridas. Por otro lado, se aplicó un cuestionario que contenía 13 estrategias cognitivas y 14 estrategias metacognitivas para descubrir el nivel de conocimiento y uso de dichas estrategias por parte de las participantes. De igual manera, se aplicó una prueba de comprensión lectora al grupo de 10 estudiantes en la cual debían seleccionar entre verdadero y falso y responder una serie de preguntas basadas en el texto presentado.

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora permitieron determinar que el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura facilitan la comprensión de textos en L2. Mientras que en los grupos de jóvenes y mujeres adultas no se observó mayor diferencia en el uso de las estrategias de comprensión lectora ni se estableció una

relación directa entre el uso de las estrategias y la edad de las participantes. Sin embargo, los autores concluyeron que la instrucción y el uso de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas tienen un efecto positivo en la comprensión de textos en L2, especialmente en los niveles elementales de aprendizaje del inglés.

A manera de conclusión, se puede determinar que la enseñanza de estrategias tiene un efecto positivo en la comprensión de textos en inglés, por lo que, los diferentes autores sugieren a los docentes modificar su enseñanza, incluir diferentes estrategias tanto cognitivas como metacognitivas en su práctica e instruir a sus estudiantes el uso de las mismas.

1.2. Estudios Regionales

A nivel de América Latina también se han desarrollado investigaciones con respecto a la necesidad de la enseñanza y utilización de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas con la finalidad de mejorar el nivel de comprensión lectora de textos en inglés por parte de los estudiantes de diferentes edades y culturas. Es así que, se han tomado en cuenta los siguientes trabajos que han analizado y propuesto soluciones al problema enfoque de este estudio.

En Perú, Rodas, Tapia, y Torpoco (2015) desarrollaron un estudio para establecer la relación entre las estrategias cognitivas de organización, autoevaluación y establecimiento de relaciones y la comprensión de textos en inglés, lo cual permitiría a los docentes conocer y diseñar estrategias que mejoren el aprendizaje del idioma extranjero de sus estudiantes. Las autoras propusieron: “convertir estas estrategias en elementos facilitadores del rendimiento escolar y de la comprensión de textos. Así mismo que los estudiantes alcancen un aprendizaje del idioma de una manera eficaz, promoviendo en ellos el interés por conocer estrategias cognitivas de aprendizaje” (p. 54). El estudio fue aplicado a 90 estudiantes de tercer grado de secundaria.

Los resultados de esta investigación demostraron que el uso de las estrategias cognitivas contribuye significativamente en la comprensión lectora de textos en inglés por parte de los estudiantes. En cuanto a las estrategias de organización, los resultados muestran que los participantes mejoraron su aprendizaje debido a que mediante la organización de la nueva información obtenida “permitiría la reestructuración de nuestros esquemas mentales y, por ende, se daría una buena comprensión de lectura” (p. 102). En lo referente a las estrategias de autoevaluación y de establecimiento de relaciones, el resultado demostró una correlación mayor. En conclusión, de acuerdo a este estudio, la utilización de diferentes estrategias cognitivas facilitó la comprensión de textos en inglés de los estudiantes y deberían ser aplicadas en otras áreas de estudio (Rodas, Tapia, y Torpoco, 2015).

Otra intervención realizada por Huanca, Montesinos, y Yanque (2018) en Perú tuvo el propósito de mejorar la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera, mediante la aplicación de estrategias de lectura tales como: la predicción, conocimientos previos, marcado o subrayado, formulación de preguntas, formar imágenes y los mapas conceptuales. Los participantes en dicho estudio fueron 25 estudiantes de Tercero de Secundaria en edades comprendidas entre 14 y 15 años. La aplicación se desarrolló en 14 sesiones de las cuales seis se dedicaron a trabajar el nivel de comprensión literal mediante el uso de las estrategias de subrayado, formar imágenes y elaborar organizadores. Las seis siguientes sesiones fueron destinadas a trabajar el nivel de comprensión inferencial; se desarrolló trabajo colaborativo con la aplicación de la estrategia de formulación de preguntas, propósito de la lectura y predicciones junto con todas las trabajadas en el nivel literal.

Los resultados demostraron que los participantes desarrollaron confianza en cuanto a la comprensión a nivel literal debido a la instrucción sobre el manejo de las estrategias. En cuanto al nivel inferencial, los resultados fueron satisfactorios a pesar del poco tiempo de trabajo en este nivel. Se evidenció que los estudiantes podían hacer inferencias y establecer relaciones de causa efecto al momento de leer texto en inglés (Huanca, Montesinos, y Yanque, 2018).

Por su parte Bastidas (2016) realizó una descripción y contraste entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura entre L1 y L2. Su trabajo contó con la participación de 96 estudiantes de grado noveno en edades entre 13 y 16 años. Al igual que en otros estudios desarrollados, los resultados demostraron que, mientras los estudiantes utilizan estrategias, su comprensión lectora tanto en español como en inglés mejora con relación a quienes no lo hacen.

Díaz (2017), por su parte, en su estudio desarrollado en Colombia con 32 estudiantes de Sexto Grado presentó una propuesta con el objetivo de fortalecer la comprensión de textos en inglés. Para esto aplicó una prueba diagnóstica para conocer el nivel de comprensión, así como el conocimiento y uso de las estrategias de lectura por parte de los participantes. En el diagnóstico los estudiantes debían leer un texto y responder preguntas de opción múltiple para luego analizar los resultados. La intervención de su propuesta se enfocó en las fases antes, durante y después de la lectura, en las que utilizó las estrategias de *skimming*, anticipación, contextualización, formulación de preguntas, *scanning*, confirmar o corregir predicciones y adivinar el significado por el contexto.

Los resultados de la prueba diagnóstica determinaron que los estudiantes tuvieron dificultades por el desconocimiento del vocabulario y por lo extenso del texto leído. En el

estudio se realizó un total de cinco aplicaciones con el uso de las estrategias seleccionadas y la lectura de diferentes textos; finalmente se aplicó una prueba de salida o *post-test* con la utilización del mismo texto que la prueba diagnóstica, pero con cambios en su presentación. En esta ocasión los estudiantes ya tenían conocimiento del proceso a seguir antes, durante y después de la lectura, lo cual favoreció a la comprensión. En conclusión, el uso de estrategias durante la lectura demostró tener una influencia positiva en los estudiantes puesto que mejoraron su nivel de comprensión y fueron más participativos durante todo el proceso (Díaz, 2017).

1.3. Estudios Nacionales

En Ecuador, se han encontrado pocos estudios que abordan el problema de la comprensión de textos en inglés por parte de los estudiantes de los diferentes niveles y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, los que se han desarrollado aportan datos interesantes al respecto y permiten analizar la importancia de continuar trabajando en este problema.

Guillén (2017) en su estudio buscó determinar el efecto que tuvieron las estrategias cognitivas de parafraseo, inferencia, conexión y conocimiento previo en la comprensión de textos en inglés, mediante el manejo de un grupo control (n=25) y un grupo experimental (n=25) de cuarto semestre de la Universidad Tecnológica Indoamérica de la ciudad de Quito. Se aplicaron diferentes actividades de lectura que permitieron analizar el proceso y logros alcanzados por los integrantes del grupo experimental. Al inicio del estudio se aplicó un *pre-test* y los resultados obtenidos demostraron que el nivel de comprensión de los participantes era bastante bajo. Luego de trabajadas las estrategias se aplicó un *post-test* cuyo resultado permitió establecer que la comprensión de los estudiantes del grupo experimental era superior en comparación con el grupo control.

Adicionalmente, en este estudio también se pudo observar que los estudiantes del grupo experimental demostraron un desarrollo en cuanto al pensamiento abstracto de deducción, inducción y connotación gracias a la utilización de las estrategias cognitivas de aprendizaje. Guillen (2017) sugiere que los docentes utilicen las estrategias trabajadas en todos los niveles de enseñanza de inglés con la finalidad de mejorar el nivel de comprensión lectora de textos en este idioma.

Otro estudio desarrollado en Ecuador fue el de Miranda (2016), quien propuso la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas y su efecto en la comprensión lectora del idioma inglés a nivel de Secundaria. Este estudio se realizó en Ambato y contó con la participación de 25 docentes que respondieron a una encuesta con respecto al

conocimiento y utilización de estrategias metacognitivas de aprendizaje en su práctica docente; también participaron 60 estudiantes de Tercer Año de Bachillerato. Se manejó un grupo control de 30 estudiantes y un grupo experimental con 30 participantes a los que se aplicó un pre-test para conocer el nivel inicial de comprensión lectora.

Los resultados obtenidos de la encuesta demostraron que los docentes utilizaban únicamente las estrategias del subrayado y el resumen como herramientas para la comprensión de textos en inglés. Esto puede deberse a que muchos docentes no tienen el suficiente conocimiento de la variedad de estrategias que pueden ser utilizadas para facilitar el proceso lector, a pesar de reconocer la efectividad que tienen las estrategias en la comprensión lectora. Por otro lado, los resultados del pre-test aplicado a los dos grupos de estudiantes evidenciaron su bajo nivel de comprensión debido al desconocimiento de las estrategias metacognitivas. Luego de realizada la intervención y aplicado el *post-test*, los resultados evidenciaron un incremento en el nivel de comprensión por parte del grupo experimental a diferencia del grupo control cuyos resultados no variaron con relación al *pre-test*. Es evidente que el entrenamiento en el uso de estrategias metacognitivas tiene un efecto positivo en la comprensión de textos en el idioma meta.

A pesar de que existen diversos estudios relacionados con la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora a nivel nacional y regional, su utilización todavía no es común y tanto estudiantes como docentes no hacen uso de ellas para incrementar la comprensión lectora del idioma meta. En este sentido, es prioritario que los docentes conozcan y utilicen las diversas estrategias en su práctica diaria y a la vez instruyan a los estudiantes de todos los niveles y en todas las asignaturas. Debido a que la mayoría de las intervenciones analizadas están dirigidas a nivel de educación superior, el objetivo del presente estudio es proporcionar a los docentes y estudiantes de nivel de instrucción secundaria de nuestro país, otras alternativas con respecto al uso de estrategias que permitan alcanzar un mayor entendimiento de los textos en inglés. Es así que Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi, et al. (1992) indican que la instrucción en el uso de estrategias debe generar un diálogo sobre la comprensión que tienen los estudiantes sobre diferentes textos y a la vez mencionan la necesidad de que éstos se conviertan en lectores estratégicos independientemente del texto que lean.

CAPÍTULO 2: Marco Conceptual

En este apartado se han considerado las bases teóricas relacionadas al nivel de comprensión lectora de textos en inglés que son el objeto del presente estudio. Entre los conceptos abordados se encuentran: una visión general de las teorías del aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. Además, se han incluido las definiciones de lectura, comprensión lectora, estrategias de lectura, estrategias de lectura aplicadas tanto al español como al inglés, estrategias cognitivas y meta cognitivas, todo esto encaminado a alcanzar la mejora de la comprensión de textos en inglés mediante el uso de una secuencia didáctica.

2.1. Teorías del aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera

2.1.1. Las cinco hipótesis de la teoría de adquisición de un segundo idioma de Krashen

Para el desarrollo del presente estudio se ha analizado la teoría de la adquisición de una segunda lengua según Krashen (1982), cuyo enfoque se centra en cinco hipótesis: de adquisición - aprendizaje, del orden natural, del monitor, la información de entrada o input y del filtro afectivo. Específicamente, la presente investigación consideró las dos siguientes hipótesis para alcanzar los objetivos planteados.

1. Hipótesis de la información de entrada o Input que se basa en el conocimiento previo del aprendiz; esto significa que el individuo es capaz de comprender la lengua meta en un nivel más avanzado, debido al significado que adquiere el idioma nuevo tanto en el contexto como en la experiencia con la lengua. El autor aclara que esta hipótesis se relaciona con la adquisición del idioma y no con el aprendizaje y que ocurre cuando la comunicación tiene éxito, al proporcionar suficiente información de entrada un poco más avanzada que su nivel actual, conocida como $i+1$, la misma que es comprendida por parte del estudiante.

2. Hipótesis del filtro afectivo que hace referencia a los factores afectivos y su relación con la adquisición de una segunda lengua. Esta hipótesis, según Krashen (1982), se fundamenta en la necesidad de proporcionar un ambiente cómodo y confiable al aprendiz para que el proceso de adquisición del idioma meta se lleve a cabo. En este sentido el autor hace referencia a que cuando el ambiente es óptimo el filtro afectivo desciende mientras que en un ambiente negativo el filtro sube y el aprendizaje no se desarrolla.

En resumen, Krashen (1982) manifiesta que hay factores que intervienen positivamente en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, el autor recalca que la adquisición del segundo idioma se efectúa cuando el input es comprensible para el aprendiz

y el filtro afectivo contribuye para que dicha adquisición suceda. Con base en los principios de esta teoría, este estudio se enfocó en las hipótesis de la información de entrada y del filtro afectivo, pues se intentó facilitar el uso del conocimiento previo por parte de los estudiantes y a la vez se buscó proporcionar un ambiente en el cual los participantes se sintieran cómodos y confiados para desarrollar trabajos grupales e individuales en el cual el proceso de aprendizaje mencionado por Krashen pudiera efectuarse de manera satisfactoria.

2.1.2. Teoría del estudiante como el centro de la enseñanza en la enseñanza de un segundo idioma.

Otra de las teorías abordadas dentro del aprendizaje de un segundo idioma es aquella que considera al estudiante como el centro del aprendizaje. Desde el punto de vista de Jacobs y Renandya (2016) en esta teoría los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje a lo largo de su vida. En este proceso interactúan varios elementos que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Diez elementos de la teoría del estudiante como centro de la enseñanza

Elementos	Breve explicación
Estudiantes y docentes como co-aprendices	Los docentes son conscientes que no poseen todo el conocimiento, por lo tanto, aprenden junto con los estudiantes.
Interacción entre estudiante – estudiante	Los docentes promueven la interacción y colaboración entre los estudiantes tanto personal como virtualmente.
Autonomía del aprendiz	Los estudiantes se vuelven más independientes del docente, por lo que son responsables de su propio aprendizaje.
Enfoque en el significado	El mejor aprendizaje ocurre cuando el estudiante tiene conocimiento de lo que está estudiando y para que lo hace.
Integración curricular	Los estudiantes son conscientes de lo que aprenden en la escuela y de aquello que va más allá del aula de clases.
Diversidad	Aprender y estar conscientes de las diferencias existentes y aprovechar dicha diversidad en su beneficio.
Habilidad de pensamiento	Los estudiantes van más allá de la información proporcionada en clases mediante la aplicación, ejemplificación, discusión, hacen conexiones, enseñan a sus pares y descubren.
Evaluación alternativa	La evaluación no se realiza de la manera tradicional y los aprendices ven a sus docentes como asesores.

Ambiente de aprendizaje	Los estudiantes y docentes se esfuerzan por disponer de una atmósfera que favorezca la participación de todos los miembros de la clase.
Motivación	La motivación intrínseca está presente, así como el deseo de aprender cuando el ambiente es óptimo.

Nota: Datos obtenidos de Jacobs y Renandya (2016)

Los autores analizan cada uno de los elementos y su importancia en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, en el presente estudio se consideraron los siguientes elementos: estudiantes y docentes como co-aprendices, la interacción entre pares, la autonomía del aprendiz y la habilidad de pensamiento, que se describen con más detalle a continuación:

1. Estudiantes y docentes como co-aprendices: mediante esta interacción ambos actores en el proceso de aprendizaje se benefician debido a que pueden investigar de manera conjunta las diversas temáticas o pueden aprender juntos a utilizar los dispositivos actuales. En consecuencia, se busca que los participantes (estudiantes-docente) sean co-aprendices al desarrollar las diferentes actividades y sesiones diseñadas dentro de la secuencia didáctica aplicada en este estudio.
2. La interacción entre pares: mediante el uso de este elemento los estudiantes se convierten en participantes activos y son el centro del aprendizaje al hacer y responder preguntas, compartir y hacer correcciones entre ellos, entre otras actividades. Lo que se pretende es motivarlos mientras que el docente los guía en el proceso de aprendizaje del idioma meta.
3. La interacción entre pares permite alcanzar el tercer elemento, la autonomía del aprendiz. En esta etapa los educandos poco a poco toman el control de su propio aprendizaje hasta convertirse en aprendices independientes en busca de nuevos conocimientos. Jacobs y Renandya (2016), sin embargo, recalcan que existen algunos estudiantes que prefieren no tomar en sus manos la responsabilidad de su autoformación y sugieren que este proceso se desarrolle de manera gradual.
4. Otro de los elementos involucrados en esta teoría es la habilidad de pensamiento y que permite que la interacción entre los aprendices se realice mediante ciertas estrategias. Al respecto Jacobs y Renandya (2016), se refieren a la importancia de que los aprendices hagan preguntas, expliquen, categoricen, evalúen y realicen otras acciones, en lugar de simplemente seguir instrucciones. Este elemento se incorpora en la presente investigación en las actividades antes, durante y luego de la lectura de los textos, en sus trabajos grupales al compartir y comparar sus tareas con sus compañeros, así como con todo el grupo de participantes.

Los autores concluyen que, por medio de la implementación de los diferentes elementos en el aprendizaje de un segundo idioma, el estudiante construye su conocimiento de manera progresiva y es el actor principal de su propio aprendizaje debido a que es el centro del proceso educativo. El docente por su parte es un guía e instructor y al enfocarse en el progreso del estudiante puede modificar aquellas prácticas desarrolladas durante tanto tiempo en las aulas de clases.

2.1.3. Teoría Socio-Cultural

Otra teoría que aporta con el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera es la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1987) quien manifiesta que el uso consciente de herramientas culturales como el lenguaje, la literacidad, los números por parte de los individuos, les permite interactuar con el mundo sociocultural. De igual manera, Cabaleiro (2017) se refiere a la relación que se establece entre la cultura y el conocimiento al momento de aprender una nueva lengua, puesto que la cultura es parte fundamental del idioma.

La utilización del enfoque sociocultural implica el abandono del modelo de transmisión para incorporar el de transacción, admitiendo que el desarrollo cognitivo comienza con las relaciones sociales entre aprendices y expertos, entendidas como prácticas comunicativas que producen el movimiento de lo social a lo psicológico (Cabaleiro, 2017, p. 57)

Dentro de la teoría sociocultural se encuentran la mediación, la internalización y la zona de desarrollo próximo, elementos que se consideran importantes para el aprendizaje tanto de L1 como de L2. Por lo tanto, es necesario describirlos y entenderlos de manera detallada.

1. La mediación de acuerdo a Vygotsky es la capacidad de control de la parte biológica mediante la utilización de herramientas que facilitan la interacción entre la sociedad y el individuo. Vygotsky además se refiere a dos tipos de herramientas: materiales y signos. Las herramientas materiales son aquellos instrumentos que permiten la modificación de objetos externos. Por su parte, los signos como el lenguaje son aquellos que intervienen en el comportamiento del individuo. En consecuencia, para que el aprendizaje se efectúe es necesario que el aprendiz utilice las herramientas materiales facilitadas por el docente u otro experto en la ejecución de diferentes tareas (Lantolf y Thorne, 2006).
2. La internalización, por su parte, es el proceso mediante el cual se desarrolla una relación entre la actividad mental y el entorno social del aprendiz. Vygotsky (1987)

manifiesta que toda función psicológica tiene un plano interpsicológico, la relación de los aprendices con otras personas y el plano intrapsicológico que proviene del interior de cada individuo. En el contexto del aprendizaje del inglés corresponde a la conexión que establece el estudiante con el idioma meta y se efectúa mediante la interacción con el docente y el entorno es el salón de clases.

3. Por su parte la zona de desarrollo próximo (ZDP) según Vygotsky es la distancia existente entre el desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar el individuo, mediante el apoyo de personas más capacitadas (1988). En el ámbito del aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera este concepto está directamente relacionado, pues el docente guía o asiste a los estudiantes para que alcancen el nivel potencial en el manejo del idioma.

La presente investigación está basada en las teorías antes mencionadas debido a que tanto las hipótesis propuestas por Krashen, la teoría del estudiante como centro del aprendizaje de Jacobs y Renandya, y la teoría sociocultural de Vygotsky aportan elementos imprescindibles para la consecución de los objetivos planteados en esta investigación.

2.2. Lectura

2.2.1. Definición

La lectura ha sido definida por autores como Goodman (2002), quien asegura que se trata de un proceso a través del cual el lector realiza transacciones constantes entre su pensamiento y el lenguaje, para encontrar significado a un texto escrito. Por otro lado, en dicho proceso están incluidos factores como la capacidad, el propósito, la cultura social, el conocimiento previo, las actitudes y aptitudes con respecto al manejo de la lengua que tiene el lector antes de leer un texto. En otras palabras, todos aquellos elementos que están directamente relacionados con el entorno del lector influyen directamente en dicho proceso.

Cassany (2004), por su parte, expresa que: “leer es un verbo transitivo y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p. 2). En este sentido, leer implica el uso de diferentes herramientas que dependen de factores como el tipo de texto, del contexto, la intención del lector, entre otros, que lo llevan a buscar y obtener información de un texto.

Adicionalmente, Cassany (2006) propone tres definiciones de lectura, cada una considerada desde un enfoque distinto. En primer lugar, se encuentra la definición lingüística, que asevera que “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (p. 25). En segundo lugar, desde el enfoque psicolingüístico

se plantea que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (p. 32). Finalmente, desde el enfoque sociocultural, este autor plantea que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38).

Independientemente de la perspectiva desde la cual se defina, es importante considerar que la lectura es una práctica y un proceso en el cual intervienen factores como el conocimiento y la experiencia previa, el entorno socio cultural y la formación académica del lector, tomando en consideración que el propósito de dicho proceso es buscar y obtener información, significado y sentido de un texto para enriquecer la capacidad crítica de los lectores.

2.2.2. El proceso lector

La lectura, según Goodman (1967), es un proceso selectivo en el cual el lector utiliza parcialmente su conocimiento del lenguaje para obtener información para luego procesarla, tomar decisiones, hacer correcciones o analizar su progreso en la lectura. Este autor propone once pasos en su modelo llamado *Psycholinguistic Guessing game* (Juego psicolingüístico de adivinanza¹). En dicho juego intervienen el pensamiento y el lenguaje, lo cual permite que el lector sea más eficaz y capaz de predecir lo que ocurrirá posteriormente, sin necesidad de conocer todas las palabras del texto. En el presente estudio se consideraron los siguientes pasos dentro de las actividades desarrolladas en la SD:

1. El lector escanea entre líneas de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y línea por línea.
2. El proceso de selección en el cual el lector elige gráficos con base en sus primeras elecciones, su conocimiento de la lengua, su estilo cognitivo y las estrategias aprendidas.
3. El lector crea imágenes utilizando las claves anteriores, dichas imágenes contienen parte de lo observado y otra parte se basa en sus expectativas.
4. El lector relaciona la nueva información con su conocimiento previo para realizar nuevas selecciones y reformular sus imágenes mentales.

¹ Traducción de la autora de este trabajo.

5. En este punto realiza sus “adivanzas” que son guardadas en su memoria a corto plazo.
6. En caso que no se realicen dichas adivanzas, el lector hace un nuevo intento. En caso de no llevar a cabo esta adivanza busca otra alternativa.
7. Este proceso lo vuelve a realizar hasta alcanzar un entendimiento que le permita asimilar la información contenida en el texto.

2.2.3. Lectura en L1 y L2

De acuerdo con la definición establecida anteriormente, la lectura es un proceso donde intervienen diferentes factores y cuya finalidad es la obtención de todo tipo de información de los textos leídos. En el ámbito de esta investigación cabe mencionar que la Malla curricular de Ecuador, vigente desde 2016 (ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A 2016) establece la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en los niveles educativos elemental, medio y superior de Educación General Básica, así como en los tres años de bachillerato, considerando que la lectura es una de las destrezas desarrolladas en el aprendizaje de inglés. Es importante, por lo tanto, abordar la temática de la lectura en L2; Grabe y Stoller (2002), analizan las diferencias existentes entre la lectura en L1 y L2. Los autores mencionan algunos factores que intervienen en este proceso. Sin embargo, en esta ocasión, se han considerado aquellos que están directamente vinculados con los propósitos de este trabajo. Los mismos que se detallan en la tabla 2 y son: conocimiento léxico, gramatical y del discurso por parte de los aprendices de L2; la conciencia metalingüística y metacognitiva dentro de los contextos de L2; la cantidad de textos en L2 a los que están expuestos los lectores; la competencia en L2 como base en la lectura en L2; la influencia de la transferencia de L1 a L2; y la influencia interactiva del trabajo con los dos idiomas.

Tabla 2

Diferencia entre la lectura en L1 y L2

Diferencia	Breve explicación
Cantidad de conocimiento léxico, gramatical y del discurso en L1 y L2	Los aprendices poseen conocimiento tanto léxico, gramatical y del discurso en su lengua materna (L1), lo cual no ocurre en L2. Los estudiantes de L2, por lo tanto, necesitan aprender tanto el idioma como los componentes de la lengua meta. Este proceso varía de acuerdo al contexto de L2 en el cual se desenvuelven.
Conciencia metalingüística y metacognitiva en contextos de L2	Los estudiantes tienen conciencia tanto metalingüística como metacognitiva al momento de leer un texto en L2 debido a que utilizan todo lo aprendido en el aula. Considerando que en la mayoría de los casos la instrucción del idioma meta se desarrolla en clases. Esto no ocurre en la lectura en L1, puesto

	que no se ha comprobado que los aprendices transfieran a la lectura su conocimiento en L1.
Cantidad de textos en L2	Los estudiantes de L2 no han estado expuestos a gran o suficiente cantidad de textos en inglés, lo cual interfiere directamente con su comprensión, esto no ocurre con L1, puesto que los aprendices ya disponen de un amplio vocabulario y estructuras que le permiten entender al momento de leer en su primer idioma.
Competencia en L2 como base para la lectura en L2	Ser competente en L2 facilita la comprensión lectora debido a que disponer de herramientas como el vocabulario, la gramática y el discurso dan como resultado un lector más eficiente.
Influencia de la transferencia de L1 a L2	La transferencia de L1 a L2 puede interferir en la lectura en L2 cuando el aprendiz la utiliza por mucho tiempo y no es consciente de ello. Por otro lado, la transferencia es positiva cuando los estudiantes de L2 la utilizan como estrategia para la comprensión y la dejan de lado al alcanzar un nivel de competencia más elevado.
Influencia interactiva del trabajo conjunto con L1 y L2	El uso conjunto de L1 y L2 en el proceso lector es un hecho inevitable debido a factores tanto lingüísticos como el reconocimiento de vocabulario, el léxico entre otros y no lingüísticos como la motivación y los tipos de textos.

Los autores analizan las diferencias existentes entre la lectura en L1 y L2; sin embargo, consideran que es importante contextualizar e investigar más a profundidad y encontrar posibles soluciones a este problema.

Desde su perspectiva, Cassany, considera que la lectura en L2 implica la utilización correcta de los artefactos culturales propios de las otras comunidades y no únicamente la comprensión de sus textos. Por otro lado, el autor manifiesta que “la experiencia letrada previa de los aprendices de un idioma extranjero puede ser muy diversa, que condiciona su manera de aprender un segundo idioma —y no solo la manera de leer en L2—y que por ello conviene tenerla en cuenta” (Cassany, 2006, p. 119).

2.3. Comprensión Lectora

2.3.1. Definición

La comprensión lectora ha sido definida por diferentes autores como un proceso que persigue cierta intencionalidad por parte del lector. Ibáñez (2008) por ejemplo define a la comprensión lectora de la siguiente manera:

La comprensión del discurso escrito se concibe como un proceso cognitivo, intencionado de alta complejidad, constituido por una serie de procesos psico-discursivos,

sustentados a su vez en una variedad de procesamientos cognitivos de orden inferior (atención, percepción y memoria) y de orden superior (toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros). (p. 206)

En este sentido, para alcanzar la comprensión lectora es necesario utilizar diferentes medios, herramientas o estrategias para extraer el mensaje o significado de un texto para llegar a conclusiones, encontrar soluciones, establecer comparaciones entre otros resultados. En cualquier caso, el objetivo principal del lector es apropiarse de la información contenida en un texto.

2.3.2. Comprensión de textos en inglés

Para que la comprensión lectora en cualquier idioma se pueda efectuar es necesario que los lectores dispongan de ciertas habilidades lingüísticas que les permitirán identificar tanto los elementos como el idioma al que pertenecen. En este sentido al hablar de comprensión de textos en inglés es necesario que el lector tenga cierto manejo de este idioma para que el proceso de comprensión se pueda cumplir (Urdaneta, 2014).

En este contexto Casas (2018) expresa que a pesar de que la comprensión de un texto se desarrolla de manera semejante tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, no se pueden considerar como procesos exactamente iguales. El fracaso en la comprensión, por lo tanto, podría radicar en el desconocimiento de los componentes del idioma meta, tales como el vocabulario, las estructuras gramaticales y las claves lingüísticas. Esto implica que los estudiantes no tengan una buena comprensión de las lecturas debido a su bajo nivel de conocimiento y manejo del inglés.

En términos generales se requiere que los estudiantes se conviertan en lectores estratégicos mediante el análisis y evaluación constantes de su comprensión. Para lo cual necesitan apropiarse de estrategias que ayuden en el proceso de comprensión tanto en su lengua materna como en el idioma meta.

2.4. Estrategias de lectura

2.4.1. Definición de estrategia de lectura

El término estrategia ha sido definido por Coll (1987) como un procedimiento, regla, técnica, método, habilidad o acciones que se realizan para lograr un propósito. Por su parte Peña (2000) conceptualiza a las estrategias como actividades organizadas con base en cierto contenido y cuya finalidad es la obtención de información que puede ser útil en el momento de leer o en lo posterior. Las estrategias de lectura son aquellas que permiten que el lector asimile el contenido de un texto con la finalidad de que el proceso de comprensión se efectúe.

Solé (2002) señala que por medio de las estrategias el lector puede encontrar soluciones a sus problemas basado en la comprensión alcanzada de un texto.

2.4.2. Estrategias cognitivas

Antes de abordar las estrategias cognitivas es necesario presentar un breve concepto de cognición que es la encargada de las funciones intelectuales encargadas de la construcción del aprendizaje. A este respecto, Ocanto (2010) señala:

El conocimiento se construye progresivamente en un proceso evolutivo de la cognición y en interacción con el medio, ha contribuido significativamente en relación con las interrogantes sobre cómo se origina y modifica el conocimiento; es decir, sobre el origen y naturaleza del pensamiento y del razonamiento. (p. 4)

Las estrategias cognitivas de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), son rutinas o procedimientos mentales que persiguen la consecución de un objetivo cognitivo. Los autores indican que al buscar la solución de un problema o alcanzar una meta, las personas realizan operaciones mentales de manera consciente y controlada. Posteriormente esas estrategias son analizadas dependiendo del tipo de meta que se desee alcanzar. Los autores también se refieren a los diferentes tipos de estrategias de acuerdo a las actividades cognitivas que se desarrollan. Entre estas estrategias se encuentran las de discurso, culturales, sociales, pragmáticas, semánticas esquemáticas entre otras. Por otro lado, las estrategias socioculturales, comunicativas, de comprensión general y local, de coherencia, esquemáticas, de conocimiento son parte de las estrategias de comprensión. Casas (2015) señala lo siguiente con respecto a las estrategias cognitivas:

El uso consciente de las estrategias cognitivas ayuda enormemente al lector, pues es una forma organizada de abordar el texto y permite que los estudiantes activen claves lingüísticas con el fin de construir significados, ser autónomos y eficientes en su proceso de comprensión de la lectura. (p. 377)

Goodman (1986) por su parte afirma que dentro de la lectura una estrategia es: “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p. 62). Además, hace referencia a las estrategias generales utilizadas por los lectores y que adquieren relevancia al momento de descubrir el significado de un texto. En este contexto Goodman propone la siguiente clasificación de las estrategias cognitivas: muestreo, predicción, inferencia, confirmación, corrección y terminación (1996). Sin embargo, para alcanzar los objetivos del presente estudio, se enfocó en la enseñanza y uso de las estrategias de muestreo, inferencia, predicción y corrección por parte de los estudiantes con la finalidad de alcanzar una mejora en la comprensión de los textos en inglés trabajados durante la intervención.

a. Estrategia cognitiva de muestreo

Con respecto a la estrategia de muestreo Goodman (1996) recalca que el cerebro de las personas se enfoca en aquella información que resulta más beneficiosa para alcanzar los propósitos del lector y descarta todos aquellos detalles irrelevantes. Esta estrategia es el resultado de otros componentes como menciona el autor: “Depende para su efectividad de la totalidad del conocimiento que tiene el lector respecto del lenguaje, de la lectura, y del texto específico en el contexto situacional de que se trata” (p. 55). Por lo tanto, los lectores deben poner en funcionamiento su conocimiento previo con respecto al lenguaje y a su contexto.

Mediante el uso de esta estrategia, se busca que los participantes de este estudio se familiaricen con el contenido de las lecturas, identifiquen la estructura del texto, los signos lingüísticos y seleccionen aquella información que les resultó más importante antes de iniciar la lectura del texto.

b. Estrategia cognitiva de inferencia

Just y Carpenter (1987) definen a la inferencia como probabilidades extraídas de algún componente de un texto, mientras que para Schank y Abelson (1975) las inferencias son ideas que surgen del texto pero que pueden estar o no ser reales. Por su parte, Ruíz de Zarobe y Ruíz de Zarobe (2019) mencionan que un lector puede hacer muchas más inferencias en su idioma natal mientras que para inferir en una segunda lengua o en lengua extranjera se requiere que el texto disponga de elementos explícitos para alcanzar un nivel de comprensión. Las autoras se refieren también a investigaciones realizadas por otros estudios realizados por (Dooling y Lachman 1971, Dooling y Mullet 1973, Anderson, Silverstein, Ritz y Jones 1977, Pichert y Anderson 1977, Anderson y Pichert 1978) quienes concuerdan en la necesidad de incluir información relevante que facilite el desarrollo de inferencias y la comprensión del texto por parte del lector. En referencia a este tema León y García Madruga (1995) mencionan que el lector relaciona su conocimiento previo con el nuevo contenido para construir el significado de un texto, siempre y cuando disponga del contexto adecuado para hacerlo.

En términos de Goodman (1996) la inferencia es una estrategia que consiste en una adivinanza; a este respecto indica: “nuestros esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que tomemos decisiones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales presuponemos la información faltante” (p. 55). El autor aclara que las inferencias no siempre son correctas puesto que el lector ejecuta esta estrategia basado en su nivel de comprensión de una lectura. Goodman señala además que las inferencias no sólo se centran en el contenido del texto también incluye lo siguiente: “Los lectores infieren la información grafo fónica, sintáctica y semántica; es más, infieren la información que está explícita e

implícita” (p. 56). A decir del autor, el uso de esta estrategia debe limitarse a momentos en los cuales se torne necesario hacerlo y no cuando la información se encuentre explícita en el texto.

De acuerdo a lo establecido sobre el uso de esta estrategia, se incluyeron diferentes actividades en la SD con la intención de facilitar su uso, puesto que al tratarse de lecturas en inglés los estudiantes necesitan cierta información que los ayude con la comprensión de las historias seleccionadas.

c. Estrategia cognitiva de predicción

Para Goodman (1996), la predicción inicia cuando los lectores identifican una estructura sintáctica, es decir, que conocen cuando es una pregunta, una frase o una proposición. Él sostiene lo siguiente:

La estrategia de predicción hace que el proceso fluya a medida que el lector construye el texto y el significado. Las predicciones se basan en la información explícita y en la ya inferida, usadas de modo tal que es poco probable que el lector se de cuenta de cuanto estaba explícito y cuánto tuvo que deducir (p. 56).

Por otro lado, el autor recalca que hacer predicciones sobre una lectura no depende del tipo de texto que se lea, sino que más bien el concepto de predicción resulta ser de mayor utilidad y solidez para el lector. Él menciona también que las estrategias cognitivas interactúan entre sí durante el proceso de lectura, es decir que el lector utiliza el muestreo para realizar predicciones e inferencias. Goodman (1996) aclara que, si bien tanto la inferencia como la predicción podrían considerarse sinónimos, se tratan de estrategias diferentes puesto que “una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía lo estará en algún punto del texto. Una inferencia proporciona información que aún no se ha producido en el texto” (p. 56).

Mediante la aplicación de la estrategia de predicción los participantes de este estudio podrían anticiparse al contenido de los siguientes temas de los textos propuestos a medida que desarrollaban la lectura.

d. Estrategia cognitiva de corrección

En lo referente a la estrategia de corrección, Goodman (1996) señala que: “los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado” (p. 57). Por un lado, el lector puede realizar nuevas predicciones, inferencias o interpretaciones con respecto al texto. Por otra parte, el lector puede obtener nueva información mediante la

relectura del texto. Estas estrategias de corrección según el autor se pueden desarrollar en cualquier momento del proceso de lectura.

En la presente investigación, la SD integró actividades con la intención de que los estudiantes aplicaran esta estrategia luego de leer los textos conjuntamente con la docente, con los compañeros y de manera individual. Esta estrategia buscaba que los estudiantes confirmen o descarten las predicciones realizadas anteriormente, para posteriormente corregir aquella información errónea obtenida en sus primeros contactos con la lectura. En el caso de los estudiantes de secundaria, el uso de esta estrategia permite no sólo hacer correcciones en cuanto al texto sino también desarrollar el hábito de releer un texto las veces que sean necesarias.

2.4.3. Estrategias metacognitivas

En este sentido, al referirse a la metacognición, en términos generales se puede mencionar que corresponde a los procesos y las estrategias que pueden ser utilizadas para alcanzar la comprensión y el propósito de la lectura (Ocando, 2010). Casas (2018) por su parte, considera que la metacognición pretende alcanzar el nivel superior de las actividades mentales como el conocimiento, la conciencia y el control de aquellas operaciones y estrategias denominadas interiores.

Tomando en cuenta estas concepciones, así como los propósitos de esta investigación, se abordan las estrategias metacognitivas. Desde el punto de vista de Salataki y Akyel (2002), las estrategias metacognitivas son las que regulan o monitorean el desarrollo de las estrategias cognitivas. Dicho de otra manera, estas estrategias se utilizan de forma deliberada o intencional para la consecución de diferentes tareas de nivel cognitivo.

En lo concerniente a las estrategias metacognitivas en la lectura de L2, varios estudios como Ali y Razali, (2019); Azis, Nasir y Ramazani, (2019); Reza, Nizam, y Kamarul, (2013); Zhussupova y Kazbekova, (2016) coinciden en que este tipo de estrategias regulan la comprensión lectora, facilitan el aprendizaje mediante la planificación, el pensamiento, monitoreo y evaluación de su progreso en el proceso de lectura. Adicionalmente, estas estrategias están directamente relacionadas con la solución de problemas como la velocidad, las dificultades asociadas a la lectura en el idioma meta, el manejo del vocabulario, la relectura entre otras. Finalmente, los resultados de estos estudios recalcan que los docentes necesitan instruir a sus estudiantes con el manejo de diferentes estrategias para facilitarles este proceso y que puedan ejecutarlo en su contexto real.

a. Estrategia metacognitiva: el mapa conceptual

Una de las estrategias sugeridas para evaluar el desempeño en lectura es la utilización del mapa conceptual. Esta estrategia ha sido utilizada por largo tiempo en el ámbito educativo puesto que les proporciona a los estudiantes una perspectiva diferente de los textos trabajados (Salazar y Gallora, 2017). Para los propósitos de este estudio se consideró esta estrategia para que los participantes aborden y visualicen las lecturas en L2 de manera diferente a la habitual.

El mapa conceptual es una representación gráfica o “diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de una disciplina o parte de ella; por ejemplo, un tema” (Campos, 2005, p. 23). Al Mapa Conceptual se lo conoce también como una estrategia o un método utilizado por los estudiantes para aprender contenidos, encontrar significado y presentarlos a manera de esquema. Los docentes pueden hacer uso del Mapa Conceptual para organizar los contenidos a ser impartidos en sus clases (Campos, 2005).

El Mapa Conceptual es una herramienta o estrategia metacognitiva que permite conectar los conceptos más importantes de un tema mediante líneas para facilitar la comprensión de los conocimientos y a su vez encontrar significado de aquello que se estudia, lee, escucha, u observa (Suarez y Useche, 2008). En el ámbito de la lectura los mapas conceptuales aportan a la comprensión puesto que los estudiantes pueden organizar y conectar la información que consideran relevante de un texto. Novak y Caña (2007) sugieren la formulación de una pregunta que será respondida con la elaboración del mapa conceptual.

En conclusión, el uso de estrategias es necesario para alcanzar la comprensión de textos tanto en la lengua materna como en L2 como en lengua extranjera. Por un lado, las estrategias cognitivas están directamente relacionadas con la interacción entre las actividades o tareas, la comprensión y el aprendizaje. Por otra parte, las estrategias metacognitivas indican el camino que deben transitar los estudiantes para que dicha interacción permite alcanzar una comprensión eficaz de los textos en el idioma meta.

2.5. Uso de Estrategias de lectura en L1 y L2

En el proceso lector tanto en L1 como en inglés (L2), Díaz Barriga y Hernández (2000) al igual que Solé (2000) concuerdan que la utilización de estrategias antes, durante y después de la lectura contribuyen a la comprensión de los textos. Tomando como base las ideas de los autores mencionados, Rosas (2012) resumió el uso de las estrategias en L1 como se detalla en la Tabla 3 a continuación:

Tabla 3

Estrategias de lectura en L1

Momento de la lectura	Estrategias de comprensión
Antes	<ul style="list-style-type: none"> ● Anticipación ● Suposición ● Predicción
Durante	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de la estructura textual ● Predicción ● Inferencia ● Monitoreo ● Verificación ● Disposición al riesgo
Después	<ul style="list-style-type: none"> ● Omisión ● Generalización ● Construcción

Nota: Datos obtenidos de Rosas (2012).

Por otro lado, Barnett (1989) se refiere a las estrategias utilizadas por estudiantes de habla hispana que estudian inglés como L2. El autor expresa que los educandos transfieren las estrategias de L1 especialmente en los niveles iniciales de aprendizaje de L2. En este sentido, como se resume en la Tabla 4, Rosas (2012) presenta el uso de estrategias en la lectura en L2 de la siguiente manera:

Tabla 4

Estrategias de lectura en L2

Fases de la lectura	Estrategias de comprensión
Pre-lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Predicción ● Reconocimiento de la estructura del texto ● Transferencia ● Skimming ● Scanning
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Inferencia del significado de las palabras ● Uso del conocimiento previo ● Consideración de la estructura sintáctica ● Predicción del contenido del texto ● Uso del diccionario
Post-lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Scanning ● Skimming ● Uso de la estructura textual ● Uso del conocimiento previo ● Predicción ● Inferencia

Nota: Datos obtenidos de Rosas (2012).

De acuerdo con lo expuesto en las Tablas 3 y 4, los autores se refieren a estrategias antes de la lectura, que corresponden a la planeación, el propósito de la lectura y la activación del conocimiento previo que se lleva a cabo por medio de diversas actividades. En lo que respecta a las estrategias durante la lectura, está directamente relacionada con la comprensión del texto y las actividades que se ejecutan para alcanzar dicho entendimiento y asimilación del contenido. Finalmente, se encuentran las estrategias después de la lectura que corresponden a las actividades que permiten evaluar el nivel de comprensión alcanzado por el lector.

En definitiva, el uso de estrategias de lectura en L1 influyen en la lectura en L2. Los lectores pueden transferir su conocimiento de su lengua materna a la lengua meta (Grabe y Stoller 2002). En este sentido, los lectores más experimentados en L1 demuestran mayor rendimiento en L2, mientras que aquellos que no han desarrollado la habilidad lectora en L1 tienen mayores dificultades en la comprensión en L2. En conclusión, la utilización de algunas estrategias de comprensión en L1 coinciden con aquellas usadas en L2, lo cual permite analizar que los lectores hacen uso de todas las herramientas disponibles para alcanzar un entendimiento más eficiente en la lengua meta.

2.6. Secuencia Didáctica

Para los fines de la presente investigación se consideró la elaboración de una secuencia didáctica en la cual se utilizaron las estrategias mencionadas anteriormente y diversas actividades que promovieron tanto la participación de los estudiantes como su comprensión de textos. En este sentido, una secuencia didáctica es definida como “un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta, y García, 2010, p. 20). En el caso de la secuencia didáctica aplicada en este estudio se procuró mejorar el nivel de comprensión de textos en inglés mediante las actividades organizadas en base a los textos seleccionados.

Los autores sugieren también que las actividades planteadas en la secuencia deben basarse en el contexto donde se trabajará, en los intereses de los involucrados en el proceso, la utilización de estrategias didácticas que permitan alcanzar los objetivos planteados. Dichas estrategias podrán ser modificadas o adaptadas dependiendo de factores como la asignatura, el problema, las competencias y los participantes del estudio (Tobón, Pimienta, y García, 2010).

Díaz Barriga (2013) recalca que el docente debe conocer el área de enseñanza y enfocarse en un objetivo que permita que los educandos alcancen un aprendizaje significativo y no simplemente la realización de actividades o ejercicios sin sentido.

De acuerdo con Díaz Barriga (2013), la secuencia didáctica debe incluir, por un lado, las actividades que generan el aprendizaje y por el otro la evaluación para el aprendizaje, las mismas que combinan las tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa. El primer elemento corresponde a las actividades planeadas para el aprendizaje, que permite que el docente tome acción mientras los estudiantes están desarrollando las diferentes actividades. En este sentido, el docente puede identificar tanto las oportunidades que puedan surgir o los dilemas que puedan aparecer durante el aprendizaje para reestructura la secuencia de ser necesario y obtener un mejor resultado. El segundo elemento es la evaluación conocida como producto final que pone de manifiesto lo aprendido por parte del estudiante.

En su modelo de secuencia el autor incluye también las actividades de apertura, de desarrollo y de cierre en cada sesión de trabajo.

- 1) Las actividades de apertura: son las que inician el aprendizaje, ponen de manifiesto el conocimiento previo de los aprendices y se puede desarrollar a partir de preguntas, de un conversatorio, tareas individuales enviadas con anterioridad o tareas grupales que fomenten la participación activa de los estudiantes durante la aplicación de la secuencia.
- 2) Las actividades de desarrollo: corresponden a aquellas que promueven la interacción de los aprendices con la nueva información. Para un mejor resultado el autor sugiere asignar con anticipación los contenidos para que los educandos puedan investigar, se recomienda también fomentar la discusión mediante preguntas, explicaciones por parte del docente entre otras actividades. En esta etapa es necesario considerar la experiencia y el conocimiento previo del estudiante para que el aprendizaje adquiera un real significado para él.
- 3) Las actividades de cierre: son las que evidencian el proceso y progreso logrado durante la secuencia didáctica. En este grupo se incluyen las evaluaciones tanto por parte del docente como del aprendiz e involucran las interacciones efectuadas con el nuevo conocimiento a través de las diversas actividades trabajadas. Es aquí donde se pone de manifiesto el cambio efectuado, si lo hubo, en cuanto al conocimiento y se puede percibir por medio de los productos finales realizados por los participantes.

Con base en lo expuesto por Díaz Barriga, el presente estudio se desarrolló mediante una secuencia didáctica (SD) con actividades de apertura o antes de la lectura para motivar a los participantes a involucrarse con los nuevos textos, así como con el vocabulario y

estructuras nuevas. Las actividades de desarrollo o durante la lectura, por su parte, establecieron las bases del nuevo conocimiento mediante la interacción de los estudiantes con los textos y sus pares y poniendo de manifiesto todo su conocimiento previo. En las actividades de cierre o después de la lectura los aprendices demostraron el avance logrado mediante la elaboración de un producto final que para este caso fue un mapa conceptual basado en la lectura de un texto.

CAPÍTULO 3: Metodología

3.1 Metodología de la Investigación

En esta sección se describe la metodología utilizada para alcanzar el objetivo general planteado en el presente estudio, el cual consiste en el análisis del impacto del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas seleccionadas para la comprensión de textos en inglés como L2 en estudiantes de noveno año de Educación General Básica (EGB). Para alcanzar este objetivo se utilizaron las estrategias cognitivas de muestreo, inferencia, predicción, corrección y la estrategia metacognitiva del mapa conceptual.

3.2 Diseño de investigación

El presente trabajo de investigación es un estudio cualitativo con diseño de investigación acción, que se consideró el más adecuado para analizar el desempeño en la comprensión lectora, así como el impacto de la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos en inglés de un grupo de estudiantes de Noveno Año de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios, en la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Con respecto a este tipo de investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2014) se refieren tanto al enfoque cualitativo como al diseño de investigación acción como un proceso de análisis y descripción mediante el cual se trata de comprender un problema o fenómeno descubierto, considerando tanto el punto de vista de los participantes como del investigador, a la vez que se buscan y proponen soluciones al problema detectado. Los autores sugieren, además, que este tipo de investigación se realice dentro del campo de acción, es así que el aula de clases virtual, debido a la pandemia mundial durante el año lectivo 2020-2021, se convirtió en el ambiente enfoque de este estudio.

3.3 Investigación Acción

La investigación acción dentro del campo educativo, a decir de autores como Burns (2009), ha adquirido relevancia debido a que este diseño permite a los docentes reflexionar sobre su práctica dentro de las aulas. En este sentido, se dice que el docente se convierte en un investigador al detectar una problemática mediante un análisis de su propio desempeño. La finalidad de dicha reflexión sobre su propio accionar es mejorar sus procesos y prácticas mediante la interacción con sus estudiantes durante el desarrollo de sus clases. Es así que el docente no es únicamente el investigador, sino que se vuelve un participante más dentro de la investigación para recabar datos reales que le permitan tomar acción y convertirse en un educador más eficaz (Burns, 2009).

McMillan y Schumacher (2010), por su parte, se refieren al diseño de investigación acción como un proceso mediante el cual se obtiene información relevante que los docentes pueden utilizar para mejorar aspectos de su práctica profesional. Es decir, que el docente al estar inmerso dentro de la investigación analiza su desempeño mediante diferentes técnicas, como la observación, un diario de campo u otras herramientas, con la finalidad de obtener información verídica. Al recolectar estos datos, lo que pretende es proveerse a sí mismo y a otros docentes de estrategias para mejorar su práctica docente y de esta manera beneficiar a sus estudiantes.

En lo referente a la investigación acción en el aprendizaje de una segunda lengua, Mackey y Gass (2005) hablan del proceso que sigue el investigador al momento de realizar un estudio. El primer paso, según las autoras, es identificar el problema y plantear la forma de resolverlo. En el caso de este trabajo en particular, la problemática detectada fue el bajo nivel de comprensión de textos en inglés por parte de los estudiantes de noveno de básica de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. Cabe mencionar que durante los últimos años la docente, autora de este estudio, ha trabajado con estudiantes de los niveles Elemental, Básica Media, Básica Superior y Bachillerato, lo cual le permitió identificar esta dificultad en los estudiantes debido a su experiencia. Dicha problemática proviene de algunos factores, tales como la falta de conocimientos básicos del idioma inglés, el bajo interés por aprender un segundo idioma y la falta de motivación, entre otros.

El segundo paso, de acuerdo a Mackey y Gass (2005), es realizar una investigación preliminar para recolectar información para conocer lo que sucede en el aula de clases. Esto se puede hacer mediante observación directa a los estudiantes o el análisis de los trabajos desarrollados por ellos. En este caso en particular, se utilizó la información obtenida de la observación durante las clases desarrolladas por la docente, así como de las tareas entregadas semanalmente por los estudiantes, en donde se pudo notar la poca comprensión de los textos en inglés por parte de la mayoría de los educandos al desarrollar actividades de lectura en el aula. Dicha apreciación de la docente con respecto al bajo nivel de comprensión no se refiere únicamente al año lectivo en el que se realiza la investigación, si no también al nivel de desempeño de otros estudiantes del mismo nivel en años anteriores.

El tercer paso que sugieren las autoras luego de recolectar la información necesaria es tomar acción, lo que implica desarrollar y ejecutar un plan que permita solucionar el problema descubierto. Para este estudio, luego de realizadas las observaciones y analizados los trabajos semanales de los estudiantes, se diseñó una secuencia didáctica (SD) con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes participantes del estudio, para la cual se seleccionó un grupo de estrategias cognitivas y una estrategia metacognitiva.

3.4 Secuencia Didáctica

En cuanto al procedimiento empleado para la consecución de los dos primeros objetivos específicos de la presente investigación se desarrolló de la siguiente manera: 1. Diseñar e implementar una secuencia didáctica que utilice estrategias cognitivas y metacognitivas; y 2. Aplicar dichas estrategias para mejorar la comprensión lectora. 3. Analizar el efecto de las estrategias seleccionadas en la comprensión de textos en L2. En primer lugar, se diseñó la secuencia didáctica (SD) que contuvo diversas actividades de aprendizaje para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo (Díaz Barriga 2013). Luego se continuó con la aplicación y uso de las estrategias, para finalmente determinar el impacto de toda la SD en la comprensión de los estudiantes.

Los resultados obtenidos luego de aplicada la SD y la utilización de las diferentes estrategias se detallan en el siguiente capítulo. En dicho apartado se aborda tanto el análisis como la reflexión con respecto a la consecución de los objetivos planteados en el trabajo.

La SD incluyó la utilización de las siguientes estrategias cognitivas: el muestreo, la inferencia, la predicción y la corrección, y la estrategia metacognitiva del mapa conceptual para la comprensión de textos en inglés. El objetivo de la SD fue que los participantes entendieran el contenido global de las tres lecturas trabajadas durante la secuencia mediante diferentes actividades desarrolladas durante toda la intervención (Díaz-Barriga, 2013). La SD se desarrolló en 12 sesiones trabajadas en línea: dos sesiones consecutivas por semana con una duración de 40 minutos cada una y un breve receso de cinco minutos entre sesiones durante seis semanas. Quince estudiantes participaron de la intervención, para quienes se obtuvo el consentimiento informado de los representantes. Para no interferir con el horario normal de clases virtuales establecidas por la institución y con el horario general de inglés de todo el grupo, se acordó con los 15 estudiantes un horario adicional. La Tabla 5 presenta una explicación general y concisa de las fases, sesiones y actividades desarrolladas durante la aplicación de la SD. La SD completa se encuentra en el Anexo A.

Tabla 5

Secuencia didáctica: fases, sesiones y actividades desarrolladas

Fases	Contenidos	Actividades	
Fase 1	Inicio de la aplicación	Indicaciones generales Encuesta inicial	
	Sesiones 1 – 2	Actividades antes de la lectura	Identificación del vocabulario Responder preguntas Explicación de las estrategias cognitivas: muestreo e inferencia y análisis de ejemplos.
		Actividades durante la lectura	Lectura conjunta de las primeras páginas del libro <i>Girl on a Motorcycle</i> . Y diálogo sobre las estrategias que se utilizan.
		Actividades después de la lectura	Lectura individual de las siguientes páginas del libro e identificación de las estrategias utilizadas.
Sesiones 3 – 4	Estrategias de predicción y corrección y lectura del texto.	Explicación de las estrategias de predicción y corrección, ejemplos.	
	Actividades antes de la lectura	Desarrollo de predicciones mediante vocabulario, oraciones y dibujos.	
	Actividades durante la lectura	Lectura de los capítulos 7, 8 y 9 del libro y puesta en común de las predicciones hechas.	
	Actividades después de la lectura	Análisis y corrección de las predicciones iniciales. Reescritura de las oraciones.	

<p>Sesiones 5 – 6</p>	<p>Estrategia del mapa conceptual y lectura del libro.</p> <p>Actividades antes de la lectura</p>	<p>Respuestas iniciales sobre el mapa conceptual.</p> <p>Explicación y análisis de los mapas conceptuales: elementos y diseño.</p>
	<p>Actividades durante la lectura</p>	<p>Lectura de los capítulos 10 y 11 del libro.</p> <p>Identificación de la información a ser incluida en los mapas conceptuales.</p>
	<p>Actividades después de la lectura</p>	<p>Elaboración del mapa conceptual con todos los participantes.</p>
<p>Fase 2 Sesiones 7 – 8 – 9</p>	<p>Lectura del texto y aplicación de las estrategias en trabajo colaborativo.</p> <p>Actividades antes de la lectura</p>	<p>Repaso de las estrategias aprendidas.</p> <p>Introducción del vocabulario nuevo.</p> <p>Asignación de grupos de trabajo</p>
	<p>Actividades durante la lectura</p> <p>Trabajo en grupo</p>	<p>Lectura del texto corto: <i>Mr. Smith's new nose</i>.</p> <p>Realización de las predicciones por medio de un conversatorio</p> <p>Elaboración de un mapa conceptual grupal.</p>
	<p>Actividades después de la lectura</p>	<p>Conversatorio sobre el contenido de la lectura.</p> <p>Puesta en común de los mapas conceptuales.</p> <p>Corrección de los mapas conceptuales.</p>
<p>Fase 3 Sesiones 10 – 11</p>	<p>Lectura del texto y aplicación de las estrategias en trabajo individual.</p> <p>Actividades antes de la lectura</p>	<p>Introducción del título, vocabulario y frases</p> <p>Aplicación del muestreo, inferencia y predicción</p>

	Actividades durante la lectura	Lectura individual del texto corto <i>Alberto's new neighbors</i> . Aplicación de las estrategias de corrección y mapa conceptual.
	Actividades después de la lectura	Conversatorio del contenido del texto. Puesta en común de mapas conceptuales. Corrección individual de los mapas conceptuales.
Sesión 12	Análisis de logros alcanzados	Conversatorio Lista de Cotejo

Nota: Elaboración propia

3.4.1 Subprocesos dentro de la Secuencia Didáctica

Durante toda la aplicación de la SD se desarrollaron actividades antes, durante y después de la lectura que Solé (citada en Ochoa, 2015) las denomina como subprocesos. Estas actividades tenían el propósito de adentrar a los estudiantes en la lectura y facilitar la comprensión de los textos a trabajar.

3.4.2 Actividades de pre-lectura

Este tipo de actividades responden a las razones por las cuales el lector efectúa la lectura. El propósito en este estudio fue que los estudiantes alcanzaran una comprensión de los textos leídos. En tal virtud, se realizaron actividades de revisión de palabras del vocabulario con la finalidad de que los participantes entendieran los textos que se trabajarían y también que aplicaran las estrategias seleccionadas. Estudios al respecto han demostrado que desarrollar este tipo de actividades facilita la comprensión lectora (Chen y Graves, 1995) y podría representar una ventaja para quienes estuvieron expuestos al vocabulario antes de la lectura puesto que les permite conocer el significado de palabras que constan en el texto (Pellicer-Sánchez, Conklin y Vilkaitė-Lozdiene, 2021). Adicionalmente se realizaron preguntas relacionadas con las historias y se promovió la utilización de la estrategia del muestreo Grabe y Stoller (2002).

3.4.3 Actividades durante la lectura

Estas actividades se ejecutan conjuntamente con la lectura de los textos y permiten que el lector pueda inferir, predecir, preguntar, deducir el significado de ciertos términos y leer de manera consciente el texto asignado (Saricoban, 2002). En lo referente a este tipo de actividades en el estudio se priorizó la utilización de las estrategias cognitivas y la estrategia

metacognitiva mientras se leían las historias seleccionadas. En este sentido, los estudiantes fueron realizando sus inferencias, predicciones, preguntas, así como correcciones de sus primeros trabajos a medida que avanzaban con la lectura. Esto se evidenció con el primer texto *A Girl on a Motorcycle* (Escott, 2000), puesto que la lectura se desarrolló conjuntamente con todos los participantes.

3.4.4 Actividades después de la lectura

Por su parte las actividades después de la lectura son aquellas que permiten afianzar, corroborar y comprobar si la comprensión de un texto se llevó a cabo. Este subproceso se ejecuta mediante resúmenes, paráfrasis, gráficos, mapas y otros productos finales elaborados por los lectores. A su vez estas actividades permiten que los lectores establezcan una relación de la nueva información con su conocimiento previo y permitan la adquisición de la lengua extranjera (Durán, 2001). En este estudio el producto final que se desarrolló fueron los mapas conceptuales realizados por los participantes que sirvieron para determinar si las estrategias aplicadas facilitaron la comprensión de los textos en inglés.

3.5 Participantes

Para la presente investigación el criterio de selección de los participantes para el estudio cualitativo por medio de una investigación-acción fue no probabilístico por conveniencia debido a que la docente tuvo acceso directo al grupo de estudiantes (McMillan y Schumacher, 2010). A la autora de este trabajo le fueron asignados tres paralelos que correspondían a los Novenos de Educación General Básica (EGB) para el año lectivo 2020 – 2021. De estos grupos que pertenecen a la Unidad Educativa Fiscal Zoila Aurora Palacios de la ciudad de Cuenca, Ecuador, se seleccionó el paralelo A en donde estuvieron matriculados 34 estudiantes entre 12 y 13 años de edad. Se optó por este paralelo debido a que en este grupo existían algunos estudiantes que habían demostrado liderazgo e interés hacia la asignatura en años trabajados anteriormente con la docente. Por lo tanto, se consideró que podían dirigir los grupos de trabajo y aportar de manera significativa al desarrollo de las diferentes actividades debido a su previa interacción con la docente.

Para realizar la intervención se solicitó autorización a los representantes legales de los estudiantes por tratarse de menores de edad. Se recibieron un total de 15 autorizaciones firmadas y se procedió a trabajar con este grupo que estuvo integrado por seis mujeres y nueve varones. Originalmente, la investigación-acción había estado planificada para realizarse cara a cara. Sin embargo, debido a las circunstancias especiales causadas por la pandemia por el COVID-19, las clases se realizaron de manera virtual mediante la plataforma digital Zoom, además se utilizó Google Classroom para el envío y recepción de las diferentes actividades desarrolladas.

3.6 Aplicación de la secuencia didáctica

En la **primera fase** de la SD, durante las dos primeras sesiones (ver Tabla 1), se explicó cómo se desarrollaría todo el trabajo durante la intervención; luego se realizó la primera actividad antes de la lectura en la cual los participantes debían unir palabras en inglés con su correspondiente significado en español. En este contexto, Grabe y Stoller (2002), mencionan la importancia del conocimiento de la mayoría de palabras de un texto en L2 por parte de los estudiantes para alcanzar un nivel de comprensión independiente, de lo contrario tendrán dificultades para entender una lectura. Los autores sugieren identificar y trabajar el vocabulario en las actividades de prelectura para que los lectores estén preparados antes de leer el texto.

Por su parte, Mousavian y Siahpoosh (2018) se refieren a la importancia de trabajar el vocabulario y realizar preguntas antes de la lectura puesto que estas actividades activan el conocimiento previo del lector y le permiten establecer una relación con lo que va a leer en el texto. Por lo cual, la siguiente actividad consistió en un cuestionario corto en inglés con respecto al contenido de la historia a leer. Este cuestionario se desarrolló en la plataforma “Google Classroom” (Anexo C). Después de respondidas dichas preguntas, la docente procedió a explicar mediante diapositivas las estrategias de muestreo e inferencia y se pidió a los participantes que aplicaran estas estrategias al observar la portada y leer el título del libro *Girl on a Motorcycle* (Escott, 2000). Se seleccionó dicho texto debido a que el contenido, vocabulario y las estructuras gramaticales utilizadas en el mismo corresponden al nivel de los educandos. Posteriormente se procedió a la lectura conjunta de los primeros capítulos del libro donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de turnarse para leer en voz alta. Luego de lectura individual de las páginas nueve y diez del libro, los estudiantes compartieron lo que entendieron de las páginas.

Al iniciar las sesiones tres y cuatro, se desarrolló la actividad antes de la lectura que contenía una lista de palabras correspondientes a los siguientes capítulos del libro y se solicitó a los estudiantes que realicen sus predicciones con respecto al contenido de dichos capítulos mediante dibujos y oraciones cortas (Anexo D). Una vez terminada esta actividad se explicaron las estrategias de predicción y corrección mediante el uso de diapositivas que incluían ejemplos. En la fase de lectura hubo una puesta en común de las predicciones y se procedió con la lectura de los capítulos siete, ocho y nueve del libro y mediante una plenaria se analizaron sus dibujos y se analizaron sus predicciones y el nivel de aciertos que tuvieron en las mismas. Es así que, durante las puestas en común los estudiantes aportaron sus ideas y apreciaciones con respecto al contenido de la lectura, lo cual permitió que los participantes con problemas de comprensión pudieran aprender de sus compañeros y construir su propio

entendimiento (Serén, 2011). Para finalizar estas sesiones, dentro de las actividades luego de la lectura se solicitó a los estudiantes que corrigieran sus predicciones iniciales una vez que ya conocían los eventos de la historia; esta actividad la realizaron de manera asincrónica.

Las sesiones cinco y seis también fueron parte de la primera fase y como actividades antes de la lectura se hizo las preguntas: ¿Qué es un mapa conceptual?, ¿Qué elementos tiene un mapa conceptual? y ¿Para qué sirve un mapa conceptual? con la finalidad de activar los conocimientos previos con respecto al tema. La mayoría de los participantes había trabajado con mapas conceptuales en español. Esto facilitó la explicación de dicha temática, la cual se realizó antes de la lectura de los últimos capítulos del libro. Adicional a estas interrogantes, los estudiantes identificaron el vocabulario correspondiente a los capítulos finales del libro. Luego se dio lectura a la parte final del texto y como actividad posterior a la lectura se elaboró un mapa conceptual conjuntamente con los estudiantes.

Al concluir el trabajo con todos los participantes, se procedió con la **segunda fase** de la secuencia. Para ello, se hizo un repaso de las estrategias trabajadas y se formaron grupos pequeños de trabajo y se designó un coordinador de grupo para que dirija las actividades y grabe las sesiones. Para esta parte de la secuencia que correspondió a las sesiones siete y ocho se proporcionó otra lectura corta denominada *Mr. Smith's New Nose* (British Council, 2018). Al igual que en las sesiones anteriores, se inició con una actividad antes de la lectura y los estudiantes se familiarizaron con el vocabulario del texto mediante una lista de palabras e imágenes que facilitaron la comprensión. Como actividad grupal, los estudiantes debían escribir sus predicciones para luego realizar la lectura conjunta del texto y elaborar un mapa conceptual. En cuanto a las actividades después de la lectura se desarrolló una puesta en común con todos los grupos y luego debían hacer correcciones y reelaborar el mapa conceptual grupal del contenido de la lectura.

En la **tercera fase** de la secuencia que correspondió al trabajo individual, durante las sesiones nueve, diez y once, se les asignó la lectura corta *Alberto's New Neighbors* (British Council, 2018). Como actividad previa a la lectura se presentó el título del texto y la lista de palabras relacionadas al texto y se les solicitó aplicar las estrategias de muestreo, inferencia y predicción. Luego debían leer el texto de manera asincrónica y debían elaborar un mapa conceptual del texto leído. Nuevamente se realizó una plenaria para analizar dos trabajos individuales como actividad luego de la lectura y se les solicitó hacer las correcciones de los mapas conceptuales tomando en cuenta las sugerencias de los demás participantes.

Al finalizar la aplicación de la SD se realizó un conversatorio con los estudiantes y se procedió a llenar una lista de cotejo grupal a manera de entrevista (Pérez, 2018).

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos, según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), son todos aquellos medios para reunir y medir la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados. Por lo tanto, tomando en consideración que el objetivo general de esta investigación fue el análisis del impacto de la aplicación de las estrategias de comprensión lectora de textos en inglés, fue necesario determinar las técnicas e instrumentos para la recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Es así que, en este estudio se utilizaron técnicas como la observación, la encuesta, la lista de cotejo, grabaciones de las secciones general y grupal y la recolección de los trabajos desarrollados por los estudiantes.

3.7.1. La Observación

Con la finalidad de alcanzar los objetivos específicos dos y tres de aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas y analizar la mejora del nivel de comprensión lectora de textos en inglés de los participantes, una de las herramientas para la recolección de datos fue la observación por parte del docente. Para la utilización de dicha técnica, según Creswell (2013), es necesario poner en funcionamiento todos los sentidos, es decir, que no es suficiente únicamente mirar sino también escuchar todo lo que sucede en la clase. En este caso, la docente utilizó una hoja de observación en la cual se incluyó el número de estudiantes que participaron voluntariamente en la lectura de textos, cuantos entendieron el contenido del texto en forma general o parcial, cuantos respondieron a las preguntas planteadas, y cuantos lo hicieron de manera acertada. Por lo tanto, el trabajo desarrollado durante las clases permitió tener una visión general de las actividades desarrolladas y proponer una posible solución a problemas en el desarrollo de las mismas que pueda aplicarse en las siguientes clases.

3.7.2. La Encuesta

Otra técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta preliminar sobre el conocimiento y uso de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas por parte de los estudiantes. En este sentido, Burns (2009) señala que el cuestionario es conocido también como encuesta y se utiliza para obtener información de un grupo más grande de individuos y cuando no se dispone del tiempo suficiente para hacer entrevistas. La autora señala que el cuestionario puede ser de tipo demográfico, de comportamiento y actitudinal. Para los propósitos de este estudio se utilizó la encuesta actitudinal que, a decir de la autora, permite analizar actitudes, opiniones, creencias, intereses y valores. Por su parte, Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) sustentan esta idea al referirse al cuestionario como

“un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217), el cual se puede utilizar en diferentes campos.

Para el efecto, se diseñó un cuestionario estructurado que contenía preguntas cerradas de *sí* o *no* y otras de opción múltiple. Este instrumento fue redactado en español para facilitar la comprensión de su contenido y que las respuestas dadas por los participantes fueran lo más acertadas posible. Además de determinar tanto el nivel de conocimiento de dichas estrategias y la utilización de las mismas por parte de los estudiantes. En este caso la encuesta permitió obtener la opinión de los participantes con respecto a las estrategias de comprensión lectora. La encuesta fue aplicada al inicio de la intervención al grupo de 15 estudiantes (Anexo B)

3.7.3. La Lista de Cotejo

Otra de las técnicas utilizadas para recolectar información y determinar si se alcanzó el objetivo de analizar el nivel de mejora de la comprensión lectora fue la lista de cotejo, que se enfocó en el uso de las estrategias seleccionadas tanto en los trabajos individuales como grupales (Burns, 2009). En esta investigación, al tratarse de un grupo pequeño de estudiantes se aplicó una lista de cotejo grupal (Anexo I), la cual permitió tener una visión del trabajo desarrollado por los estudiantes a manera de conjunto (Pérez, 2018). Se utilizó una tabla en la cual se incluyó el objetivo a evaluar, el curso participante, el número asignado a cada estudiante para mantener el anonimato y la confidencialidad de los participantes, las estrategias cognitivas (muestreo, inferencia, predicción, corrección) y la estrategia metacognitiva (mapa conceptual) y las veces en que utilizaron cada una de las estrategias trabajadas.

La lista de cotejo se la aplicó durante la fase tres en la sesión 12 de la intervención y a manera de una entrevista grupal; permitió registrar y luego analizar si los participantes utilizaron o no las estrategias enseñadas al momento de leer un texto en inglés. La lista de cotejo constó de tres preguntas: 1. ¿Cuáles fueron las estrategias que más utilizaron durante la lectura de los textos?; 2. ¿Por qué utilizaron esas estrategias?; 3. ¿Qué estrategias les parecieron más interesantes de utilizar?

3.7.4. Material Audiovisual

Debido a la situación de emergencia mundial debido a la pandemia por el COVID-19, las clases virtuales se convirtieron en el medio de instrucción necesario en el campo educativo. En el caso de este estudio, se utilizó la plataforma Zoom que permitió que la recolección de datos se pueda realizar por medio de la grabación de algunas de las sesiones de trabajo con el grupo intervenido para analizar la interacción de los estudiantes tanto con

el docente como entre ellos. El material audiovisual resulta muy eficaz a la hora de analizar las reacciones de los participantes durante las sesiones de trabajo (Burns, 2009). Los datos obtenidos de dos sesiones generales y una del trabajo grupal fueron transcritos y su análisis se presenta en el siguiente capítulo de este trabajo de investigación. Se han asignado códigos a los participantes con la finalidad de mantener el anonimato de cada uno de ellos.

Durante los trabajos grupales se solicitó a los estudiantes que actuaban como coordinadores de cada grupo que graben las sesiones desarrolladas por los equipos para su posterior envío al docente. Debido al problema de conectividad a las sesiones del trabajo grupal se unieron únicamente seis o cinco estudiantes, por lo tanto, se formaron dos equipos de trabajo. Durante las sesiones grupales se evitó al máximo la intervención del docente para que los estudiantes pudieran interactuar libremente. Sin embargo, en ciertas ocasiones fue necesaria la intervención del profesor puesto que hubo algunas dudas por parte de los estudiantes. Así fue posible observar la interacción únicamente entre estudiantes y la frecuencia con la que ellos utilizaban las estrategias enseñadas.

3.8 Técnicas y herramientas para el procesamiento de datos

En cuanto al análisis de los datos recolectados durante la aplicación de la SD, Creswell (2013) se refiere a esta fase como un proceso espiral debido a que se requiere que el análisis de la información obtenida se realice en forma circular más que lineal. Lo que significa que durante el análisis de los resultados fue necesario regresar continuamente a la información recolectada durante la intervención. Al ser este estudio de investigación acción, los datos con respecto a las estrategias trabajadas se clasificaron de acuerdo a la frecuencia de utilización, a la preferencia y al nivel de complejidad.

Por otro lado, una parte de una de las sesiones de trabajo en grupo fue transcrita para analizar tanto la utilización de las estrategias trabajadas como las opiniones con respecto al trabajo desarrollado por parte de los participantes. En cuanto a los mapas conceptuales individuales y grupales elaborados por los estudiantes, estos fueron descritos y analizados para verificar la eficacia de todas las estrategias trabajadas en cuanto a la comprensión de textos en inglés. Es necesario tener en cuenta que los resultados no siempre son los esperados por parte del investigador y es necesario ser objetivo en cuanto a los datos obtenidos luego de la intervención realizada (Burns, 2009).

CAPÍTULO 4: Análisis de resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio, cuyo objetivo fue determinar si la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y su aplicación dentro de una secuencia didáctica influyó de manera positiva en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de Noveno año de EGB de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. En consecuencia, los resultados obtenidos provinieron, en primer lugar, del análisis de la encuesta preliminar, la cual se enfocó en indagar sobre el conocimiento de las estrategias tanto cognitivas como la estrategia metacognitiva; en segundo lugar, del cuestionario antes de la primera lectura; en tercer lugar, de los trabajos individuales y grupales realizados por los estudiantes durante el desarrollo de las tres lecturas; y finalmente, los datos obtenidos de la lista de cotejo.

En el contexto de esta investigación se suscitaron algunos impases, principalmente la pandemia por el COVID-19. Este factor afectó la aplicación de la SD y por ende la recolección de los datos necesarios para alcanzar los objetivos planteados en el presente estudio. En este contexto que propició el cambio a la modalidad virtual para continuar con las clases, se puede mencionar que otro de los inconvenientes fue la falta de internet o de medios económicos por parte de los estudiantes para acceder al internet y ser parte de las sesiones de trabajo. Esto ocasionó que algunos estudiantes no pudieran intervenir consistentemente a lo largo de toda la secuencia y consecuentemente los datos obtenidos no fueron los esperados.

En la Tabla 6 se puede evidenciar las fases y sesiones de la secuencia, las actividades en las cuales participaron cada uno de los 15 estudiantes de quienes se recibió la autorización de los representantes, así como las observaciones y datos obtenidos.

Tabla 6

Fases y sesiones de la secuencia didáctica

Fase	Sesión	Actividades	Observaciones
	Sesión 1	Encuesta inicial	Asisten 15 estudiantes Datos obtenidos: Resultados de la encuesta
Fase 1 Trabajo conjunto	Sesión 2	Explicación de las estrategias cognitivas: muestreo e inferencia y análisis de ejemplos.	Asisten 15 estudiantes

con todos los estudiantes		Lectura conjunta de las primeras páginas del libro "Girl on a Motorcycle."	Datos obtenidos: Resultados del cuestionario
	Sesión 3	Desarrollo de predicciones mediante vocabulario, oraciones y dibujos. Explicación de las estrategias de predicción y corrección, ejemplos.	Asisten 9 estudiantes Datos obtenidos: predicciones en Google Forms (Drawings)
	Sesión 4	Lectura de los capítulos 7, 8 y 9 del libro y puesta en común de las predicciones hechas.	Asisten 5 estudiantes
	Sesión 5	Análisis y corrección de las predicciones iniciales. Reescritura de las oraciones Trabajo con la estrategia del mapa conceptual. Explicación y análisis de los mapas conceptuales: elementos y diseño.	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos:
	Sesión 6	Lectura de los capítulos 10 y 11 del libro. Identificación de la información a ser incluida en los mapas conceptuales. Elaboración del mapa conceptual con todos los participantes.	Asisten 5 estudiantes
Fase 2 Trabajo colaborativo en pares o grupos pequeños	Sesión 7	Repaso de las estrategias aprendidas. Introducción del vocabulario nuevo. Asignación de grupos de trabajo	Asisten 5 estudiante
	Sesión 8	Lectura del texto: "Mr. Smith's new nose." Desarrollo de predicciones por medio de un conversatorio	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: Predicciones, mapa conceptual (primer borrador)

		Elaboración de un mapa conceptual grupal.	
	Sesión 9	Conversatorio sobre el contenido de la lectura. Puesta en común de los mapas conceptuales. Corrección de los mapas conceptuales.	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: mapa conceptual
Fase 3 Trabajo individual	Sesión 10	Introducción del título, vocabulario y frases del último texto a trabajar. Aplicación del muestreo, inferencia y predicción	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: Predicciones, mapa conceptual
	Sesión 11	Lectura individual del texto corto Alberto's new neighbors. Aplicación de las estrategias de corrección y mapa conceptual. Corrección individual de los mapas conceptuales.	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: mapa conceptual
	Sesión 12	Conversatorio Lista de Cotejo Análisis de logros alcanzados	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: Lista de cotejo (Entrevista grupal)

Luego de realizado el análisis tanto de las sesiones como de los trabajos receptados, se identificó que de los 15 estudiantes que inicialmente serían parte de la intervención, únicamente cuatro educandos ingresaron a la mayoría de sesiones y desarrollaron la mayoría de actividades planificadas con una participación que oscila entre un 75% y 100% de toda la SD. Esto debido a las circunstancias relacionadas con la pandemia que se mencionaron anteriormente. Por lo tanto, el enfoque del análisis se direccionó especialmente hacia los logros obtenidos por los cuatro estudiantes al aplicar las estrategias cognitivas de muestreo, inferencia, predicción y corrección y la estrategia metacognitiva del mapa conceptual y su efecto en la comprensión de textos en inglés. En el análisis se han incluido los trabajos enviados por estos estudiantes, quienes han sido numerados entre el uno y cuatro de acuerdo al total de las sesiones a las que asistieron. Adicionalmente, se ha considerado la

participación de otros dos estudiantes que asistieron a siete sesiones, lo que corresponde a un poco más de la mitad de las sesiones trabajadas, es decir, un 58.33% de toda la secuencia.

En consecuencia, entre los datos obtenidos en esta investigación se encuentran: 1) Los resultados de la encuesta inicial referente a las estrategias de lectura tanto cognitivas como metacognitivas, desarrollada en la plataforma *Google Forms* la misma que permitió determinar el nivel de conocimiento previo de los participantes con respecto a las estrategias trabajadas. 2) Los datos correspondientes al uso de las estrategias cognitivas de muestreo, inferencia, predicción, corrección y la estrategia metacognitiva del mapa conceptual durante los trabajos grupales e individuales. Dichos resultados fueron categorizados de acuerdo a la frecuencia de uso y la utilidad para los participantes, para lo cual se realizó una lista de cotejo a manera de entrevista grupal. 3) Los mapas conceptuales desarrollados en el trabajo grupal, los mismos que permitieron verificar si los estudiantes incluyeron los elementos correspondientes a dicha estrategia. 4) Los resultados de la lista de cotejo efectuada en la última sesión, la misma que consistió en una pequeña entrevista grupal para determinar el impacto de la aplicación de la SD, así como la utilidad y frecuencia de las estrategias trabajadas.

4.1. Resultados de la Encuesta inicial

Al iniciar la intervención, en la primera sesión un grupo de 15 estudiantes respondieron una encuesta anónima corta y enfocada en el conocimiento de estrategias de lectura como son: el reconocimiento, muestreo, inferencia, predicción, corrección y mapa conceptual. En términos generales se observaron los siguientes resultados:

A la pregunta uno: *¿Sabe qué son las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora?*, 12 de 15 que corresponde al 80% de los estudiantes respondieron que no conocían en qué consistían las estrategias cognitivas y metacognitivas, mientras que apenas el 20%, que correspondió a tres estudiantes, aseguraron saber qué eran dichas estrategias. Con base en este resultado se determinó que la mayoría de los estudiantes del grupo participante de Noveno Año de EGB desconocían las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. Esta información apoyó la necesidad de reforzar la instrucción en cuanto a su uso, pues como manifiesta Solé (1992), la enseñanza de estrategias permite que el lector tenga una visión más profunda del texto que lee para que construya significados y se convierta en un individuo autónomo y competente.

Sin embargo, en la pregunta dos: *De la siguiente lista, ¿Cuáles de las estrategias conoce o ha utilizado anteriormente?*, en la cual los participantes podían seleccionar más de una opción de entre una lista de estrategias, los estudiantes respondieron que conocían y

que habían utilizado las estrategias anteriormente mencionadas. Esto se contrapone con las respuestas dadas en la pregunta uno, donde la mayoría aseguró no poseer dicho conocimiento. Este dato permitió concluir, que a pesar que los estudiantes han utilizado las estrategias incluidas en la lista desconocían las categorías a las que pertenecían las mismas, es decir estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta información se puede observar en la Tabla 7.

Tabla 7

Estrategias conocidas o utilizadas con anterioridad

Estrategias	Número de respuestas	Porcentaje
Reconocimiento	11	73.3%
Muestreo	1	6.7%
Inferencia	4	26.7%
Predicción	2	13.3%
Confirmación	7	46.7%
Corrección	8	53.3%
Terminación	2	13.3%
Mapa Conceptual	10	66.7%
Resumen	13	86.7%
Otras	4	26.7%
Total		

Como se puede apreciar en la Tabla 7, los datos que más llaman la atención corresponden a la estrategia del resumen, puesto que 13 de los 15 participantes (86,7%) aseguraron haber conocido y/o utilizado dicha estrategia con anterioridad. Por el contrario, la estrategia menos utilizada y conocida fue la de muestreo, con un porcentaje de 6.7% que corresponde a un estudiante.

Las tres últimas preguntas consultadas a los participantes se enfocaron en el uso de dichas estrategias, pero con respecto a la comprensión de textos en inglés. En lo que respecta a la pregunta tres: *Cuando lee un texto en inglés ¿Qué estrategia(s) utiliza para comprenderlo?*, 10 de 15 estudiantes consultados respondieron que la estrategia que más

utilizan para comprender un texto en inglés es el reconocimiento. Según Goodman (1994) la estrategia del reconocimiento o iniciación se basa en la decisión que toma el lector al momento de seleccionar un texto para leer. Sin embargo, los estudiantes asociaron esta estrategia directamente con el reconocimiento del vocabulario en inglés y por esa razón la mayoría respondió que habían utilizado esta estrategia para la comprensión de textos en este idioma. Esto se pudo observar en las respuestas proporcionadas (Tabla 8) puesto que algunos de ellos mencionaron específicamente el reconocimiento de palabras. Por el contrario, se pudo observar que las estrategias no utilizadas correspondieron al muestreo, inferencia, corrección, terminación y otras que tuvieron cero en cuanto a su frecuencia de utilización.

Tabla 8

Estrategias utilizadas para la comprensión de un texto en inglés

Categoría	Número de respuestas	Porcentaje
Reconocimiento	10	67%
Muestreo	0	0%
Inferencia	0	0%
Predicción	1	7%
Confirmación	1	7%
Corrección	0	0%
Terminación	0	0%
Mapa Conceptual	2	13%
Resumen	1	7%
Otras	0	0%
Total	15	100%

La pregunta cuatro: *De las estrategias que ha utilizado, ¿Cuál (es) le ha(n) sido más útil (les) para comprender un texto en inglés?*, fue de tipo abierta donde los estudiantes debían escribir una respuesta corta. Entre los datos más relevantes se encuentra que seis de los 15 estudiantes aseguraron utilizar la estrategia de reconocimiento, con un porcentaje de 27.27%. Por el contrario, las estrategias menos utilizadas fueron la predicción, la confirmación y la lectura constante con el 4.54%, que corresponde a un estudiante en cada caso. Sin embargo,

estas respuestas se contraponen con la información obtenida en la pregunta dos, donde 11 educandos manifestaron haber utilizado la estrategia de reconocimiento, dos la estrategia de predicción y ocho la estrategia de corrección. Los datos iniciales permitieron establecer que los estudiantes ya habían utilizado otras estrategias. Por lo cual, se podría inferir que los estudiantes relacionaron sus respuestas con las estrategias listadas en la pregunta 2, de ahí los resultados tan diferentes en las dos preguntas.

Finalmente, la pregunta cinco: *¿Cuál de las estrategias mencionadas le parece más fácil de utilizar para comprender un texto en inglés?*, también fue una pregunta abierta, en la cual los estudiantes debían proporcionar una respuesta corta. En este caso hubo un participante que proporcionó 2 respuestas, por lo que el total de las mismas sobrepasa al total de estudiantes que respondieron. El dato destacado fue que seis estudiantes (37.5%) consideraron que la estrategia de reconocimiento fue la más fácil de utilizar para comprender una lectura en inglés. Las restantes estrategias obtuvieron un bajo porcentaje de utilidad de acuerdo con la opinión de los estudiantes. En la Tabla 9 se pueden observar los resultados.

Tabla 9

Estrategias más fáciles de usar para comprender un texto en inglés

Categoría	Número de respuestas	%
Reconocimiento	6	37.5 %
Inferencia	1	6.25%
Predicción	1	6.25%
Corrección	2	12.5 %
Mapas conceptuales	1	6.25 %
Resumen	3	18.75%
Búsqueda de vocabulario	1	6.25 %
No toma acción	1	6.25%
Total	16	100%

Analizando las respuestas a esta pregunta y haciendo una comparación con la pregunta cuatro, se observó que a pesar que 10 de los 15 estudiantes aseguraron haber utilizado la estrategia de reconocimiento para comprender un texto en inglés, únicamente 6

respondieron que la estrategia les había sido útil. En lo que respecta a las estrategias de inferencia, existe una contradicción debido a que en la pregunta cuatro ningún estudiante respondió haberla utilizado, mientras que en la pregunta cinco, un educando aseguró que le había sido útil. En cuanto a la estrategia del resumen también se observó un dato contradictorio puesto que, en la pregunta cuatro, un estudiante respondió haber utilizado dicha estrategia, pero en la pregunta cinco tres participantes aseguraron que la estrategia les ha servido para comprender textos en inglés. Esta discrepancia en las respuestas de los estudiantes puede deberse a varias razones: como por ejemplo que los estudiantes se confundieron al momento de dar sus respuestas o que se enfocaron en su uso en español.

En conclusión, los resultados de la encuesta preliminar sobre el uso de las estrategias de lectura permitieron confirmar la necesidad de su instrucción y práctica dentro de una SD, específicamente para aportar a la comprensión de textos en inglés por parte de los estudiantes.

4.2. Secuencia didáctica - Fase 1: Trabajo conjunto con todos los participantes

Considerando el primer objetivo específico del presente estudio que consistió en el diseño e implementación de una Secuencia Didáctica (SD) que utilice estrategias cognitivas y metacognitivas seleccionadas mediante la lectura de textos cortos, esta sección se enfoca en el análisis de los resultados obtenidos en la utilización de las estrategias cognitivas de muestreo, inferencia, predicción, corrección y la estrategia metacognitiva del mapa conceptual, por parte de los estudiantes. Para desarrollar dicho análisis se han tomado en cuenta los trabajos grupales e individuales enviados principalmente por los cuatro estudiantes que estuvieron presentes en casi todas las sesiones de la intervención. El trabajo de la SD, como se especificó en la Tabla 1, estuvo dividido en tres fases: 1) Trabajo conjunto entre la docente y todos los estudiantes que asistieron, con un total de seis sesiones y el desarrollo de la lectura del libro corto "A Girl on a Motorcycle"; 2) Trabajo en grupos pequeños o en pares que se desarrolló en tres sesiones, con la lectura del texto corto "Mr. Smith's New Nose"; 3) Trabajo individual, con una duración de dos sesiones, trabajo con vocabulario e inferencias de manera conjunta, la lectura del texto corto "Alberto's New Neighbors" y elaboración de un mapa conceptual individual.

4.2.1. Resultados de la utilización de las estrategias seleccionadas

Luego de analizados los datos obtenidos de la primera sesión, se inició con la primera fase de la SD, la misma que se trabajó de manera conjunta con todos los estudiantes que se conectaban a clases y constó de seis sesiones en las cuales se abordaron tanto explicaciones

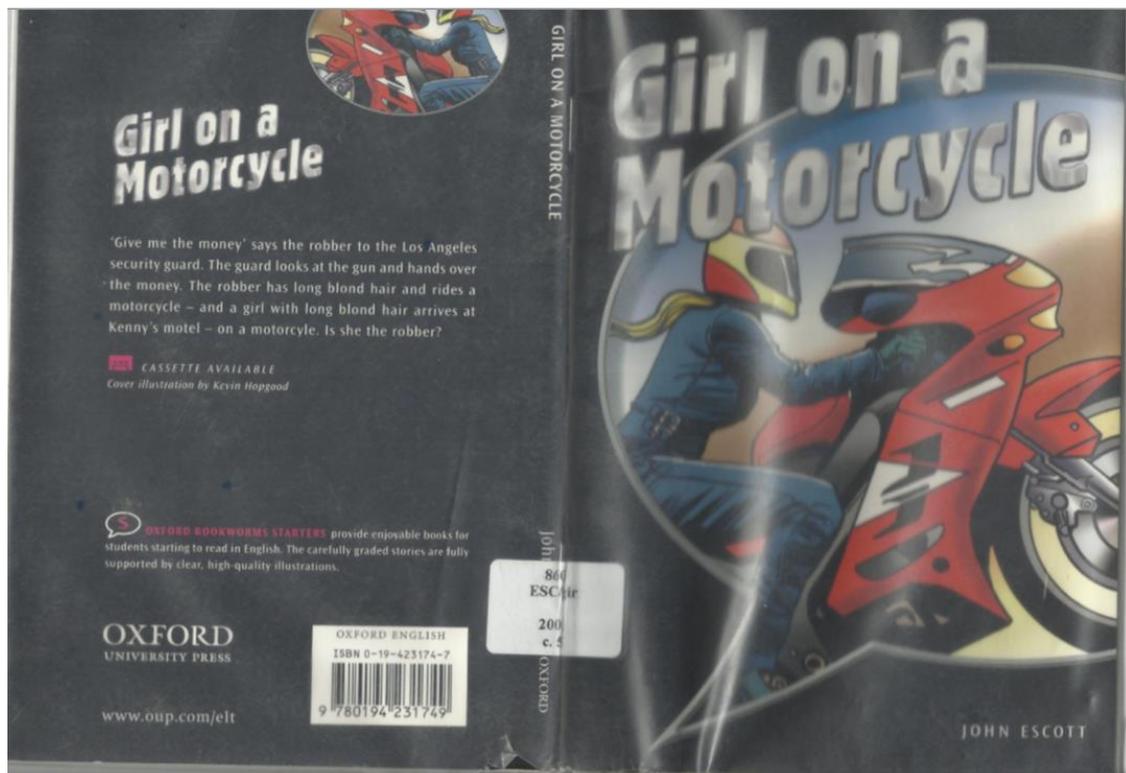
y ejemplificación de las estrategias de muestreo, inferencia, predicción, corrección y del mapa conceptual. Cabe mencionar que se desarrollaron actividades antes, durante y después de la lectura, debido a que al tratarse de textos en inglés fue necesario que los estudiantes se familiarizaran con el vocabulario, así como el posible contenido de los diferentes textos. En este sentido, Díaz Barriga (2013) hace referencia a la importancia de trabajar actividades antes de la lectura que motiven al lector, actividades durante la lectura que promuevan la interacción del lector con el texto y finalmente las actividades después de la lectura que evidencien los logros obtenidos por los aprendices.

4.2.2. Resultados de la utilización de las estrategias cognitivas de muestreo e inferencia

La aplicación de SD comenzó en la segunda sesión, a la que asistieron 15 estudiantes. Primero, se explicó en qué consistían las estrategias de muestreo e inferencia, se presentaron ejemplos de las mismas, y se solicitó a los estudiantes que aplicaran dichas estrategias de manera verbal en los ejemplos. Una vez terminada la explicación, se presentó el título, la portada y contraportada del libro corto: "A Girl on a Motorcycle" a los estudiantes y se les solicitó que utilizaran las estrategias de muestreo e inferencia y compartieran sus ideas con el grupo.

Figura 1

Portada del libro "Girl on a Motorcycle"



Las respuestas proporcionadas por tres estudiantes se presentan a continuación:

Estudiante 2: Yo creo que la chica es una ladrona.

Estudiante 3: Para mi es una policia

Estudiante 9: Yo creo que participa en carreras de motos

Se evidenció la participación únicamente de tres de los 15 estudiantes. Esto podría deberse a que la mayoría de los participantes no se sintió cómoda o motivada para hacerlo al tratarse del inicio de la intervención. Sin embargo, se continuó con la clase y se aplicó un cuestionario corto para conocer en términos generales las ideas que tenían los educandos con respecto al posible contenido del libro a trabajar y para que los estudiantes pudieran aplicar las estrategias ya explicadas de muestreo e inferencia.

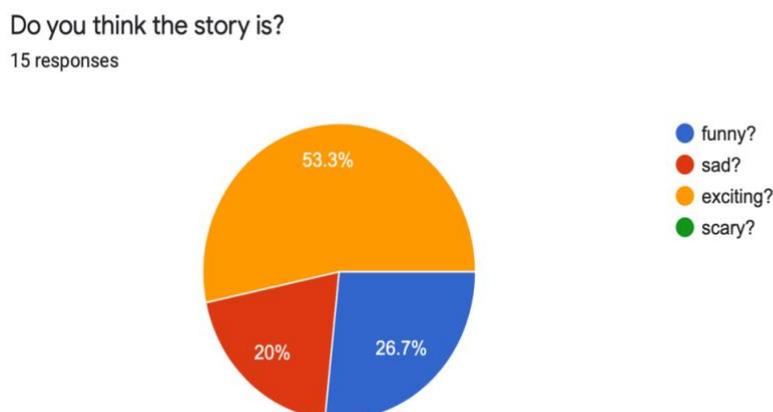
4.2.3. Resultado del Cuestionario antes de la lectura

Una vez introducido el nombre y la portada del libro corto "A Girl on Motorcycle" se aplicó un cuestionario corto que constó de cuatro preguntas de opción múltiple en las cuales los participantes debían seleccionar una respuesta con la finalidad que tuvieran una idea general del contenido de la lectura. Los resultados se presentan en las siguientes figuras:

En la primera pregunta del cuestionario: *Do you think the story is...?* Los estudiantes tuvieron cuatro opciones de respuesta: funny, sad, exciting, scary. Para esta pregunta, ocho participantes seleccionaron emocionante, cuatro respondieron divertida y tres escogieron triste. el resultado se evidencia en la **Figura 2**.

Figura 2

Apreciaciones sobre el tipo de historia

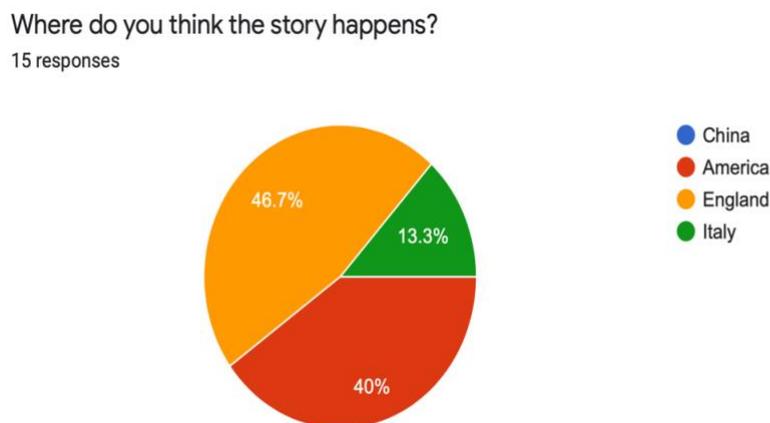


Resulta interesante que ningún estudiante seleccionó la alternativa “aterradora”. Esto parece indicar que los participantes hicieron buen uso de la estrategia del muestreo, puesto que la portada y el título del libro no contenían elementos que pudieran guiarlos hacia esa idea.

En la siguiente pregunta: *Where do you think the story happens?* relacionada al lugar donde se desarrolló la historia los estudiantes debían seleccionar entre las opciones: China, America, England e Italy. A continuación, en la **Figura 3** se detallan las respuestas proporcionadas por los participantes.

Figura 3

Ideas sobre el contexto de la historia



Como se puede observar siete de los 15 estudiantes (46.7%) respondieron que la historia tuvo lugar en Inglaterra mientras que seis estudiantes aseguraron que la historia ocurrió en Estados Unidos (40%). Estos porcentajes permiten concluir que los jóvenes establecieron una relación entre la portada, que muestra a una mujer rubia, el título del libro y los países de habla inglesa, como Inglaterra y Los Estados Unidos. Por el contrario, ningún estudiante consideró que China pudiera corresponder al contexto de la historia. En este caso se presume que los estudiantes basaron sus respuestas en la observación realizada y la utilización de la estrategia de muestreo.

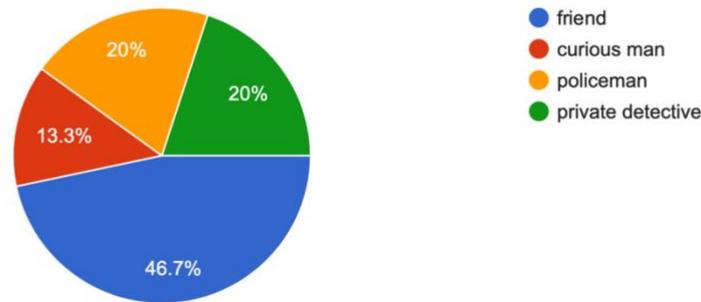
En la siguiente pregunta: *Do you think Kenny is a...?*, los participantes debían inferir sobre el rol que desempeñaba uno de los protagonistas de la historia. Entre las opciones a seleccionar estuvieron: *friend*, *curious man*, *policeman*, *private detective*. La **Figura 4** presenta las respuestas seleccionadas por los estudiantes.

Figura 4

Pensamientos acerca de un personaje de la historia

Do you think Kenny is a...?

15 responses



Las respuestas determinaron que siete estudiantes (46.7%) aseguraron que Kenny era un amigo, mientras que tres respondieron que era un detective privado y tres dijeron que era policía, en ambos casos con un 20%. Estos datos sugieren que los participantes desarrollaron una lectura de las imágenes incluidas en la portada, mediante la aplicación de la estrategia de muestreo.

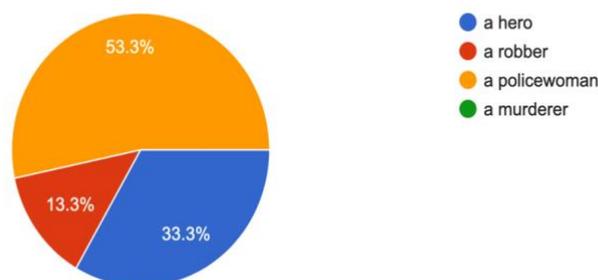
En la pregunta cinco: *Do you think the girl is ...?*, los estudiantes tuvieron cuatro opciones de respuesta: *a hero*, *a robber*, *a policewoman*, y *a murderer*; de las cuales debían seleccionar una sola. La **Figura 5** permite verificar las respuestas proporcionadas por los participantes.

Figura 5

Consideraciones sobre otro de los personajes de la historia

Do you think the girl is...?

15 responses



Las respuestas determinaron que 53,3% que corresponde a ocho estudiantes seleccionó “policía” como respuesta, cinco estudiantes que corresponde al 33,3% optó por creer que la protagonista era una heroína, mientras que ninguno escogió la opción de asesina. Estos datos podrían dar a entender que los participantes prefieren a los personajes que luchan por la justicia y que pocos estudiantes tuvieron una opinión negativa acerca de la protagonista de la historia puesto que únicamente el 13.3% opinó que era una ladrona y ningún participante seleccionó la opción de asesina.

4.2.4. Resultados de la utilización de las estrategias cognitivas de predicción y corrección

La sesión tres comenzó con un breve repaso de las estrategias abordadas en la clase anterior, el muestreo y la inferencia. A esta sesión asistieron nueve estudiantes de los cuales, solo unos pocos participaron activamente ya sea de manera verbal o mediante el envío de las actividades asignadas. En la Tabla 10 se evidencia el total de asistentes a las sesiones tres y cuatro, así como los trabajos recibidos de las actividades trabajadas.

Tabla 10

Sesiones y actividades desarrolladas y recibidas

Sesión	actividades	Observación
Sesión 3	Realización de predicciones en Google Drawings Explicación de las estrategias de predicción y corrección	Asisten nueve estudiantes Se reciben siete trabajos
Sesión 4	Lectura de los capítulos siete, ocho y nueve del libro. Puesta en común de las predicciones hechas.	Asisten cinco estudiantes

Luego de realizado el repaso, se explicó en qué consistían las estrategias de predicción y corrección con sus correspondientes ejemplos para que los estudiantes pudieran analizar cómo utilizar dichas estrategias en la comprensión de textos en L2. Antes de iniciar con la lectura de los capítulos asignados del libro “A Girl on a Motorcycle” se solicitó a los estudiantes completar una actividad individual en Google Drawings (Anexo E). Para desarrollar esta actividad los participantes dispusieron de cinco palabras de vocabulario y sus respectivos sinónimos (*robbery, seventeen, bathroom, money, gun*), las mismas que debían utilizar para realizar tanto sus dibujos como oraciones que expliquen las razones de sus

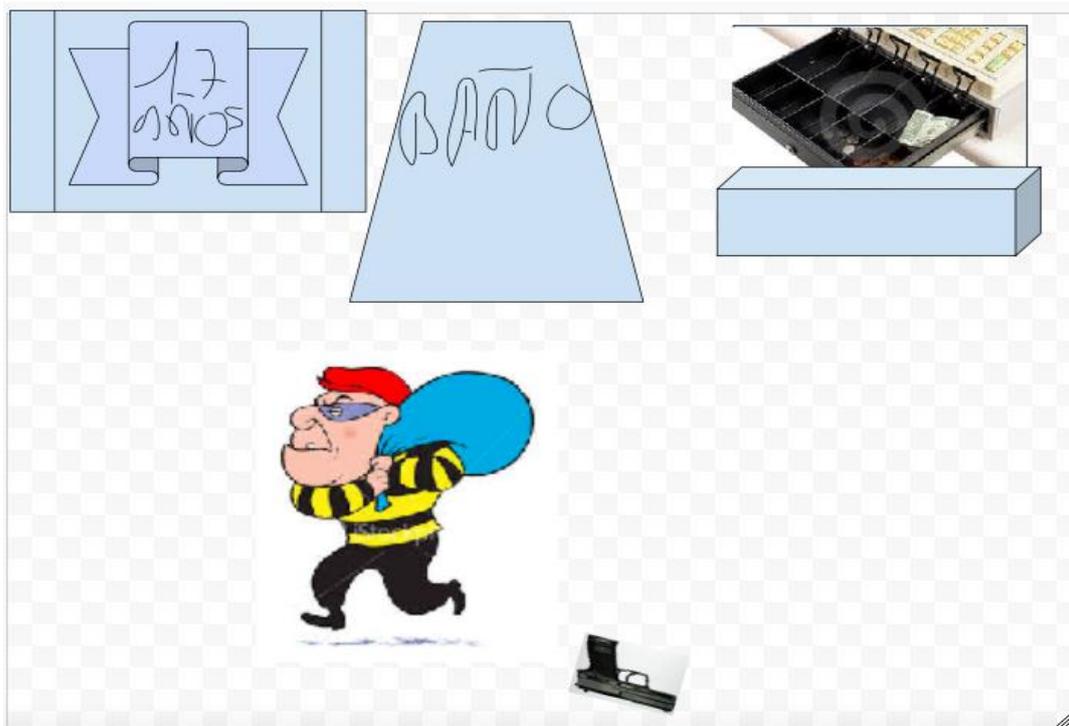
predicciones con respecto a los capítulos que se iban a leer en esa sesión. Se seleccionó esta herramienta puesto que, con base en el trabajo desarrollado por la docente en años anteriores, se ha detectado que los estudiantes se sienten más cómodos al realizar dibujos para demostrar su comprensión, en lugar de escribir párrafos en inglés. Finalmente, todos los trabajos desarrollados debían ser enviados al grupo de “Google Classroom” que se habilitó para el trabajo de toda la SD.

En las siguientes figuras se examinan las predicciones desarrolladas por tres de los cuatro estudiantes en quienes se enfocó el presente análisis debido a su asistencia y participación en la mayoría de las sesiones y actividades de la SD.

En la **Figura 6** presenta las predicciones realizadas por el Estudiante uno, en las cuales relaciona las palabras del vocabulario con el contenido de la historia. Por lo que, supone que existe un ladrón, un robo e incluye las otras palabras para tratar de relatar lo que podría suceder en la historia. Por otro lado, se puede observar que el estudiante tradujo al español dos de las cinco palabras del vocabulario, pero no las conectó directamente con la historia. A la vez, supuso que el número “seventeen” correspondía a la edad de uno de los personajes de la historia.

Figura 6

Predicciones sobre la siguiente parte de la historia – estudiante 1



Por su parte en la **Figura 7**, el estudiante dos en sus predicciones deja ver claramente que la historia podría tratarse de un asalto. Esto lo demuestra mediante el dibujo de un arma de fuego y la existencia de una víctima del delito. Se puede observar que el estudiante no utiliza oraciones para realizar sus predicciones, lo cual podría deberse a que el uso de dibujos o imágenes resulta más conveniente para los educandos.

Figura 7

Predicciones sobre la siguiente parte de la historia – estudiante 2



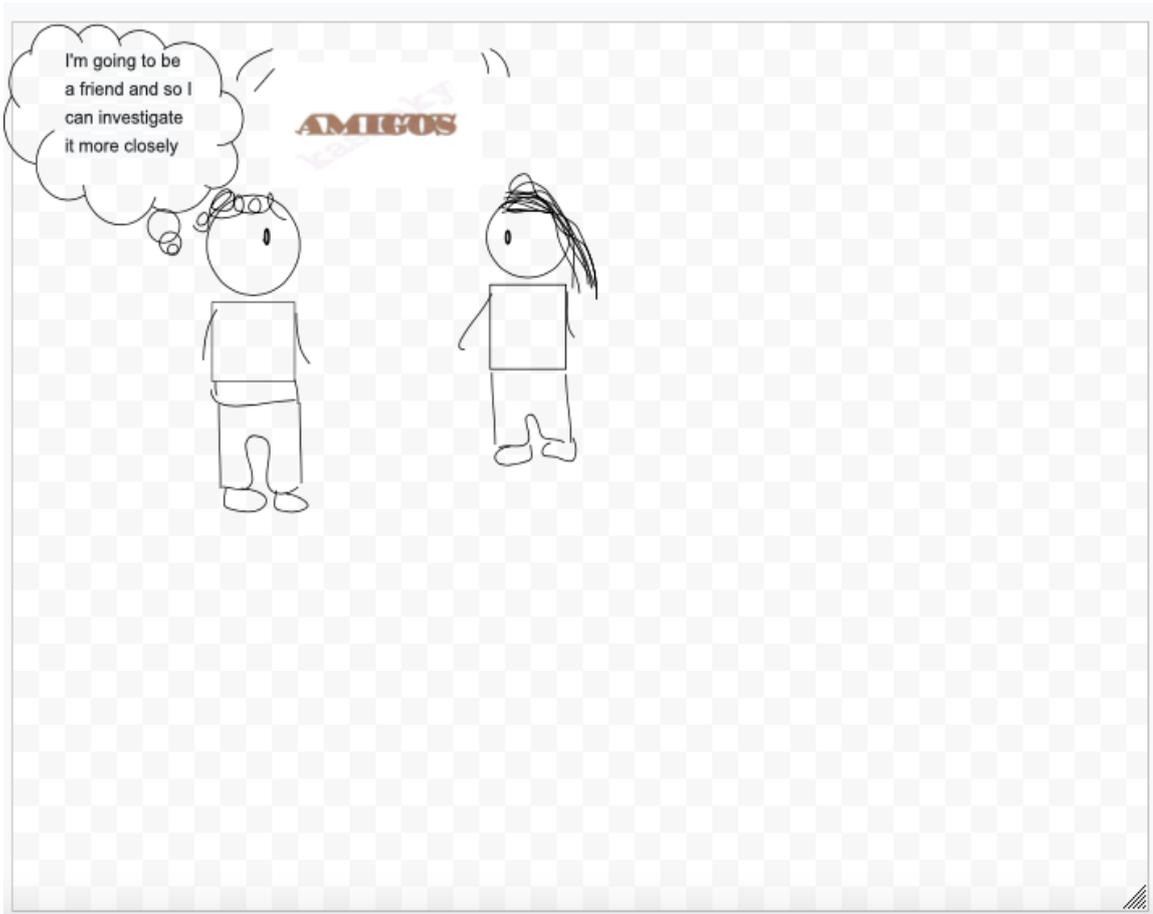
Como se mencionó anteriormente, cuatro estudiantes fueron los principales participantes en toda la SD. Sin embargo, el estudiante tres no remitió las actividades solicitadas, razón por la cual no fue posible incluir en esta sección el análisis correspondiente a este participante.

En la Figura 8 se observa que el estudiante cuatro no utilizó las palabras proporcionadas para realizar sus predicciones. El estudiante, por el contrario, supone que se establece una relación de amistad entre un investigador y la protagonista de la historia. Adicionalmente, el estudiante proporciona una oración mediante la cual predice lo que

sucedería en la historia. Esto podría deberse a que el estudiante consideró que investigar un hecho delictivo requiere que el investigador se involucre de cierta manera con el autor del delito.

Figura 8

Predicciones sobre la siguiente parte de la historia – estudiante 4



**the investigator becomes a friend of the girl
-then he investigates it with, as easily**

En las predicciones desarrolladas se pudo determinar que mientras los estudiantes uno y dos utilizaron únicamente dibujos para hacer sus predicciones el estudiante 4 utilizó tanto los dibujos y la escritura de una oración para predecir lo que ocurriría en los siguientes capítulos de la historia. Este dato permite inferir que dos de los tres estudiantes prefieren utilizar dibujos para demostrar su comprensión de los textos en inglés antes que escribir oraciones o un párrafo.

En la sesión cuatro se presentaron problemas con la conexión de algunos de los participantes y únicamente cinco estudiantes ingresaron a la clase. Este problema dificultó el desarrollo de las actividades programadas. Sin embargo, se continuó con la sesión y se procedió con la lectura del libro seleccionado, para lo cual se solicitó a los estudiantes participar en la lectura en voz alta. En este sentido, se consideró que la lectura en voz alta podría ayudar a afianzar la confianza de los estudiantes en lo que respecta a la pronunciación, así como a aprender palabras nuevas. (Ninsuwan, 2015).

Esta actividad no tuvo buena acogida al principio y los estudiantes se mostraron un tanto renuentes a leer; sin embargo, el estudiante nueve fue el primer voluntario para la lectura. Este estudiante se destacó por ser el más participativo durante las sesiones a las cuales asistió. La participación del primer lector motivó a los demás a hacerlo y la mayoría se turnaron para leer por secciones cortas. Es importante indicar que la docente también contribuyó con la lectura en voz alta, lo cual puede tener un efecto positivo en los estudiantes mientras se desarrolla el trabajo en el aula (Amer, 1997).

4.2.5. Resultados de la utilización de la estrategia metacognitivas del mapa conceptual

Durante las sesiones cinco y seis, con las cuales se terminó la primera fase de la SD, se trabajó la estrategia metacognitiva del mapa conceptual como herramienta para la comprensión del texto "A Girl on a Motorcycle". La inclusión de esta estrategia de lectura ha dado resultados positivos en la comprensión de textos en inglés en otras intervenciones (e.g. Ragab, 2018), por lo que se consideró importante su inclusión en esta SD. En la Tabla 11 se presentan los asistentes y las actividades desarrolladas en estas sesiones.

Tabla 11

Sesiones y actividades desarrolladas y recibidas

Sesión	actividades	Observación
Sesión 5	Trabajo con la estrategia del mapa conceptual. Explicación y análisis de los mapas conceptuales: elementos y diseño.	Asisten cinco estudiantes
Sesión 6	Lectura de los capítulos 10 y 11 del libro.	Asisten cinco estudiantes

La sesión cinco se inició con preguntas como: *¿Qué son los mapas conceptuales?*; *¿Qué elementos tienen los mapas conceptuales?* con la finalidad de activar el conocimiento previo de los estudiantes. El estudiante nueve respondió: “Es una herramienta para organizar información”; la respuesta del estudiante uno fue: “Es para organizar información importante”. Los participantes también manifestaron haber aplicado esta estrategia anteriormente en otras asignaturas en español y la mayoría aseguró no haberla utilizado en lectura de textos en inglés. A excepción del estudiante nueve quien señaló haber utilizado los mapas conceptuales en inglés, pero no en la destreza de la lectura, esto concuerda con los resultados obtenidos en la encuesta inicial donde el 66.7% (10/16) indicó no tener conocimiento de esta estrategia. Luego de la explicación y del análisis de los ejemplos correspondientes, por la falta de conectividad y por cuestiones de tiempo, se solicitó a los estudiantes finalizar la lectura del libro de manera individual y realizar un mapa conceptual que debía ser enviado a “Classroom”.

Al iniciar la sesión seis se hizo un repaso de la estrategia del mapa conceptual y se consultó a los cinco asistentes si habían cumplido con la asignación de terminar la lectura del libro. Desafortunadamente ningún participante tuvo la oportunidad de hacerlo; por lo tanto, se procedió con la lectura de los capítulos finales del libro. Como consecuencia, no fue posible la realización del mapa conceptual sobre el contenido del libro “A Girl on a Motorcycle” con todos los estudiantes. Sin embargo, este inconveniente podría ser superado mediante el desarrollo y presentación de los mapas conceptuales grupales e individuales.

En la Tabla 12 se incluye la transcripción de parte de la participación oral de los estudiantes y el uso de las estrategias de predicción y corrección.

Tabla 12

Transcripción del uso de las estrategias en la sesión 6

Participante	Transcripción	Estrategia
Docente	¿Qué pasó en la historia?	
Estudiante 3	Lo que yo entendí era que, de la pistola y del robo, de que al inicio la chica robó un lugar con un arma y se llevó su dinero y que después el policía le fue siguiendo a su casa y que vivía en el apartamento 17.	Predicción

Docente	<i>What happened with the other guy?</i> Aquí apareció otro hombre, ¿Qué relación tendrá?	
Estudiante 3	Se dio cuenta que la que había salido en las noticias, de que robó	Corrección
Estudiante 2	Yo creo que es el cómplice	Predicción
Estudiante 2	A ver, que el chico, el de pelo, el rubio, sospechaba de la rubia, pensando que ella era la que robó, y el otro, le vio desde lejos y pues le quería inculpar a ella, y el de pelo rubio, quería llamar a la policía, a no, si, y el de pelo negro dijo que no le llame, que le va a investigar y le investigó y no tenía muchas pistas y no tenía nada que ver ella y se fue a investigar mejor el departamento del de pelo negro y encontró la peluca y el traje, el traje y también el dinero del robo del mercado o "supermarket", no me acuerdo como se dice y <u>se supone que el ladrón es de pelo negro</u>	Corrección <u>Predicción</u>
Estudiante 4	No sé yo creo que van a volver a robar o algo así, no sé, o creo que van a volver a robar y culpar a alguien que no tiene nada que ver.	Predicción

Durante las sesiones correspondientes a la primera fase, el trabajo se realizó de manera conjunta y a pesar de las dificultades se logró culminar tanto con la explicación, ejemplificación y aplicación de las estrategias seleccionadas en base a la lectura del primer texto "A Girl on a Motorcycle". A la vez se trató de motivar la participación de todos los estudiantes que se conectaron a las sesiones planificadas y finalmente se logró interactuar con los educandos de manera eficaz a medida que se avanzó con las sesiones y actividades programadas. Luego de este proceso se dio paso a la siguiente fase de la SD cuyo enfoque fue el trabajo en grupo.

4.3. Secuencia didáctica - Fase 2: Trabajo grupal

4.3.1. Aplicación de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitiva

Una vez finalizada la primera fase de la SD, que correspondió al trabajo con todos los participantes, las actividades se direccionaron hacia el trabajo colaborativo, ya sea en pares o grupos pequeños, lo cual permitió que los educandos participen de manera interactiva y a la vez tengan la confianza para realizar correcciones sin la intervención de la docente (Jacobs

y Renandya, 2016). En la Tabla 13 se pueden verificar los participantes, las actividades y la información obtenida en dichas sesiones.

Tabla 13

Sesiones y actividades desarrolladas y recibidas

Sesión	actividades	Observación
Sesión 7	Repaso de las estrategias aprendidas. Introducción del vocabulario nuevo. Asignación de grupos de trabajo	Asisten 5 estudiantes
Sesión 8	Lectura del texto: "Mr. Smith's new nose." Desarrollo de predicciones por medio de un conversatorio Elaboración de un mapa conceptual grupal.	Asisten 5 estudiantes Inferencia y predicciones individuales Mapa conceptual
Sesión 9	Conversatorio sobre el contenido de la lectura. Puesta en común de los mapas conceptuales. Corrección de los mapas conceptuales.	Asisten 5 estudiantes Mapas conceptuales grupales

El trabajo colaborativo se llevó a cabo en las sesiones siete, ocho, y nueve, en las cuales se contó con la asistencia de cinco educandos en cada clase. Primero, se inició la sesión siete con un repaso de las estrategias aprendidas con la finalidad de reforzar los contenidos abordados en la primera fase de la SD. Segundo, se introdujo el título de la lectura y se preguntó a los estudiantes qué estrategias podrían utilizar únicamente con el nombre de la historia. Posteriormente se presentaron algunas imágenes relacionadas con la historia y finalmente se introdujo el vocabulario mediante una actividad de unir las palabras en inglés con su correspondiente definición igualmente en inglés (Anexo F). Esta actividad se desarrolló de manera oral y los cinco estudiantes podían participar, en la Tabla 14 se evidencia el uso de la estrategia de predicción por parte de los estudiantes. Luego se formaron dos equipos de trabajo: una pareja integrada por los estudiantes uno y dos, y un grupo de tres participantes, integrado por los estudiantes tres, cuatro y cinco. Finalmente, cada grupo fue asignado a una sala separada en la plataforma virtual Zoom y se les compartió el texto denominado "Mr. Smith's New Nose".

Tabla 14

Transcripción del uso de las estrategias en la sesión 8

Participante	Transcripción
Docente	¿Qué estrategias pueden utilizar leyendo el título de la lectura?
Estudiante 1	Es la <i>prediction</i>
Docente	De acuerdo con el título ¿Sobre qué será la lectura?
Estudiante 1	Sobre el señor Smith y su nueva nariz que le operaron, se podría decir
Docente	Tenemos algunos... algunas imágenes ¿Qué podrían inferir o predecir de la historia?
Estudiante 2	Podría predecir que el señor Smith se operó su nariz porque no le gusta.
Estudiante 3	Yo creo que... o sea, como dice el estudiante 1 que se operó porque esta de oferta, todo eso y salió mal la operación, o algo así
Estudiante 4	De una promoción sobre la cirugía y él no se sentía cómodo con su nariz.

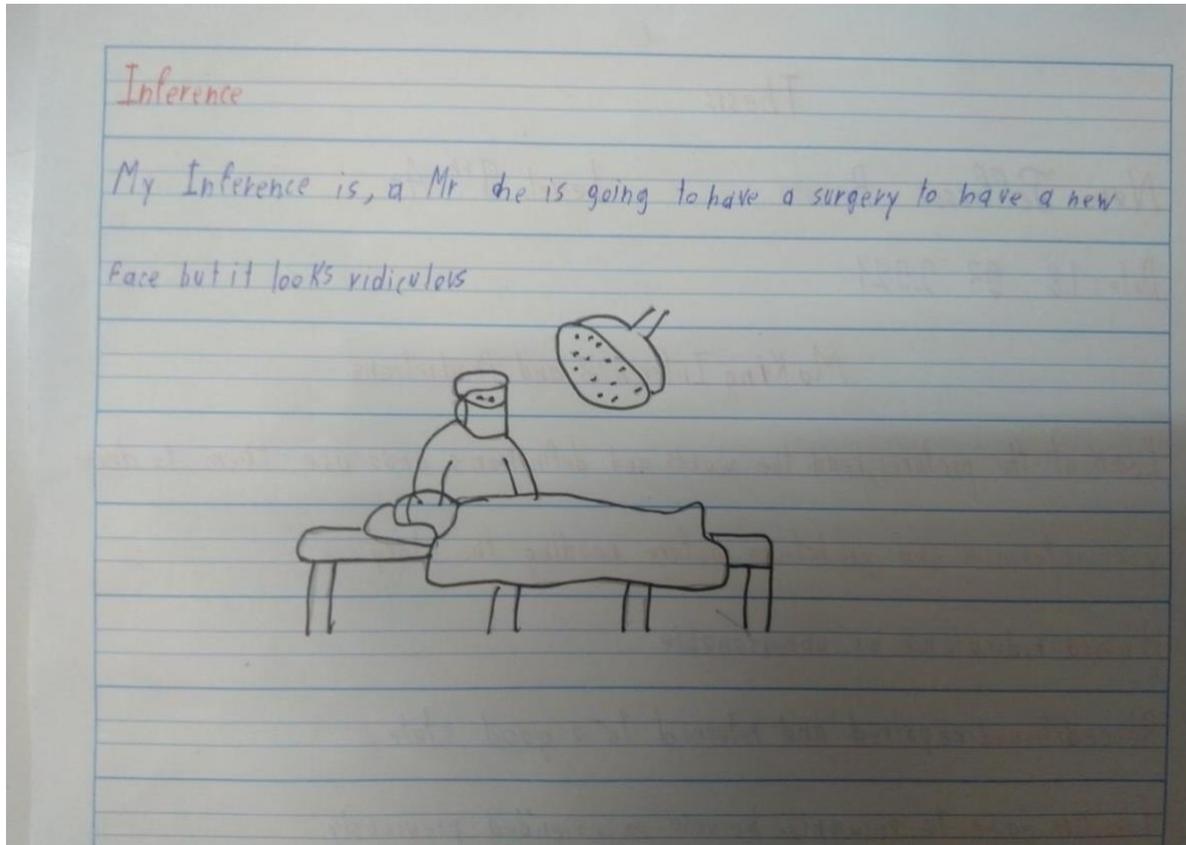
Una vez iniciado el trabajo en grupo, en la sesión ocho, los educandos debían turnarse para leer el texto en voz alta y la docente ingresaba en las salas para chequear el trabajo que se estaba desarrollando. Durante la lectura en grupos los participantes debían aplicar las estrategias de predicción y corrección para finalmente elaborar un mapa conceptual basado en la historia leída. Finalmente, en la sesión nueve los estudiantes participaron en una puesta en común donde compartieron tanto sus trabajos como sus apreciaciones del texto. En las siguientes figuras se presentan las actividades recibidas, las que ponen de manifiesto el uso de las estrategias por parte de ambos equipos de trabajo.

Como se puede observar en la Figura 9 los integrantes del grupo uno, utilizaron la estrategia de inferencia antes de leer el texto y lo hicieron mediante una oración y un dibujo.

Los participantes muestran claramente en sus inferencias que la lectura se trataba de una cirugía estética y expresan su punto de vista con respecto a la temática.

Figura 9

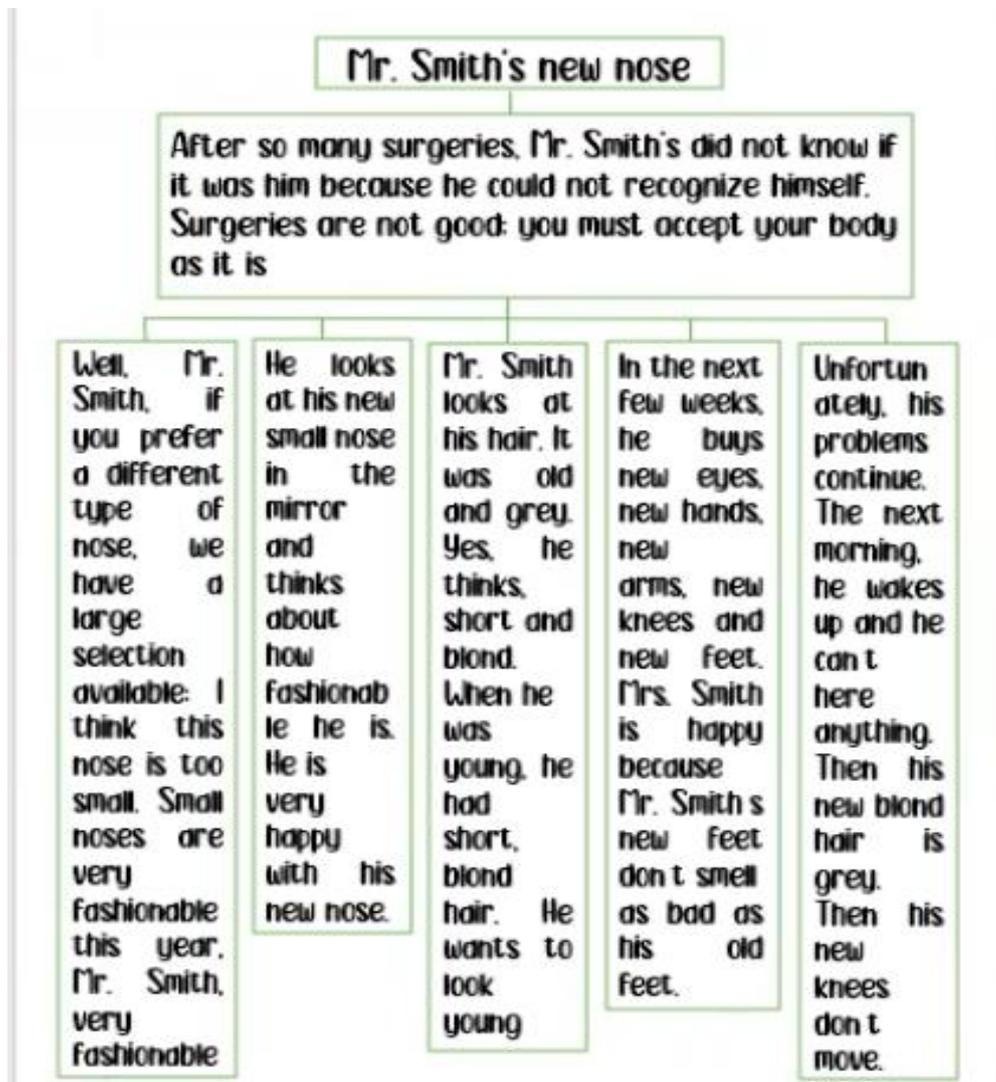
Uso de la estrategia de inferencia del grupo 1



Luego de aplicada la estrategia de inferencia, los estudiantes debían leer toda la historia y realizar un mapa conceptual. La utilización de dicha estrategia, se puede verificar en la Figura 10, donde se presenta el mapa conceptual realizado por el primer grupo de trabajo. En el anexo G se puede observar que los estudiantes copiaron textualmente ciertas partes del texto para completar su mapa conceptual. Este problema podría deberse a factores como la dificultad en la comprensión del texto, la dificultad para utilizar el idioma meta (Cassany, 2006), la falta de tiempo para elaborar el mapa conceptual e inclusive al deseo de presentar un trabajo sin muchos errores. De cualquier manera, se pudo evidenciar el compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes puesto que desarrollaron y enviaron las actividades a pesar de las posibles dificultades a las que se enfrentaron.

Figura 10

Uso de la estrategia metacognitiva del mapa conceptual del grupo 1

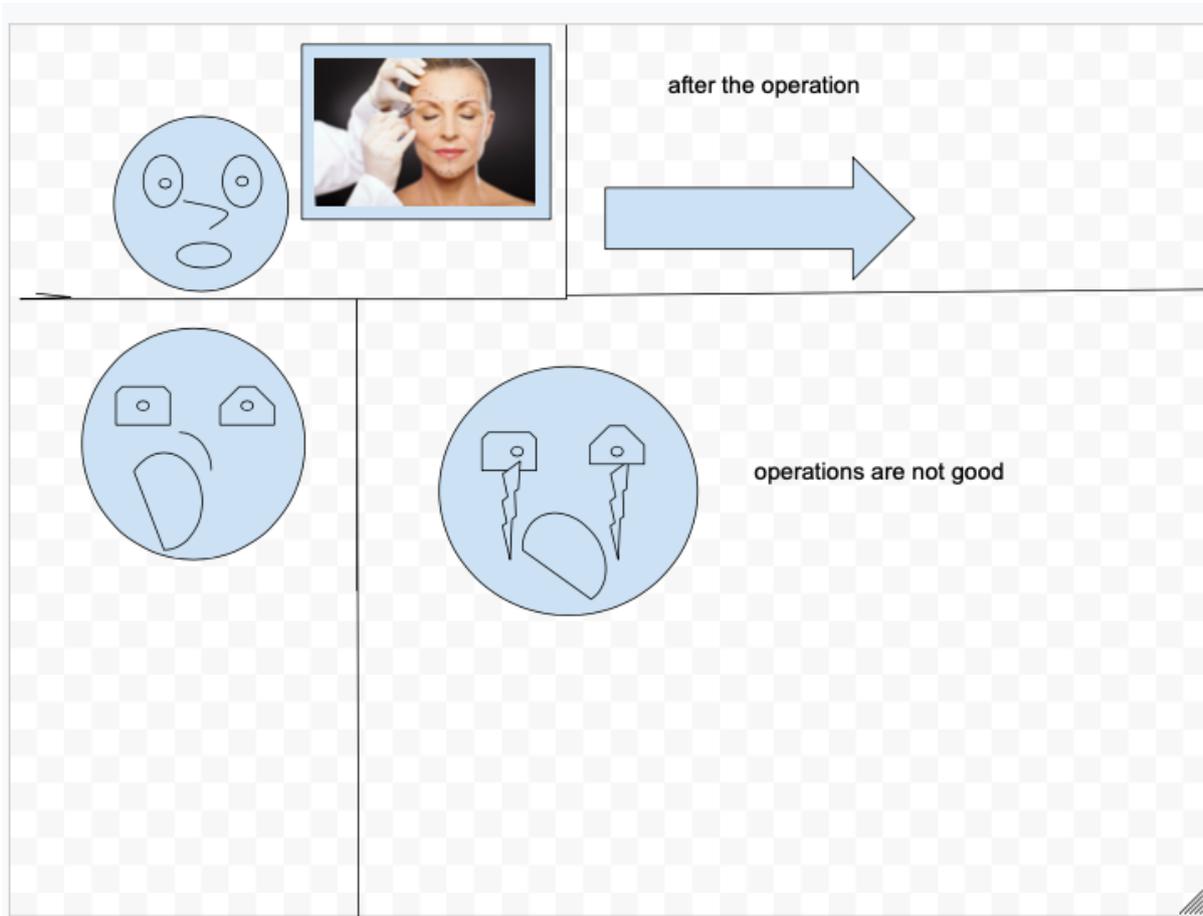


Por su parte el trabajo desarrollado por el grupo dos se puede apreciar en las siguientes figuras, las mismas que permiten evidenciar el uso de las estrategias de comprensión lectora trabajadas.

En la Figura 11 se puede observar que los integrantes del grupo dos realizaron sus inferencias mediante el uso de la herramienta digital Google Drawings. Los participantes de este grupo, al igual que el equipo uno, infirieron que la historia trataba de una cirugía estética e incluyeron imágenes que ponen de manifiesto su forma de pensar u opinión con respecto a las operaciones.

Figura 11

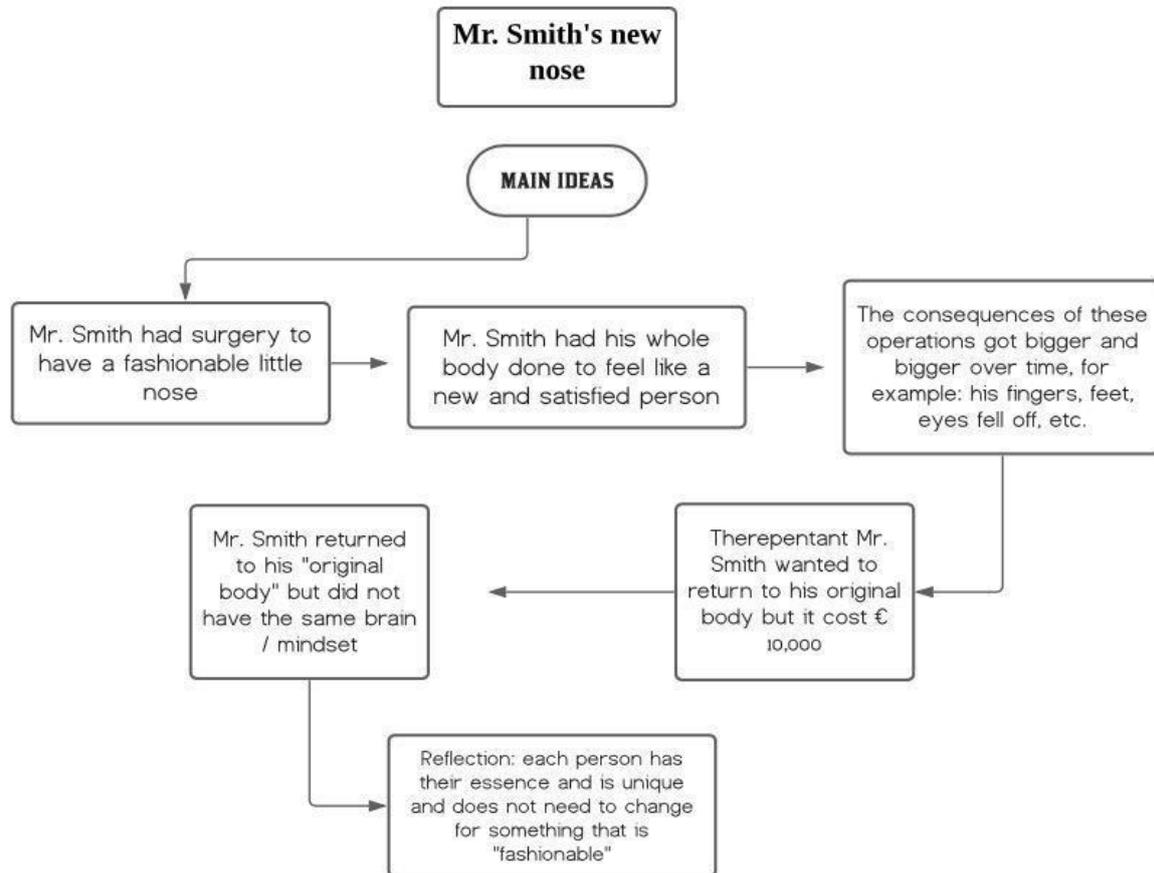
Uso de la estrategia cognitiva de inferencia del grupo 2



De igual manera el grupo dos elaboró un mapa conceptual en el cual se observa que los integrantes del grupo incluyeron las ideas que ellos consideraron más importantes y mantuvieron una secuencia de eventos que permite seguir la historia con mucha facilidad. Por otro lado, los estudiantes incorporaron una reflexión al final de su mapa conceptual, lo cual demuestra el nivel de comprensión por parte de los educandos. Esto permite inferir por otro lado, que los estudiantes no tuvieron mayores dificultades para desarrollar las actividades. En la Figura 12 se puede apreciar el trabajo desarrollado por este equipo de trabajo.

Figura 12

Uso de la estrategia metacognitiva del mapa conceptual del grupo 2



El trabajo en grupos o pares que correspondió a la fase dos de la SD, concluyó con la entrega de las actividades expuestas y se cumplió con cierta regularidad a pesar de los inconvenientes ya mencionados. Durante el trabajo colaborativo los estudiantes demostraron su afán por participar activamente y aportar con sus ideas dentro de los equipos asignados. Además, se notó su deseo por terminar las actividades solicitadas y no dejar un trabajo inconcluso.

4.4. Secuencia didáctica - Fase 3: Trabajo Individual

4.4.1. Aplicación de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitiva

Continuando con la intervención se dio paso a la parte final de la SD, que correspondió al trabajo individual. En esta fase, inicialmente se había planificado una sola sesión. Sin embargo, en las sesiones 10 y 11 se desarrolló la lectura del último texto seleccionado y la aplicación de las estrategias por parte de los participantes. Mientras que la sesión 12 se

destinó para la realización de un conversatorio acerca de la intervención. En la Tabla 15 se detalla las sesiones, actividades y datos recolectados correspondientes en la última fase de la SD. Como se puede observar cinco participantes se unieron a cada una de las sesiones finales.

Tabla 15

Sesiones, actividades desarrolladas y documentos recibidos

Sesión	Actividades	Observación
Sesión 10	Introducción del título, vocabulario y frases del último texto a trabajar. Aplicación del muestreo, inferencia y predicción	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: Predicciones, mapa conceptual
Sesión 11	Lectura individual del texto corto Alberto's new neighbors. Aplicación de las estrategias de corrección y mapa conceptual.	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: mapa conceptual
Sesión 12	Conversatorio Lista de Cotejo Análisis de logros alcanzados	Asisten 5 estudiantes Datos obtenidos: Lista de cotejo (Entrevista grupal)

Al inicio de la sesión 10 se presentó el vocabulario correspondiente a la última lectura y los estudiantes debían encontrar su significado en español de la lista desplegada (Anexo F) y luego debían aplicar las estrategias de muestreo e inferencia. Estas dos actividades se llevaron a cabo en forma oral y con la finalidad de que cada uno de los asistentes pudieran tener ciertas ideas del contenido de la historia. Luego de desarrolladas estas actividades, en la sesión 11, se les envió la historia "Alberto's New Neighbors" (Anexo H) y se solicitó a los estudiantes que leyeran toda la historia de manera individual y aplicaran las estrategias aprendidas durante toda la intervención.

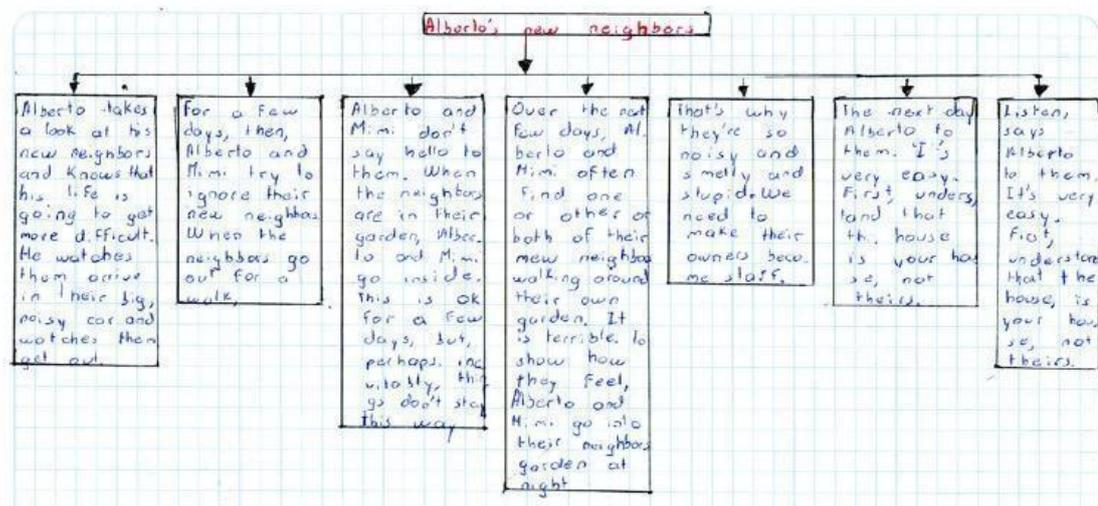
A continuación, se exponen los mapas conceptuales entregados, los que permiten evidenciar la aplicación de esta estrategia por parte de los estudiantes.

La Figura 13 presenta el mapa conceptual elaborado por el estudiante uno, en el cual se observa que el educando tomó partes textuales de la lectura para realizar su trabajo. Esto

podría indicar que el estudiante no tuvo confianza suficiente para utilizar sus propias palabras e incluirlas en el mapa conceptual o que el estudiante prefiere hacer uso de partes del texto para evitar errores. En cualquier caso, se podría asumir que el estudiante todavía no ha desarrollado el nivel necesario en la L2 para la comprensión de textos, en el cual requiere que el lector tenga ciertas bases de dicha lengua (Urdaneta, 2014). Sin embargo, un aspecto positivo a destacar es que el estudiante presenta la historia de manera secuencial, lo que permite determinar que hubo una cierta comprensión del texto y que utilizó la estrategia de manera eficiente.

Figura 13

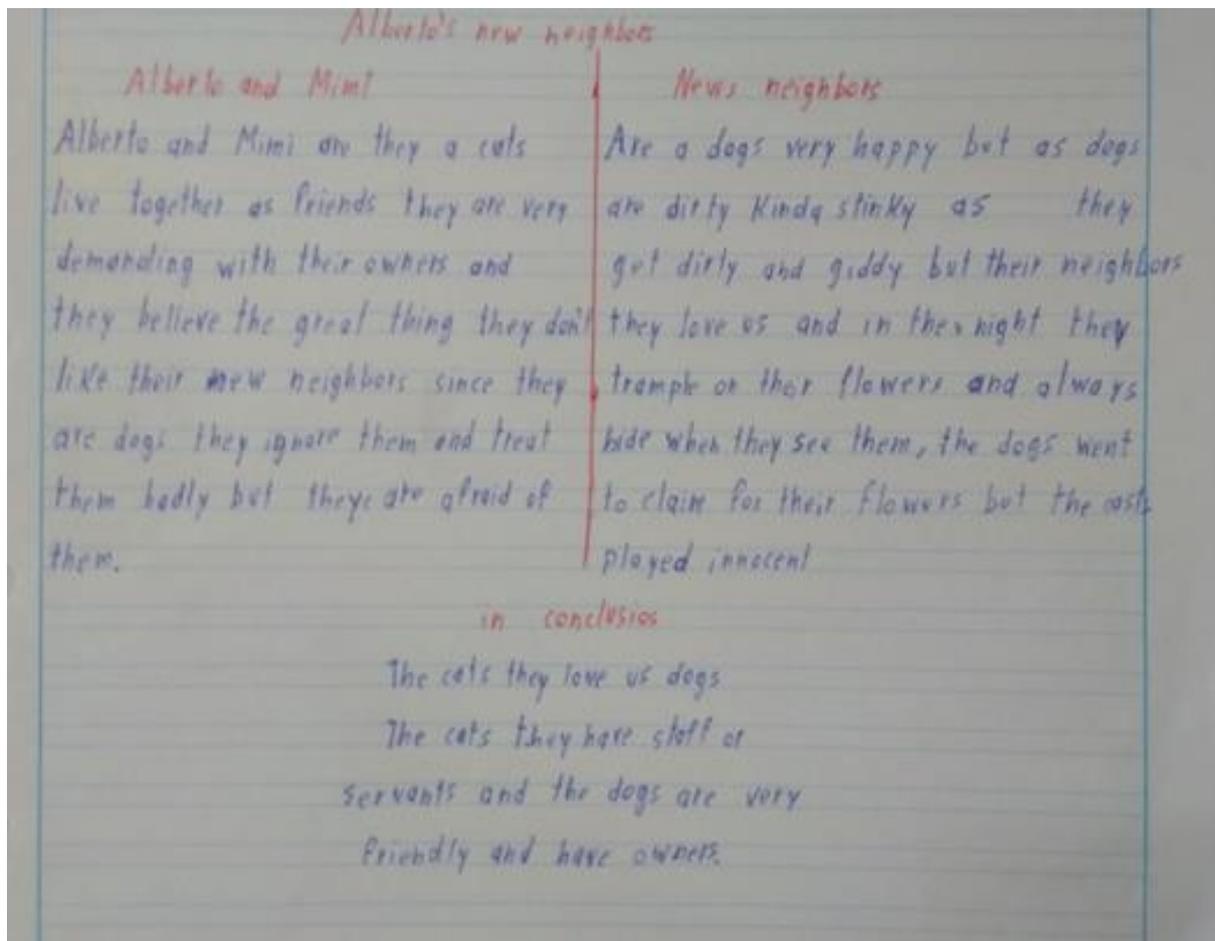
Aplicación de la estrategia del mapa conceptual del estudiante 1



Por su parte, el estudiante dos elaboró un mapa conceptual en el cual estableció una diferencia entre los protagonistas de la historia y lo realizó mediante el uso de sus propias palabras. Es notorio que el estudiante no utilizó la estrategia de la manera tradicional, debido a que no contiene elementos como la jerarquización ni las palabras de enlace. Sin embargo, el contenido permite concluir que su nivel de comprensión le facilitó la utilización de ideas y palabras propias para dar a conocer el contenido de la lectura. Por lo tanto, se podría deducir que la estrategia del mapa conceptual fue útil para este educando en particular. En la Figura 14 se puede visualizar el trabajo desarrollado por este estudiante.

Figura 14

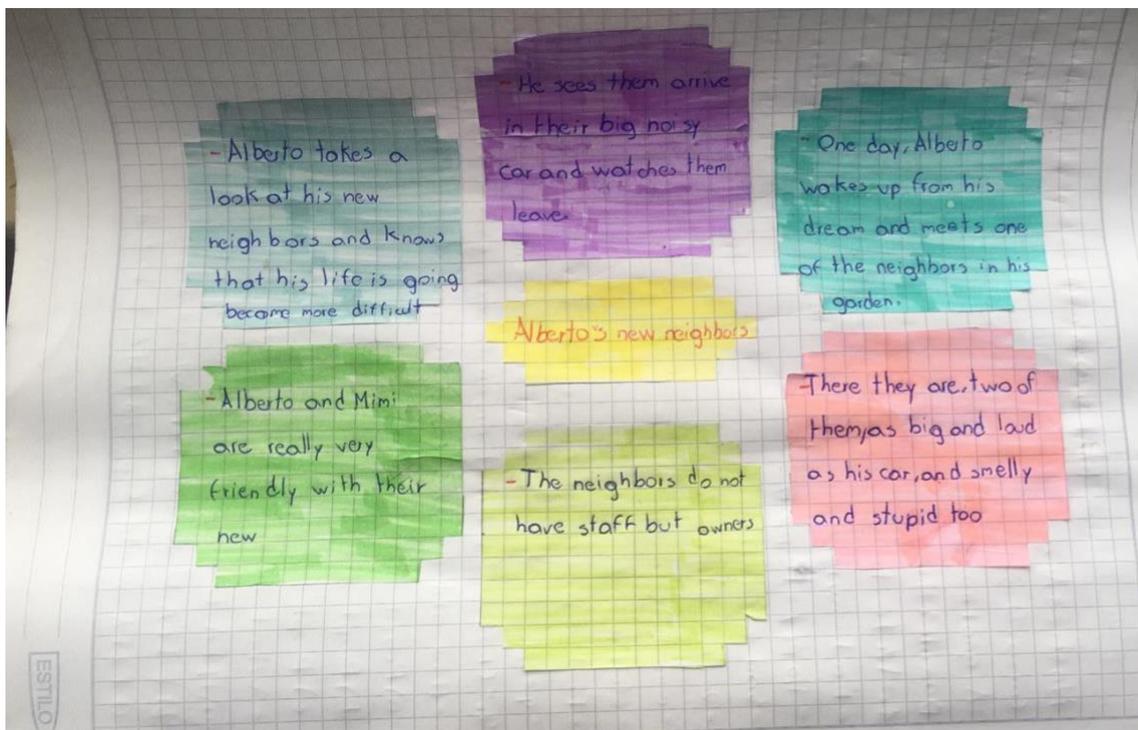
Aplicación de la estrategia del mapa conceptual del estudiante 2



Como ya se mencionó con anterioridad el estudiante tres no remitió las actividades solicitadas. Por lo tanto, en la Figura 15 se presenta el mapa conceptual realizado por el estudiante cuatro, quien utilizó sinónimos en lugar de las palabras de la historia original. Por otro lado, el contenido del mapa conceptual, demuestra que el estudiante utilizó la estrategia y organizó sus ideas en torno a la temática principal del texto, lo cual permite ver su nivel de comprensión con respecto al tema de la historia. Sin embargo, no hace uso de conectores ni líneas que establezcan un orden jerárquico o secuencial en los eventos de la historia.

Figura 15

Aplicación de la estrategia del mapa conceptual del estudiante 4



Con la entrega de los trabajos individuales se concluyó con la aplicación de la SD que contenía las estrategias de comprensión lectora de muestreo, inferencia, predicción, corrección y el mapa conceptual y se determinó que los estudiantes trabajaron de manera activa y que a pesar de los inconvenientes suscitados se cumplió con la mayor parte de las actividades planificadas. En este sentido, los trabajos analizados determinaron que el uso de estrategias aportó de manera positiva a la comprensión de textos en inglés especialmente de los cuatro estudiantes que participaron en la mayoría de las sesiones de la SD.

4.5. Resultados de la lista de cotejo

La sesión 12 fue la última de la intervención. En la misma se utilizó una lista de cotejo grupal que permitió detectar la frecuencia de uso y la efectividad que tuvo cada una de las estrategias enseñadas en la comprensión de los textos trabajados (Pérez, 2018). A esta sesión se conectaron cinco estudiantes, entre quienes estuvieron los cuatro que participaron en la mayoría de la SD y en cuyo trabajo se enfocó el presente análisis. Este factor facilitó la realización de un conversatorio puesto que fueron ellos los que desarrollaron y enviaron las diferentes actividades trabajadas durante la secuencia.

Durante el conversatorio se les consultó a los estudiantes su opinión acerca de la aplicación de la SD y se les hizo unas preguntas. En la Tabla 16 se puede visualizar las respuestas a las preguntas: *¿Cuál o cuáles fueron las estrategias que más utilizaron?* y *¿Por qué las utilizaron?*, los cinco estudiantes manifestaron que la predicción fue la estrategia que más utilizaron puesto que les resultó más útil y fácil. Además, ellos manifestaron que al utilizar la predicción pueden imaginarse que podría suceder en la historia para posteriormente confirmar sus ideas o hacer correcciones al terminar la lectura del texto.

Tabla 15

Estrategias más utilizadas por parte de los participantes y razones de su uso

Categoría	Estrategia(s) más utilizadas	Razones
Estudiante 1	Inferencia Predicción	Puedo identificar más sobre las cosas.
Estudiante 2	Predicción	Imaginar lo que sigue en la lectura, nos ayuda a pensar cómo va a terminar la lectura.
Estudiante 3	Predicción Mapa conceptual	Porque no soy fan de leer libros, pero cuando haga predicciones necesito leer para confirmar. Podemos sacar ideas claves que nos ayudan a entender mejor sin leer tanto.
Estudiante 4	Predicción	A veces nos ayuda a tener una idea de lo que va a pasar en la historia, después corregir leyendo toda la historia.
Estudiante 5	Predicción	Me resultó la más fácil

Un dato interesante fue que únicamente el estudiante uno mencionó la inferencia como una de las estrategias más utilizadas, mientras que el estudiante cuatro consideró al mapa conceptual como una de las estrategias más utilizadas debido a que puede utilizar ideas claves que le ayudan a comprender un texto.

En lo concerniente a la siguiente pregunta: *¿Cuántas veces utilizaron cada una de las estrategias trabajadas?* Las respuestas proporcionadas por los estudiantes se exponen en la Tabla 17, en la cual se puede observar la frecuencia del uso de las estrategias abordadas. De acuerdo con las respuestas de los participantes, la estrategia cognitiva de predicción fue utilizada en 35 oportunidades, lo cual demuestra que fue la de mayor uso y la que facilitó la comprensión de los textos leídos. Por otro lado, se detectó que la estrategia menos utilizada fue la corrección, lo cual podría deberse a factores de tiempo o a que el uso de la estrategia de corrección no quedó claro, lo cual deja abierta la necesidad de fortalecer la enseñanza y utilización de esta estrategia para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés.

Tabla 16

Frecuencia de uso de las estrategias trabajadas por parte de los participantes

	Muestreo	Inferencia	Predicción	Corrección	Mapa Conceptual
Estudiante 1	4	6	8	2	3
Estudiante 2	5	5	6	1	3
Estudiante 3	4	6	7	5	3
Estudiante 4	3	7	7	4	3
Estudiante 5	4	5	7	6	3
Total	20	29	35	18	15

Los datos presentados en la Tabla 17 se basan en las respuestas proporcionadas por los participantes durante el conversatorio, así como las transcripciones de partes de algunas sesiones donde los estudiantes utilizaron las estrategias de muestreo e inferencia.

En conclusión, los datos obtenidos durante la aplicación de la SD, permiten determinar que, a pesar de las dificultades presentadas, los cinco estudiantes que participaron en la mayoría de las sesiones consideraron que el uso de las estrategias seleccionadas les ayudó a mejorar en algunos aspectos. En palabras del estudiante 2: “Uno cree que sabe cosas básicas, como todo eso de las estrategias y a la final no sabe bien.”; “En lo personal si nos ayuda para desarrollar más habilidades para comprender la lectura y hacia la escritura.”; “A mi me ha parecido muy práctico [...] me parece muy interesante”; “A mi me ha parecido muy

práctico porque las técnicas y todo usted nos ha enseñado a mi me ha servido en lo personal mucho y me ha parecido interesante y muy práctico”. Los resultados apoyan la necesidad de que los docentes presenten y practiquen con los estudiantes las diferentes estrategias que les permitan mejorar la comprensión lectora de textos en inglés para motivar la participación activa de los estudiantes.

CAPÍTULO 5

5.1. Conclusiones y Recomendaciones

El objetivo de esta investigación fue determinar el nivel de mejora de la comprensión de textos en inglés luego del uso de estrategias de lectura por parte de un grupo de estudiantes de Noveno año de EGB. Por lo tanto, considerando cada uno de los objetivos específicos de este estudio, en este apartado se hace referencia a las conclusiones a las que se han llegado luego de la intervención. Por otro lado, se proporcionan algunas recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas a la utilización de estrategias de comprensión lectora de textos en inglés. Finalmente, se hace mención de algunas limitaciones propias del desarrollo del trabajo realizado. Todo esto con base en los resultados obtenidos, tomando en cuenta tanto la metodología aplicada y las teorías consultadas y utilizadas durante la aplicación de la SD.

5.2. Conclusiones

Este estudio de investigación-acción pretendió alcanzar un incremento en el nivel de comprensión lectora de textos en inglés por parte de un grupo de estudiantes de Noveno año de EGB de la institución fiscal Zoila Aurora Palacios, mediante la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas. En primer lugar, los datos de la encuesta inicial determinaron la necesidad de proporcionar instrucción en cuanto al uso de estrategias de lectura que faciliten la comprensión de textos en inglés debido a que los participantes aseguraron haber utilizado dichas estrategias, pero en L1 y no en L2. En segundo lugar, los resultados obtenidos de la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas en las sesiones trabajadas durante toda la SD permitieron precisar que la intervención, así como la aplicación de las estrategias trabajadas tuvo un efecto positivo, especialmente en los cuatro estudiantes que participaron en toda SD. En tercer lugar, las respuestas proporcionadas en la lista de cotejo permitieron conocer y analizar el punto de vista de los participantes con respecto al trabajo realizado. Por otro lado, se detectó que ciertas estrategias como la inferencia, la predicción y el mapa conceptual fueron las más utilizadas puesto que aportaron significativamente en la comprensión de los textos leídos por parte de los participantes.

Con base en lo expuesto y en los resultados obtenidos en esta investigación se considera que el primer objetivo específico que se refiere al diseño e implementación de una secuencia didáctica que utilice las estrategias cognitivas de muestreo, inferencia, predicción y corrección y la estrategia metacognitiva del mapa conceptual fue alcanzado. Esto se determinó debido a que la SD aplicada con los estudiantes contenía diversas actividades, las mismas que se desarrollaron antes, durante y después de la lectura de los textos seleccionados. Durante toda la intervención, que tuvo una duración de 12 semanas, se

utilizaron todas las estrategias seleccionadas, ya sea en trabajo conjunto con todos los participantes, en grupos pequeños o trabajo colaborativo en pares, así como en tareas individuales.

En lo concerniente al segundo objetivo específico que se refiere a la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la lectura comprensiva de textos en inglés, se establece que para su consecución las sesiones iniciaron con actividades de vocabulario para introducir a los estudiantes con el texto a trabajar. Por otro lado, se explicaron los conceptos referentes a las estrategias, se utilizaron ejemplos, y los estudiantes aplicaron las diferentes estrategias mediante la lectura de los textos, el desarrollo de actividades en la plataforma Google Drawings y tareas en sus cuadernos. En consecuencia, el objetivo fue alcanzado puesto que los estudiantes recibieron la instrucción y utilizaron las estrategias trabajadas durante toda la intervención. Esto se evidenció en los trabajos compartidos tanto grupales como individuales que contienen la aplicación de las estrategias utilizadas.

En cuanto al objetivo de analizar el nivel de mejora alcanzado por los estudiantes en la comprensión de textos en inglés luego de la implementación de la secuencia didáctica, se puede determinar que el objetivo fue alcanzado en lo que respecta al trabajo ejecutado por los cuatro estudiantes que fueron parte de toda la intervención. Este grupo de estudiantes participó de manera activa en la realización de las diferentes tareas, por lo tanto, los resultados expuestos y analizados permiten concluir que los cuatro participantes aplicaron las estrategias seleccionadas durante el trabajo colaborativo en pares o grupos del texto corto Mr. Smith's new nose. De igual manera los trabajos individuales demostraron que en la lectura del texto Alberto's New neighbors los participantes utilizaron las estrategias estudiadas.

Al hacer referencia a la comprensión de textos en inglés es necesario concluir que los estudios analizados con respecto a la temática han demostrado que el uso de las estrategias aporta de manera positiva en la comprensión de textos en lengua inglesa. Por otro lado, las teorías abordadas y la metodología aplicada recalcan la necesidad de proveer a los estudiantes de tantas herramientas como sean posibles para promover y facilitar tanto el aprendizaje de un segundo idioma como de la práctica de la lectura en todos los niveles de formación.

5.3. Recomendaciones

La presente investigación permitió detectar la necesidad de instruir a los estudiantes con respecto al uso de estrategias de lectura que faciliten la comprensión de textos en inglés. Es así que a continuación se presentan algunas recomendaciones para futuros estudios que

aborden esta problemática en busca de alternativas que aporten a la comprensión lectora de estudiantes de L2.

- Este trabajo puede servir de respaldo a otros estudios realizados con respecto al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura. En este sentido, la información aportada puede ser utilizada como fuente de consulta para los docentes del nivel de educación secundaria.
- Se recomienda continuar aplicando secuencias didácticas que contengan diferentes estrategias y actividades para promover el desarrollo de la destreza de lectura en un segundo idioma en todos los niveles.
- Se sugiere proporcionar a los estudiantes todas las herramientas posibles para que los estudiantes dispongan de diferentes medios para desarrollar sus habilidades y destrezas en la adquisición de una nueva lengua.

5.4. Limitaciones

Durante la realización de este estudio se presentaron algunos inconvenientes y limitaciones que interfirieron con el normal desarrollo de las actividades planificadas.

- La aplicación de la SD se llevó a cabo de manera virtual debido a las circunstancias derivadas de la pandemia mencionadas anteriormente. Este factor fue el más significativo, puesto que fue necesario replantear todas las actividades para trabajar en esta modalidad.
- En los trabajos grupales e individuales fue difícil determinar con exactitud si los estudiantes utilizaron todas las estrategias y sí lo hicieron de manera adecuada debido a que la modalidad virtual no facilitó la supervisión por parte de la docente.
- Los resultados obtenidos representan una pequeña muestra debido a que el grupo de participantes que inicialmente fueron 15 participantes, se redujo a ocho en algunas sesiones y finalmente el análisis se realizó específicamente con cuatro estudiantes quienes trabajaron, desarrollaron y presentaron todas las actividades desarrolladas en la SD.
- Los trabajos entregados por los participantes permitieron verificar el trabajo realizado durante la SD, sin embargo, no muestran de manera clara la utilización de las estrategias seleccionadas.
- Los datos obtenidos y expuestos en este trabajo no permiten determinar con exactitud un porcentaje de mejora de la comprensión lectora de textos en L2 por parte de todo el grupo inicial.

Referencias

- Acosta, K. (2019). The Reading comprehension strategies of second language learners: A Spanish-English study. *Dimensión* 57-85.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214282.pdf>
- ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A de 2016 [Ministerio de Educación del Ecuador] Expedir los currículos de educación general básica para los subniveles de preparatoria, elemental, media y superior; y, el currículo de nivel de bachillerato general unificado, con sus respectivas cargas horarias. 17 de febrero de 2016.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Ali, A. y Razali, A. (2019). A Review of Studies on Cognitive and metacognitive reading strategies in teaching reading comprehension for ESL/EFL learners. *English Language Teaching*, 12(6), 94-11. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p94>
- Amer, A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal*, 51(1), 43-47. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.43>
- Aziz, A., Nasis, Z. y Ramazani, R. (2019). Applying metacognitive strategies in comprehension English reading texts. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching and Literature*, 19(1), 138-159. <https://doi.org/10.24167/celt.v19i1.1863>
- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye, foreign language reading, theory and practice*. CAL center of Applied Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321555.pdf>
- Bastidas, R. (2016). *Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura en L1 y L2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/59658/TRABAJO%20DE%20GRADO%20MAESTRÍA%20EN%20LINGUISTICA%20MAURICIO%20BASTIDAS%2005%20DE%20JUNIO%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Becirovic, S., Brdarevic-Celjo, A. y Sinanovic, J. (2017). The Use of Metacognitive Reading Strategies among Students at International Burch University: A Case Study. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 645-655.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163885.pdf>

- Cabaleiro, Gonzales, M. (2017). *El enfoque sociocultural en el aprendizaje de inglés en el ámbito de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Murcia: análisis de una intervención colaborativa con apoyo tecnológico*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
http://62.204.194.43/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Mbcabaleiro/CABALEIRO_GONZALEZ_MBeatriz_Tesis.pdf
- Campos A. (2005). *Mapas Conceptuales, Mapas Mentales y Otras Formas de Representación del Conocimiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.
https://books.google.es/books?id=pVW0_6H8ZK8C&lpq=PA9&ots=8wpXqLKsOS&dq=mapas%20conceptuales%20mapas%20mentales%20y%20otras%20formas%20de%20representaci%C3%B3n%20del%20conocimiento&lr&hl=es&pg=PA9#v=onepage&q=mapas%20conceptuales,%20mapas%20mentales%20y%20otras%20formas%20de%20representaci%C3%B3n%20del%20conocimiento&f=false
- Casas, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Revistas EDUCERE*, 22 (72), 375-386
<https://www.redalyc.org/journal/356/35656041010/html/>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, (2), 6-23.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Chen H., y Graves, M. (1995). Effects of Previewing and Providing Background Knowledge on Taiwanese College Students' Comprehension of American Short Stories. *TESOL Quarterly*, 29(4), 663-686. <https://doi.org/10.2307/3588168>
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento UNAM*, 1-15. http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw-Hill Interamericana.
<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, V. (2017). *Estrategias de Lectura para fortalecer la Comprensión de Textos en Inglés de los estudiantes de Grado Sexto del Colegio de la Universidad Libre*. (Tesis de

Licenciatura, Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá, Colombia).
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11982>

Durán Escribano, P. (2001). Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 69-85. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110069A>

EF EPI. English Proficiency Index. A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills. Informe Especial, *El índice de nivel de inglés EF para escuelas y colegios* (EF EPI-s) 2020. <https://www.ef.com.ec/epi/reports/epi-s/>

Gatcho, A. R. y Hajan, B. (2019). Augmenting Senior Secondary ESL Learner's skills Through Explicit Instruction of Metacognitive Strategies. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 6 (1), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605010.pdf>

Gilakjani, A. y Saubori, 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. 10.5539/ijel.v6n5p180

González, A. y Ruiz, Y. (2017). Comparación de los beneficios de un entrenamiento estratégico-metacognitivo entre alumnado AICLE e ILE de educación primaria. *Revistas ELIA*, 17, 71-92. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.04>

Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4). [10.1080/19388076709556976](https://doi.org/10.1080/19388076709556976)

Goodman, K. (1996). *La Lectura, La Escritura y los textos Escritos: una nueva perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Proyecto Editorial Lectura y Vida.
<https://www.scribd.com/document/418443065/Goodman-Kenneth-1996-La-Lectura-La-Escritura-y-Los-Textos-Escritos-Una-Perspectiva-Transaccional-Sociopsicolinguistica>

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. *Nuevas Perspectivas Sobre Los Procesos de Lectura y Escritura*, 13–28.

Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson.

Grabe, W. (2014). Key Issues in L2 Reading Development. 4th CELC Symposium Proceedings.

<https://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2.%20William%20Grabe.pdf>

Griffiths, C. (2013). The Strategy Factor in Successful Language Learning. *ELT Journal*, 69(1), 103-106. [10.1093/elt/ccu058](https://doi.org/10.1093/elt/ccu058)

Guillén, S. (2017) *Estrategias cognitivas de aprendizaje en la comprensión lectora del Idioma Inglés de los estudiantes del cuarto nivel de la Universidad Tecnológica Indoamérica de la Ciudad de Quito, Provincia de Pichincha*. (Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador. Quito). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12590/1/T-UCE-0010-011-2017.pdf>

Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>

Huanca, R., Montesinos, M. y Yanque, V. (2018). *Mejorando la comprensión de textos en el idioma inglés como lengua extranjera a través de estrategias de lectura en los estudiantes de 3 grado de secundaria de la Institución educativa no 40616 Casimiro cuadros – Cayma. Arequipa 2018*". (Tesis de Profesorado en Inglés, Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Arequipa, Perú). <http://ispa.edu.pe:8080/jspui/bitstream/123456789/79/1/tesis.pdf>

Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos*, 41(67), 203-229. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776006>

Ibidze, M. (2019). Effective metacognitive strategies to Boost English as a foreign language reading comprehension. *Journal of Education in Black Sea Region*. 4(2), 116-137. <https://doi.org/10.31578/jebbs.v4i2.174>

Jacobs G.M., Renandya W.A. (2016) Student-Centred Learning in ELT. In: Renandya W., Widodo H. (eds) *English Language Teaching Today*. English Language Education, (5), Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_2

Kamari, S. y Hashemian M. (2012). The Relationship between (Meta)cognitive Strategies and Reading Comprehension in Iranian Female L2 Learners. *International Journal of English Linguistics*. 2(4), 58-64. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v2n4p58>

Krashen, S. (1982). Principles and Practice in second language acquisition. *TESOL Quarterly*. 17(2), 1-202. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- Lantolf, J. y Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, 201-224. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
https://www.researchgate.net/publication/237201246_Lantolf_J_Thorne_S_L_2007_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Learning_In_B_van_Patten_J_Williams_ed_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_201-224_Mahwah_NJ_Lawrence_Erlbaum
- Martín Martín, J. M. (2017). Nuevas Tendencias en el uso de L1. *ELIA: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada*, (2), 159–169.
<<http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18234>>.
- Martínez, V. (2013). *Métodos y técnicas e instrumentos de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. <https://docplayer.es/38970302-Metodos-tecnicas-e-instrumentos-de-investigacion.html>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Research in Education. Evidence-Based Inquiry*. Pearson.
- Miranda J. (2016). *Aplicación de un programa de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes de tercer Año de bachillerato de la unidad educativa Fiscomisional "Tirso de Molina" de la ciudad de Ambato, parroquia Izamba provincia de Tungurahua en el Año Lectivo 2014 – 2015*. (Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador).
<http://200.12.169.19/bitstream/25000/8841/1/T-UCE-0010-1015.pdf>
- Mousavian, S. y Siahpoosh, H. (2018). The effects of vocabulary Pre-teaching and Pre-questioning on Intermediate Iranian EFL Learners' Reading Comprehension Ability. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 7(2)58. DOI:[10.7575/aiac.ijalel.v.7n.2p.58](https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.2p.58)
- Ninsuwan, P. (2015). The Effectiveness of Teaching English by Using Reading Aloud Technique towards EFL Beginners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1835 – 1840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.243>
- Niri, R. (2013). Reading strategies in L1 and L2 and their influence on L2 reading comprehension ability. *Journal of Science and Agriculture*, 8(3).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1064.7909&rep=rep1&type=pdf>

Novak, J. y Caña, A. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education*, 3(1), 29-42. <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/41/43>

Ocanto, I. (2010). El papel de la cognición y de la metacognición en la comprensión lectora. *EDUCARE*, 11(1). <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/86>

Ochoa, M. (2015). Estrategia didáctica “los tres momentos de lectura: antes, durante y después” en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de la institución educativa n° 101071 de la comunidad de Sexe, Distrito de Tacabamba - 2014. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca] <https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/1604/ESTRATEGIA%20DIDÁCTICA%20LOS%20TRES%20MOMENTOS%20DE%20LECTURA%20ANTES,%20DURANTE%20Y%20DESPUÉS%20EN%20LA%20COMPRENSIÓN%20DE%20T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Peña González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>

Pérez, C. (2018). *Uso de Listas de Cotejo Como Instrumento de Observación. Una Guía para el Profesor*. Universidad Tecnológica Metropolitana. https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf

Polyxeni, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research on findings and issues. *Revista Publicando*, 3(3), 348-356 <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33055>

Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, J., et al. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 511–555. DOI <https://doi.org/10.1086/461705>

Ragab S. (2018). Using Concept Maps Strategy in Developing the English Reading Comprehension Skills and Attitudes of Preparatory Students. *Journal of Scientific Research in Education*, 7(19), 597-630. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGBahtht/BahthtNo19P6Y2018/bahtht_2018-n19-p6_597-630_eng.pdf

- Renandya, W. (2015). Reading in a Foreign language: What else is important beside skills and strategies. Udayana University Press. https://www.academia.edu/19568631/Reading_in_a_foreign_language_What_else_is_important_besides_skills_and_strategies
- Renandya, W. y Puji, H. (2016). English Language Teaching: Linking Theory and Practice. Springer. 5.
- Reza Ahmadi, M., Nizam, K. y Kamarul, M. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n10p235>
- Rodas, M., Tapia, L. y Torpoco, Y. (2015). *Las Estrategias Cognitivas De Aprendizaje Y Su Relación Con La Comprensión De Textos En inglés En Los Estudiantes Del Tercer Grado De Secundaria De La Institución Educativa Nacional Rímac*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú). <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/201/Tesis%20Leslie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosas, E. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revisa Electrónica Educare*, 16(3), 227-252. <http://doi.org/10.15359/ree.16-3.13>
- Ruíz de Zarobe, Y. y Ruíz de Zarobe L. (2019). *La lectura en lengua extranjera*. Editorial Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/05/30810-Lectura-lengua-extranjera.pdf>
- Ruiz, R. (2010). El proceso de lectura en lengua extranjera: de la decodificación a la interpretación. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 311-324. <https://core.ac.uk/download/pdf/38833486.pdf>
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias de aprendizaje-enseñanza de la lectura. *Folios* (26), p 27-38. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Saricoban, A. (2002). Reading Strategies of Successful Readers Through the Three Phase Approach. *The Matrix Reading International Online Journal*, 2(3), 1-16. https://www.researchgate.net/profile/Arif-Saricoban/publication/237244567_Reading_strategies_of_successful_readers_throu

[gh the three phase approach/links/568cf13108ae71d5cd06c570/Reading-strategies-of-successful-readers-through-the-three-phase-approach.pdf](https://www.researchgate.net/publication/311111111/links/568cf13108ae71d5cd06c570/Reading-strategies-of-successful-readers-through-the-three-phase-approach.pdf)

Serén, M. (2011). *La puesta en común en la pedagogía de la Alternancia y su importancia en la formación de los monitores de los CEFEDH*. [Tesis de Licenciatura].

Quetzaltenango. <https://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2011/44116.pdf>

Solé, I. (1987). *Estrategias de Lectura*. Editorial Grao.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Solé, I. (19 de julio de 1996). *Estrategias de Comprensión de la lectura*. [Sesión de conferencia] Curso de Especialización en Lectura y Escritura de Pedagogía. España.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Grao. [https://media.utp.edu.co/referencias-](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf)

[bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf)

Suarez, J. y Useche D. (2008). *El mapa conceptual como estrategia metacognitiva para la comprensión de lectura*. [Tesis de Licenciatura]. Bogotá.

https://repository.uniminuto.edu/xmlui/bitstream/handle/10656/201/THUM_SuarezEspejoYennyAndrea_08.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.5491&rep=rep1&type=pdf>

Vygotsky L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Volume I, Thinking and speech*.

New York: Plenum Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085261.pdf>

Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H. Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innove Educación*, 1(2), 211-217. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007>

Ying-Chun, S., Chiou-Ian, C. y Barry Lee, R. (2018). Bringing Extensive Reading and Reading Strategies into the Taiwanese Junior College Classroom. *Reading in a Foreign Language*, 30(1), 130-151. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176299.pdf>

Zhussupova R.y Kazbekova M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 593-600 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.091>

ANEXOS

Anexo A: Secuencia Didáctica

1. DATOS INFORMTATIVOS:

Institución: Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios	Nivel: Noveno EGB
Asignatura: Inglés	N° sesiones: 12 Fecha de inicio: 19 de febrero de 2021 Fecha de finalización: 30 de marzo de 2021
Tema: Estrategias de comprensión lectora	Sub tema: Estrategias cognitivas y metacognitivas

1. OBJETIVO DE LA SECUENCIA:

- Comprender tanto las ideas principales como las secundarias de las lecturas mediante el uso de las estrategias cognitivas de muestreo, inferencia, predicción, corrección y terminación y la estrategia metacognitiva el mapa conceptual antes, durante y luego de la lectura

FASE 1

2. CONTENIDOS:

Lectura y comprensión del contenido del texto: Desarrollo de actividades antes, durante y después de la lectura.

3. APLICACIÓN:

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
INICIO	<p>Sesiones 1 – 2 (80 minutos)</p> <ol style="list-style-type: none"> Indicaciones generales de cómo se desarrollará el trabajo durante cada sesión. (Docente: 5 minutos) Aplicación de una encuesta breve sobre el tema de estrategias de comprensión lectora. (5 minutos) 	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google forms - Plataforma ZOOM - Cuaderno <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>El estudiante comprende el contenido de la lectura mediante el uso de sus conocimientos previos del idioma meta.</p>
	<p>a. Actividades antes de la Lectura</p>	<p>Didácticos:</p>	

<p>DESARROLLO</p>	<p>1. Observe las imágenes, lea las palabras y una con su correspondiente dibujo y sinónimo. (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - across - motel - motorcycle - long way - so - far - end - come down - robbery - then - look for - next - thievery - descend - search - opposite - from end to - motorbike - in this way - distant - hotel 	<ul style="list-style-type: none"> - Google forms - Plataforma ZOOM - cuaderno <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Analiza e identifica el vocabulario, responde preguntas antes de la lectura.</p>
	<p>2. Los estudiantes tendrán 5 minutos para responder las siguientes preguntas.</p>		

	<p>1. Look at the picture on the cover of the book and read the introduction. Then answer the questions by circling the correct option.</p> <p>a. Do you think the story is...?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. funny? 2. sad? 3. exciting? 4. scary? <p>b. Where do you think the story happens?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. China 2. America 3. England 4. Italy <p>c. Do you think Kenny is a...?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. friend 2. curious man 3. policeman 		
--	--	--	--

	<p>4. private detective</p> <p>d. Do you think the girl is...?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a hero 2. a robber 3. a policewoman 4. a murderer <p>3. El docente explicará el uso de estrategias cognitivas de muestreo e inferencia. (10)</p> <p>4. Se expondrán dos ejemplos de cada una de ellas, para analizarlos con los estudiantes.</p>		<p>Escucha y analiza las estrategias explicadas y las identifica durante el proceso lector.</p>
<p>CIERRE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá conjuntamente las páginas 1 y 8 del libro "Girl on a motorcycle" (5 minutos). 2. Mientras desarrollan la lectura los estudiantes podrán analizar que estrategias están utilizando. 	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google Forms - Plataforma ZOOM - Computador - Diapositivas 	<p>Participa activamente identificando las estrategias utilizados durante la lectura del texto.</p>

	<p>3. Se presentarán ejemplos de la utilización de las estrategias y se solicitará a los estudiantes que identifiquen cuales son y explique brevemente sus respuestas. (5 minutos)</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>1. Los estudiantes leerán de manera individual las páginas 9 y 10 del libro y llenarán una lista de cotejo para conocer si identifican y utilizan las estrategias explicadas. (10 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google Forms <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	

FASE 2

1. CONTENIDOS:

Lectura del texto y aplicación de las estrategias de comprensión.

2. APLICACIÓN:

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
<p>INICIO</p>	<p>Sesiones 3 – 4 (80 minutos)</p> <p>La docente dará una explicación de las estrategias de predicción, corrección y terminación antes de la lectura del texto.</p> <p>Se presentarán ejemplos de las mismas para que los estudiantes se familiaricen con las mismas. (20 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google forms - Cuaderno <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Escucha y comprende las estrategias explicadas y las identifica en los ejemplos.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>a. Actividades antes de la lectura</p> <p>1. Los estudiantes identificarán la relación de los siguientes términos con la lectura del día mediante la realización de predicciones en Google Drawings. (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robbery 	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google forms - Plataforma ZOOM - Computador 	<p>Hace predicciones sobre el contenido de un texto y entiende las ideas principales</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - seventeen - bathroom - money - gun <p>2. Luego harán predicciones sobre lo que sucederá en la historia mediante la escritura de dos oraciones, dibujos, esquemas o cualquier otra forma. (5 minutos)</p> <p>b. Actividades durante la Lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura conjunta de las páginas 11 a la 18. (8 minutos) 2. Puesta en común de algunas de las predicciones desarrolladas por los estudiantes. (10 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diapositivas <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>y los detalles relevantes al momento de leer.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corrección de las predicciones mediante un conversatorio para verificar las predicciones. (10 minutos) 	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google drive 	<p>Participa activamente mediante sugerencias para</p>

CIERRE	2. Reescritura de las oraciones en forma individual 3 oraciones, una por capítulo (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Diapositivas <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	mejorar el trabajo de todos los compañeros.
EVALUACIÓN	1. Los estudiantes leerán sus oraciones iniciales y las finales para analizar que tan acertadas fueron sus predicciones. (5 minutos)	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Plataforma ZOOM <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	Analiza su capacidad para predecir, corregir y terminar el contenido de un texto.

FASE 3

1. CONTENIDOS:

Lectura y comprensión del contenido del texto: Desarrollo de actividades antes, durante y después de la lectura.

2. APLICACIÓN:

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
INICIO	<p>Sesiones 5 – 6 (80 minutos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas para activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los mapas conceptuales. (5 minutos) 2. Explicación del mapa conceptual con sus correspondientes ejemplos. (15 minutos) 	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plataforma ZOOM - Computador - Diapositivas <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Analiza y responde las preguntas expuestas.</p> <p>Participa activamente durante la explicación del tema.</p>
	Actividades antes de la lectura	Didácticos:	

<p>DESARROLLO</p>	<p>1. Los estudiantes seleccionan el significado de algunas palabras de la lectura. (5 minutos)</p> <p>Actividades durante la lectura</p> <p>1. Lectura individual de las páginas 19 - 24. (10 minutos)</p> <p>3. Los estudiantes elaborarán un mapa conceptual acerca de los últimos capítulos del libro. El trabajo se iniciará conjuntamente con el docente, pero deben terminarlo solos. (10 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Google Forms - Plataforma ZOOM - Computador - Diapositivas <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Lee el texto y demuestra su comprensión por medio de la elaboración de un mapa conceptual.</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Actividades después de la lectura</p> <p>1. Puesta en común de dos mapas desarrollados por los estudiantes. (5 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plataforma ZOOM - Computador - Diapositivas 	<p>Participa activamente mediante el análisis de los trabajos expuestos.</p>

	<p>2. Conversatorio para analizar y dar sugerencias para mejorar el mapa conceptual. (5 minutos)</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	
EVALUACIÓN	<p>1. Reelaboración del mapa conceptual por parte de los estudiantes. (10 minutos)</p> <p>2. Revisión de los mapas conceptuales por parte de otros estudiantes. (co-evaluación) (10 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Plataforma ZOOM <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Analiza las sugerencias y hace cambios para mejorar su trabajo final.</p>

FASE 4

1. CONTENIDOS:

Lectura y comprensión del contenido del texto: Aplicación de las estrategias de comprensión lectora de manera colaborativa

2. APLICACIÓN:

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
<p>INICIO</p>	<p>Sesiones 7 – 8 (80 minutos)</p> <p>Actividades antes de la lectura</p> <p>1. Repaso de las estrategias de muestreo, inferencia, predicción, corrección, terminación y mapa conceptual (15 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google Forms - Plataforma ZOOM - Diapositivas <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Participa activamente en el análisis de las estrategias enseñadas.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Actividades durante la lectura</p> <p>Trabajo grupal (35 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google Forms - Computador 	<p>Aplica las estrategias aprendidas para comprender</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del texto corto sobre la película “Mr. Smith’s new nose” 2. Aplicación de las estrategias de muestreo, inferencia, predicción corrección y terminación. 3. Realización de un mapa conceptual 4. Registro de las estrategias utilizadas en una lista de cotejo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma ZOOM - Diapositivas <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>un texto y trabaja de manera colaborativa en sus grupos.</p>
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puesta en común de los trabajos desarrollados por las parejas o grupos. (10 minutos) 	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plataforma ZOOM - Computador <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Participa activamente mediante el análisis de los trabajos expuestos.</p>

EVALUACIÓN	<p>1. Reescritura de los trabajos con la aplicación de las sugerencias de la puesta en común. (15 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Plataforma ZOOM <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Analiza y da sugerencias con sus compañeros de grupo y reestructura su trabajo final.</p>
-------------------	--	---	--

FASE 5

1. CONTENIDOS:

Lectura y comprensión del contenido del texto: Aplicación de las estrategias de comprensión lectora de manera individual

2. APLICACIÓN:

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
-------	-------------	----------	----------------------

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p>Sesiones 9 – 10 – 11 (120 minutos)</p> <p>1. Se explicará que el trabajo será individual en base a una lectura corta donde aplicarán las estrategias aprendidas. (5 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Plataforma ZOOM - Google docs. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Comprende las actividades a desarrollar.</p>
<p style="text-align: center;">DESARROLLO</p>	<p>Actividades antes de la lectura</p> <p>Actividad individual</p> <p>1. Presentación del título del texto.</p> <p>2. Presentación del vocabulario, frases de la lectura para predecir el tema y contenido de la misma.</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Plataforma ZOOM - Google docs. - Diapositivas 	<p>Aplica las estrategias de muestreo, inferencia y predicción antes de la lectura.</p>

	<p>3. Los estudiantes escriben o dibujan sus predicciones. (5 minutos)</p> <p>Actividades durante de la lectura</p> <p>1. Se enviará el texto “Alberto’s new neighbors” a los estudiantes mediante Google Docs.</p> <p>2. Lectura del texto tarea individual. (10 minutos)</p> <p>3. Aplicación de las estrategias de corrección, terminación y mapa conceptual. (30 minutos)</p> <p>4. Envío de los trabajos al docente.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Utiliza las estrategias de corrección, terminación predicciones y elabora un mapa conceptual del contenido del texto.</p>
<p>CIERRE</p>	<p>1. Puesta en común de dos trabajos desarrollados por los estudiantes y conversatorio para analizar el uso de estrategias y el nivel de comprensión del texto. (10 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google Forms - Computador - Trabajos de los estudiantes 	<p>Participa activamente mediante el análisis de los trabajos expuestos.</p>

		Humanos: - Docente (guía) - Estudiantes	
EVALUACIÓN	- Corrección de los mapas conceptuales de manera individual. (10 minutos)	Didácticos: - Cuaderno Humanos - Docente (guía) - Estudiantes	Analiza y rediseña su trabajo final.

FASE 6

1. CONTENIDOS:

Lectura y comprensión del contenido del texto: Análisis de los logros alcanzados

2. APLICACIÓN:

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO
<p>INICIO</p>	<p>Sesión 12 (30 minutos)</p> <p>1. Explicación corta del trabajo de la última sesión. (5 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	
<p>DESARROLLO</p>	<p>2. Conversatorio sobre todo lo desarrollado durante la aplicación de la secuencia didáctica. (15 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	<p>Participa activamente en la conversación mediante ideas, sugerencias para promover la comprensión lectora y mejorar la aplicación de las estrategias.</p>

<p>CIERRE</p> <p>Y EVALUACIÓN</p>	<p>3. Agradecimiento a los estudiantes por su participación y colaboración. (5 minutos)</p>	<p>Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frases <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente (guía) - Estudiantes 	
---	---	--	--

Anexo B: Encuesta Inicial

Encuesta sobre estrategias de comprensión lectora

Nombre: _____

Fecha: _____

Lea las instrucciones y seleccione la respuesta (SI o NO) que mejor se ajuste a usted.

1. ¿Sabe que son las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora?

- a) Si
- b) No

2. ¿De la siguiente lista cuáles de las estrategias conoce o ha escuchado alguna vez?

- | | | |
|--------------------|----|----|
| a) Reconocimiento | Si | No |
| b) Muestreo | Si | No |
| c) Inferencia | Si | No |
| d) Predicción | Si | No |
| e) Confirmación | Si | No |
| f) Corrección | Si | No |
| g) Terminación | Si | No |
| h) Mapa conceptual | Si | No |
| i) Resumen | Si | No |
| j) Otras | | |

3. Cuando lee un texto en inglés ¿Qué estrategias(s) utiliza para comprenderlo?

- | | | |
|--------------------|----|----|
| a) Reconocimiento | Si | No |
| b) Muestreo | Si | No |
| c) Inferencia | Si | No |
| d) Predicción | Si | No |
| e) Confirmación | Si | No |
| f) Corrección | Si | No |
| g) Terminación | Si | No |
| h) Mapa conceptual | Si | No |

- | | | |
|------------|----|----|
| i) Resumen | Si | No |
| j) Otras | | |
-

4. ¿De las estrategias que ha utilizado cuál(es) le(s) ha sido más útil para comprender un texto en inglés?

5. ¿Cuál de las estrategias mencionadas le parece más fácil de utilizar para comprender un texto en inglés?

Anexo C: Predicciones

Making predictions

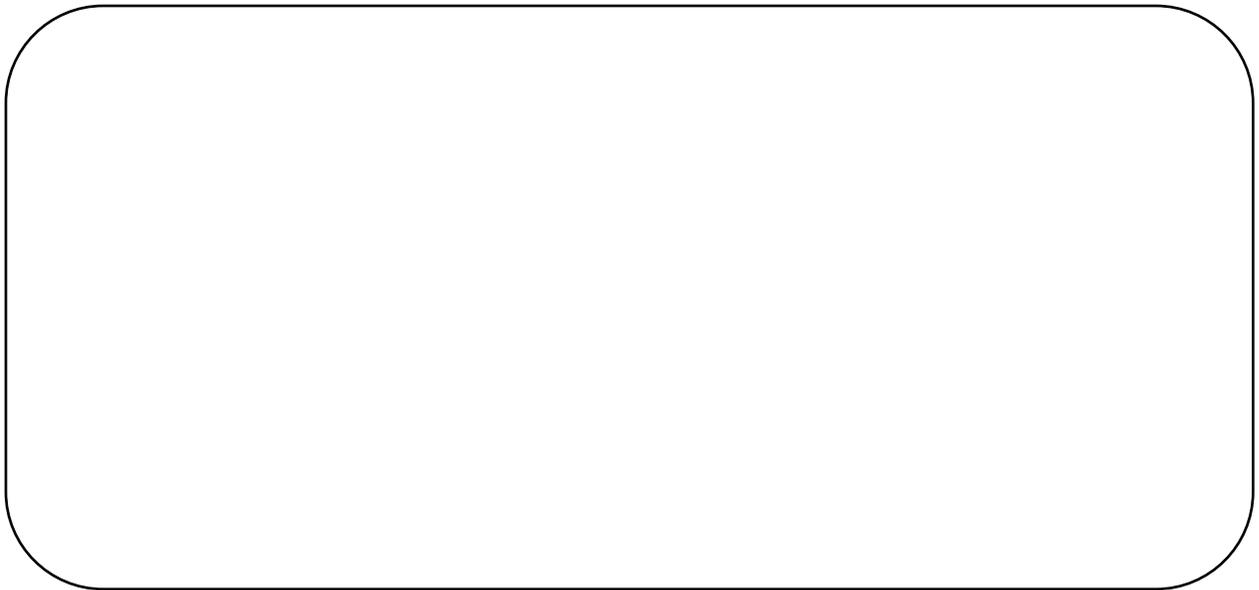
Name: .

Date: .

1. Read the following words and their synonyms

- Robbery felony
- Seventeen
- Bathroom restroom
- Money cash
- Gun pistol

2. Draw what you think is going to happen with story

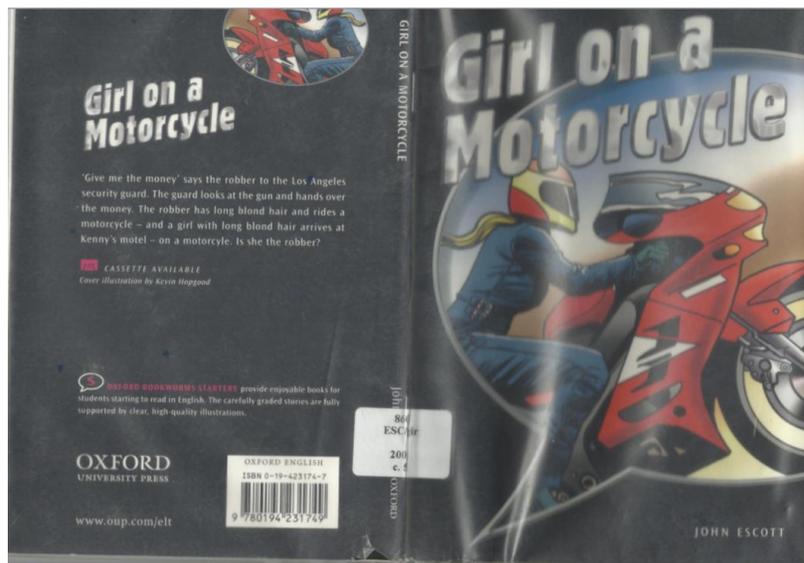


3. Why do you think will happen that?

Anexo D: Actividades Durante la Lectura

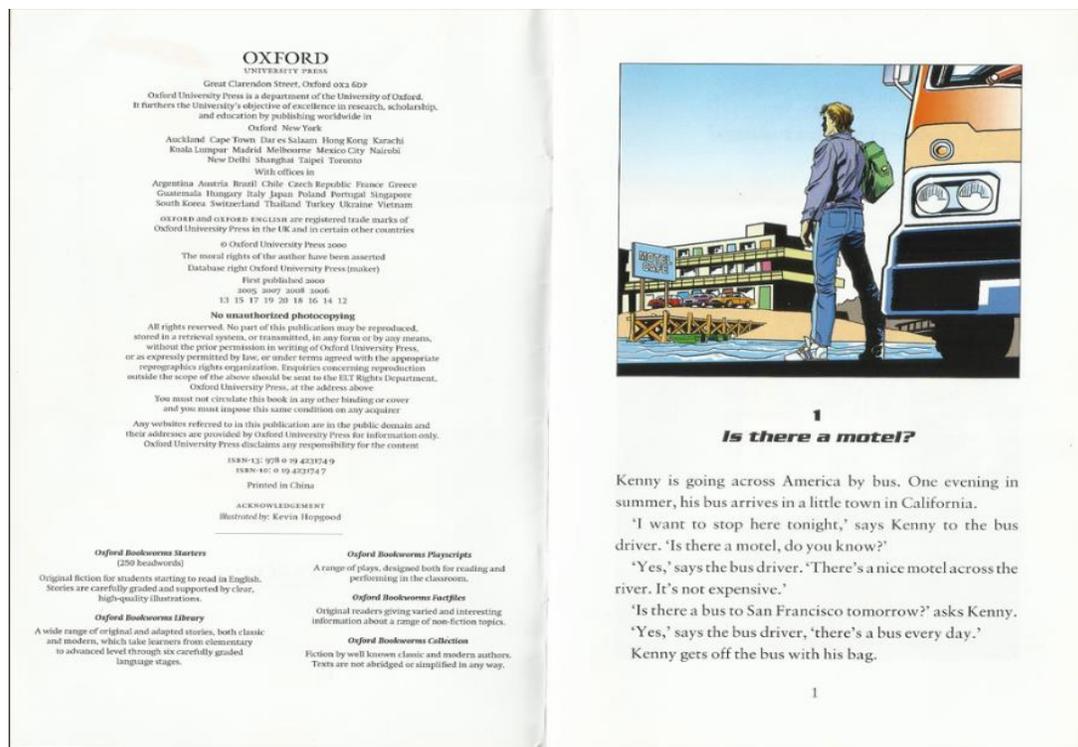
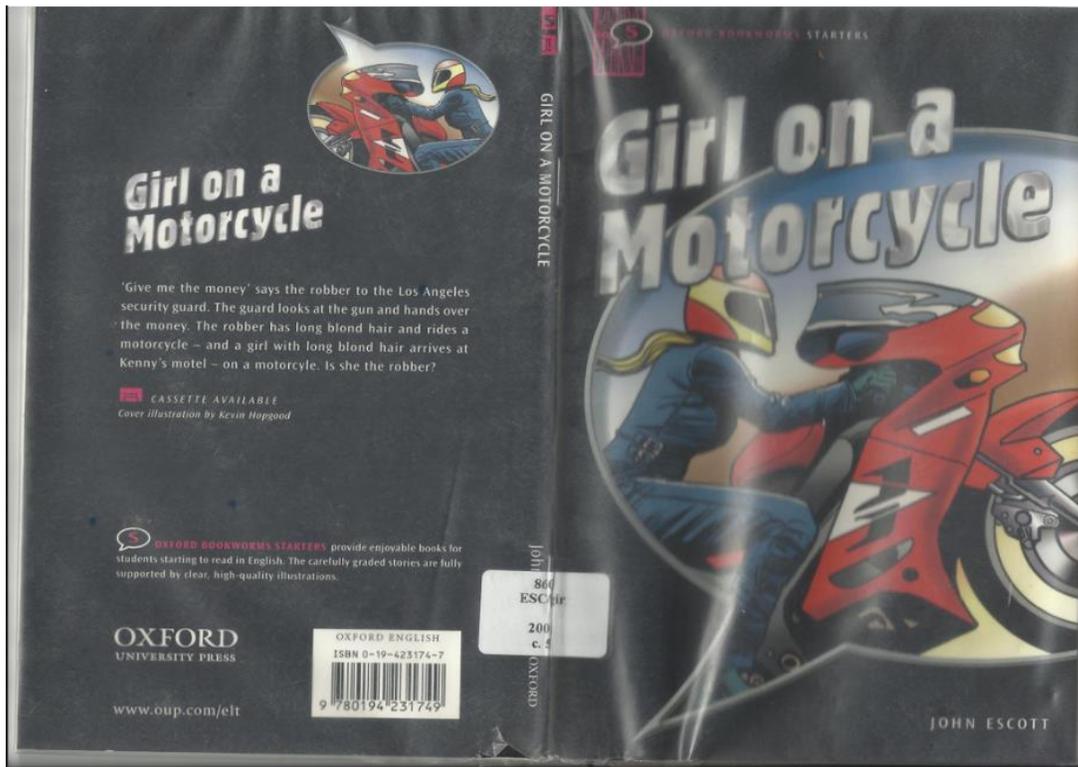
Questionnaire

- Look at the cover and the back pages of the book. Then answer the questions by choosing the correct option. (8 minutes)



- Do you think the story is?**
 - exciting?
 - scary?
 - funny?
 - sad?
- Where do you think the story happens?**
 - China
 - America
 - England
 - Italy
- Do you think Kenny is a?**
 - friend
 - curious man
 - policeman
 - private detective
- Do you think the girl is?**
 - a hero
 - a robber
 - a policewoman
 - a murderer

Anexo E: Lectura 1



2
Give me the money!

In a street in Los Angeles, somebody is robbing a security guard outside a supermarket. The robber is sitting on a motorcycle and has a gun.

'Give me the money!' the robber tells the security guard.
'OK, OK!' says the security guard, and gives the robber the money.

Then the robber rides away – but a camera is taking pictures.

After the robbery, the supermarket manager phones the police.

'Yes,' he says. 'A robbery . . . yes, long blond hair, and with a motorcycle . . . a man or woman? We don't know . . . yes, we have some pictures . . . OK! Quickly.'



2

3
Room twenty-three

In the little town, fifty kilometres away from Los Angeles, Kenny goes into the motel and asks for a room.

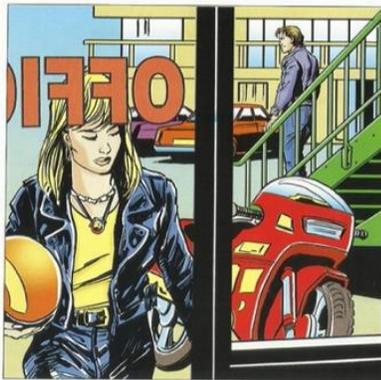
'Room twenty-three,' says the man at the desk. He gives Kenny a key.

'Thank you,' says Kenny. And he goes up to his room.



3

Girl on a Motorcycle



An hour later, Kenny comes down to eat.

'I'm hungry,' he thinks.

He sees a girl arrive on a motorcycle. She walks to the front desk, and the woman gives her a key.

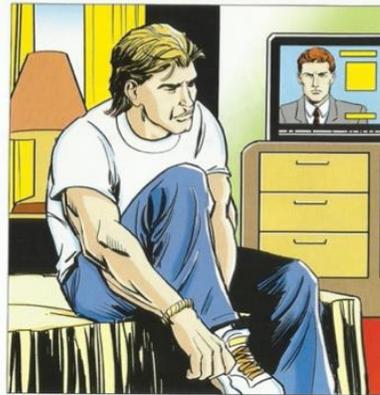
'Room seventeen,' says the woman at the desk.

'I think I know her face,' thinks Kenny. 'Is she somebody famous?'

4

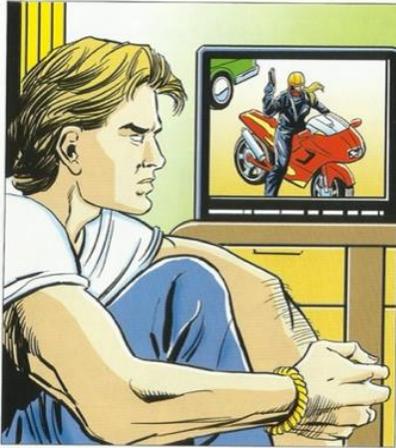
4
Is it her?

Early the next morning, Kenny puts on the TV in his room. A news-reader is talking about the supermarket robbery. There are some pictures from the supermarket camera.



5

Girl on a Motorcycle



Kenny watches the news.
 'The robber is somebody with long blond hair, and with a motorcycle,' says the news-reader.
 Suddenly, Kenny remembers the girl at the motel desk. 'Is it her?' he thinks. 'Is she the robber?'

6

5

Can I sit here?

He goes for breakfast. The girl is eating her breakfast at a table near the window. Kenny looks at her. 'Is it her?' he thinks. 'I think I know her, but . . . ' He walks across to her table.

'Can I sit here?' he asks.

The girl looks up. 'Well . . . OK,' she says.



7

Girl on a Motorcycle

Kenny sits down. 'My name's Kenny,' he says.
 'Pleased to meet you,' she says. 'I'm Mel.'
 'Where are you from?' asks Kenny.
 'San Francisco,' says Mel. 'I'm going there later this morning. Where are you from?'
 'Boston,' says Kenny. 'I'm going across America by bus. And I'm going to San Francisco later this morning, too.'
 'Are you?' the girl says. 'I don't like buses. I like motorcycles. Look, excuse me. I need to make a phone call.'
 She gets up and leaves the room.



8

6

Not the police

A young man near the door is watching Mel.

'Why is he watching her?' thinks Kenny. 'Does he know her face, too? Is he thinking she's the girl from the robbery, too?'

Kenny goes to sit next to the young man.

'Hi,' he says. 'My name's Kenny Muir.'

'Hi,' says the young man. 'I'm . . . Ned.'



9

Girl on a Motorcycle



They begin talking. Kenny tells Ned about the news of the robbery on TV. He looks across at Mel. 'Are you thinking that's the same girl?' he asks Ned.

Ned looks across at her. 'I - I don't know,' he says. 'Perhaps it is.'

'What can we do?' says Kenny. 'She's leaving soon. Let's phone the police. I think it's her.'

'No!' Ned says quickly. 'Not the police. Wait...'

Kenny looks carefully at him. 'What's the matter? Are you... afraid of something?' he asks.

'No, but... perhaps she's got a gun!' says Ned.

10

7
Perhaps I'm wrong

'Is it her?' thinks Kenny. 'I want to know. Perhaps the money from the robbery is in her room.'

Kenny goes upstairs. Suddenly he sees the girl again. She is coming out of room seventeen. Kenny watches her. She locks her door and goes downstairs.

'How can I get into her room?' he thinks.



11

Girl on a Motorcycle

Then Kenny sees a woman working in the motel.

'Excuse me,' says Kenny. 'Can you open the door of my room? My key's in the car. It's room seventeen.'

'Yes, of course,' she says, and opens the door of room seventeen.

'Thank you,' says Kenny, and he goes into the room.



12



Kenny searches the room, but he cannot find the money from the robbery.

'Perhaps I'm wrong about her,' he thinks.

Then he hears somebody opening the door with a key. It's Mel!

13

8
I must get away

Kenny runs into the bathroom. A minute later he hears Mel talking into the phone.

'Hi, Fran,' says Mel. 'No, I'm at the motel . . . No, I'm leaving in an hour . . . Yes, OK . . .'

Kenny looks out carefully from the bathroom. He cannot get to the door, but he can get to the window. He moves quickly.



14

Girl on a Motorcycle



Mel puts down the phone. Kenny watches her through the window.

'I must get away from here!' he thinks.

Kenny cannot go back into room seventeen, but he can open the window to room eighteen.



15

9
You're the robber!

Kenny climbs into room eighteen. There is nobody there. He goes across to the door. But then he sees something.

'What's that?' he thinks. 'Is it . . . a wig? It is. It's a blond wig!'



Kenny searches the room.

'Here's a black motorcycle coat,' he says to himself. 'And what's this in this bag? The money from the robbery!'

16

Girl on a Motorcycle



Kenny hears somebody coming. He wants to get out of the room, but he cannot.

Ned comes into the room. He sees Kenny.

'What are you doing in my room?' says Ned.

Then he sees the blond wig and the money. He looks at Kenny again.

'You know!' says Ned.

'Yes, I know!' says Kenny. 'You're the Los Angeles supermarket robber!'

17

Girl on a Motorcycle



Suddenly, Ned takes a gun from his coat. 'Don't move!' he says. And he takes the bag from Kenny. 'You can't get away,' says Kenny. 'Yes, I can,' says Ned. He hits Kenny on the head, then he locks him in room eighteen.

18

10
I can't swim!

A minute later, Mel is looking across at the river from her room. Suddenly, she sees a man running.

'What's the matter with him?' she thinks. 'Why is he running?'

Then she sees Kenny come out of the next room.

'Th - that man!' says Kenny. 'He's the Los Angeles supermarket robber! Stop him, somebody!'

Ned hears him and looks up. Then he gets on his motorcycle and drives off quickly.



19

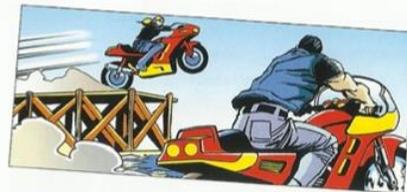
Girl on a Motorcycle

'I can stop him!' says Mel.



She climbs down from her room. She runs around the motel, gets on her motorcycle and goes after Ned.

20



Mel rides her motorcycle quickly towards the river. When she gets to the river, she jumps across the river on the motorcycle, and stops in front of Ned. He cannot stop, and his motorcycle goes into the river.

'Help! Help!' he cries. 'I can't swim!'



21

11
Can we go slowly, please?

Some people help Ned out of the water. More people are coming from the motel. Kenny runs across to Mel.

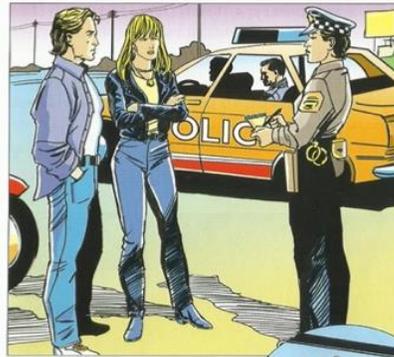
'Are you OK?' he asks her.

'Yes, I'm OK,' she says. 'Are you all right?'

'Yes,' says Kenny. 'I'm all right.'



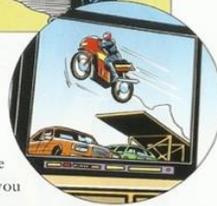
Girl on a Motorcycle



Soon after, the police arrive and take Ned away. Kenny tells a policeman his story. Then Mel tells the policewoman her story.

'Do I know your face?' the policewoman asks Mel. 'Are you famous?'

Mel laughs. 'Perhaps you do,' she says. 'I'm on TV sometimes.'



Girl on a Motorcycle

'Now I remember you,' Kenny says to Mel. 'You're Mel Palmer, the famous Stunt Girl! I see you on *'Stunt Girls, USA'*, on TV sometimes.'

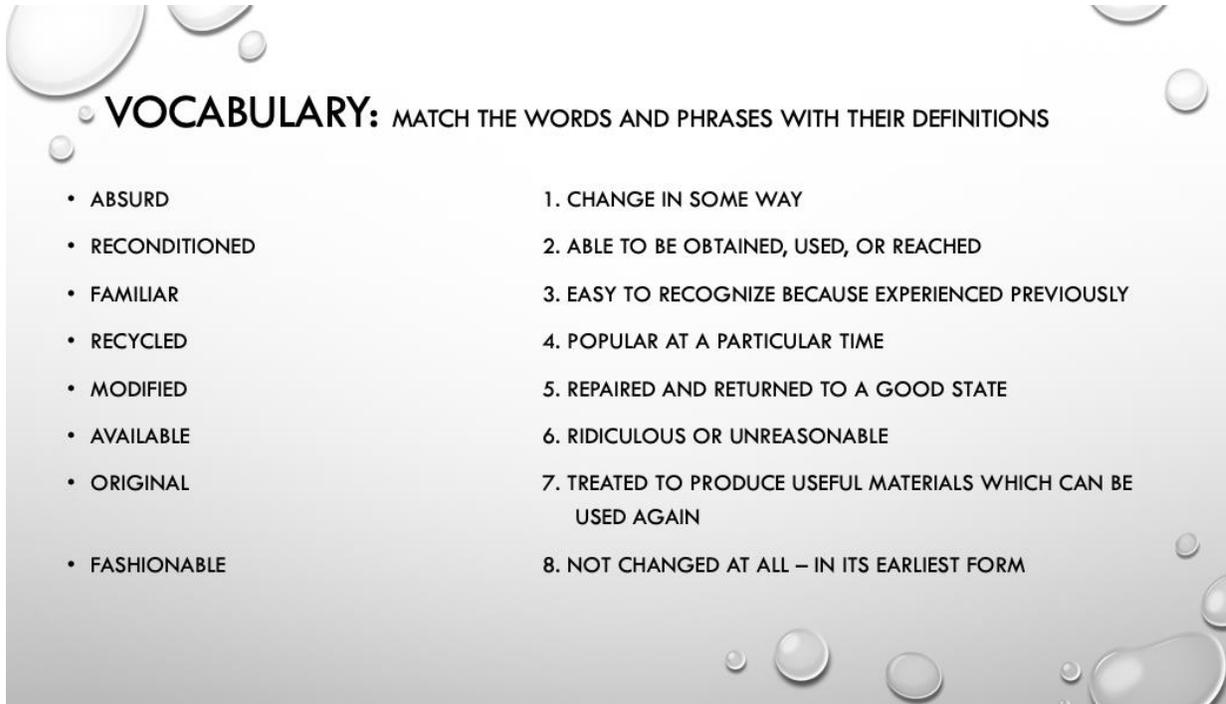
Mel smiles. 'Yes, that's me,' she says. 'Now, do you want to come to San Francisco on my motorcycle, or do you want to go on the bus?'

'I'm coming with you!' says Kenny, laughing. 'But can we go *slowly*, please?'



Anexo F: Actividad de vocabulario

Vocabulary



VOCABULARY: MATCH THE WORDS AND PHRASES WITH THEIR DEFINITIONS

- ABSURD
- RECONDITIONED
- FAMILIAR
- RECYCLED
- MODIFIED
- AVAILABLE
- ORIGINAL
- FASHIONABLE

1. CHANGE IN SOME WAY
2. ABLE TO BE OBTAINED, USED, OR REACHED
3. EASY TO RECOGNIZE BECAUSE EXPERIENCED PREVIOUSLY
4. POPULAR AT A PARTICULAR TIME
5. REPAIRED AND RETURNED TO A GOOD STATE
6. RIDICULOUS OR UNREASONABLE
7. TREATED TO PRODUCE USEFUL MATERIALS WHICH CAN BE USED AGAIN
8. NOT CHANGED AT ALL – IN ITS EARLIEST FORM

Anexo G: Lectura 2

Mr. Smith's New Nose

'Well, Mr. Smith, if you prefer a different type of nose, we have a large selection available.'

'I think this nose is too small.'

'Small noses are very fashionable this year, Mr. Smith, very fashionable.'

'Do you think it suits me?' asks Mr. Smith.

'I think it looks very nice,' says the shop assistant.

'OK, I am taking it!'

On the airbus home, Mr. Smith calls his wife on his wrist phone.

'Hello dear! Do you like my new nose?'

Mrs. Smith looks at her husband's new nose on the videophone monitor on the wall in the kitchen.

'I think it's too small, dear,' she says.

'Small noses are very fashionable this year,' replies Mr. Smith, 'very fashionable.' It's all so easy now, thinks Mr. Smith. A hundred years ago, it was impossible to change your body. Or almost impossible – there was the old-fashioned 'plastic surgery', but it was expensive, painful, and dangerous. Ugh! Now, thanks to our 22nd-century genetic engineering, we can change our bodies when we want!

He looks at his new small nose in the mirror and thinks about how fashionable he is. He is very happy with his new nose. The only problem now, he thinks, is that he needs some new hair to go with his new nose.

He looks on the internet for some new hair, but the internet is very slow. Eventually he decides to go to Bodyco in person.

'Good morning, Mr. Smith,' says the Bodyco shop assistant. 'How can I help you today?'

Mr. Smith remembers the robot shop assistant in the Bodyco shop a few years ago. The robot was friendlier and more efficient, but too many robots made too much unemployment and the robot was replaced by a human.

'I want some new hair, please.'

'Certainly, Mr. Smith. What type of hair do you like? Short, blond hair goes well with a small nose. How about short, blond hair?'

Mr. Smith looks at his hair. It was old and grey. Yes, he thinks, short and blond. When he was young, he had short, blond hair. He wants to look young again.

'Yes, I am taking short blond hair, please. Could it be a bit curly as well?'

'Curly?' asks the shop assistant.

'Yes, you know, curly – not straight!'

'Yes, Mr. Smith, I know what "curly" means, but curly hair isn't very fashionable this year.'

'No, it isn't.'

'But I like curly hair!'

'Very well, Mr. Smith – short, blond, curly hair. Do you like anything else? We have a special offer on ears this week.'

'Ears?'

'Yes, Mr. Smith. The things you hear with.'

'I know what ears are! What type of ears are on offer?'

Mr. Smith goes out of the shop with new short, blond, curly hair and two new ears.

After this, his interest in his new body starts to grow.

In the next few weeks he buys new eyes (green – unusual, but fashionable), new hands, new arms, new knees and new feet. Mrs. Smith is happy because Mr. Smith's new feet don't smell as bad as his old feet.

His body is now completely different.

'Am I the same man I was a few weeks ago?' thinks Mr. Smith. 'I have a new nose, new hair, new ears, new eyes, hands, arms, knees and feet. But I have the same brain – so I think I'm the same man.' He thinks he is the same man but he isn't sure.

One morning, he wakes up and his new nose doesn't work. 'What's the matter?' asks Mrs. Smith.

'My new nose doesn't work – it's blocked.'

'Maybe you have a cold,' suggests Mrs. Smith.

'That's impossible! This is a genetically engineered Bodyco nose! It doesn't get colds!'

But it is true – the new nose does not work. It is blocked and Mr. Smith can't smell anything.

He goes back to the Bodyco shop.

'Good morning, Mr. Smith,' says the assistant. 'What would you like today?'

'I want a new nose,' says Mr. Smith.

'You already want a new nose?' says the surprised shop assistant. 'But you've only had this one for a month! Don't worry, small noses are still fashionable!'

'No, you don't understand,' says Mr. Smith. 'I want a new nose because this one doesn't work!'

'That's impossible,' said the shop assistant. 'You have a genetically engineered Bodyco nose. It can't go wrong!'

'But it has gone wrong,' replies Mr. Smith. 'It's blocked and I can't smell anything.' 'What did you do with your nose, Mr. Smith?' asks the shop assistant.

'What did I do with my nose? That's a stupid question! I don't do anything unusual with my nose. I use it to breathe and to smell, as always!'

'If you do not use your nose correctly, Mr. Smith, it is possible that it does not work correctly.'

'That's absurd!' shouts Mr. Smith. 'I want my money back! I want a refund!'

'I'm afraid that we do not give refunds, Mr. Smith. There is no guarantee with this nose.'

Mr. Smith is so angry that he doesn't know what to say. He walks out of the shop and doesn't say anything.

But now he has a big problem: a useless nose. Fashionable, yes. Useful, no.

Unfortunately, his problems continue. The next morning, he wakes up and he can't hear anything. Then his new blond hair is grey. Then his new knees don't move. Then he can't see a thing with his unusual green eyes. His fingers fall off, one by one. Mrs. Smith puts him in their aircar and flies to the Bodyco shop. She carries her husband into the shop, because now he can't walk.

'Good morning, Mr. Smith,' said the shop assistant. 'What can I do for you today?'

'Mr. Smith doesn't like anything new at all today, thank you,' replied Mrs. Smith. 'But he wants his old body back!'

'I'm afraid we don't give refunds, Mrs. Smith.'

'I don't want a refund,' explained Mrs. Smith. 'I want my husband's original body again! I liked it more than this new one!'

'I'm afraid that's very difficult, Mrs. Smith,' said the shop assistant. 'We are an environmentally friendly company. All our old bodies are recycled.'

'But the new body parts that you sold him don't work! What can he do now?' 'He can buy a reconditioned body.'

'What's a "reconditioned" body?'

'It's an old body that has been modified.'

'Can I have a look at one?'

'Certainly.' The shop assistant speaks to his computer and a reconditioned body appears. It was a very familiar body. Mrs. Smith recognizes the big nose and the grey hair.

'But that's my husband!' shouts Mrs. Smith. 'That's the original Mr. Smith!'

'Yes, that's right,' says the shop assistant. 'We reconditioned Mr. Smith's old body.' 'Can he have his old body back then, please?'

'Certainly, Mrs. Smith. That is 100,000 euros, please.'

'100,000 euros!' shouts Mrs. Smith. 'That's very expensive, isn't it?'

'Mr. Smith has been reconditioned!'

Mr. Smith gets his own body back, and Mrs. Smith flies him back home in the aircar. 'I'm myself again!' he shouts.

'Not exactly,' said Mrs. Smith. 'You are reconditioned.'

'What does "reconditioned" mean?'

'Well,' says Mrs. Smith, 'I think it means that you have a new brain!'

'I think that is very useful,' says Mr. Smith.

'I think so too, dear,' says Mrs. Smith.

Anexo H: Lectura 3

Alberto's new neighbors

Alberto takes a look at his new neighbors and knows that his life is going to get more difficult. He watches them arrive in their big, noisy car and watches them get out. There they are, two of them, as big and as noisy as their car – and smelly and stupid as well.

'Terrible!' he thinks. 'How am I going to put up with them?' He goes to tell Mimi. Mimi is the friend he lives with.

Do you see the new neighbors?' he asks her. 'No,' she says. 'Who are they?'

'Two of them. The ones we don't like. Big and noisy and stupid and smelly. Just like they always are.'

'Oh no,' says Mimi. 'How awful! Still, I suppose we can just ignore them.' 'I suppose you're right,' agrees Alberto. 'We just have to ignore them.'

For a few days, then, Alberto and Mimi try to ignore their new neighbors. When the neighbors go out for a walk, Alberto and Mimi don't say hello to them. When the neighbors are in their garden, Alberto and Mimi go inside. This is OK for a few days, but, perhaps inevitably, things don't stay this way ...

One day, Alberto wakes up from his sleep to find one of the neighbors in his garden. 'Mimi!' he shouts. 'Are you seeing this!? He's in our garden!!!! Look!'

'How terrible,' says Mimi. 'Let's call our staff and make sure they get him out immediately!'

Mimi goes off to call their staff. Two minutes later, Alberto and Mimi's head of staff is out in the garden trying to take out the unwelcome neighbor. 'Go on!' he shouts. 'Get out of here! Go home!'

The neighbor doesn't say anything but gives Alberto and Mimi's head of staff a dirty look, then he goes back into his garden. Alberto and Mimi feel better and then ask their head of staff to prepare their lunch for them.

However, it isn't enough. Over the next few days, Alberto and Mimi often find one or other or both of their new neighbors walking around their own garden. It is terrible. To show how they feel, Alberto and Mimi go into their neighbors' garden at night, when the neighbors are inside, and break all the flowers.

The next morning one of the neighbors comes to talk to Alberto.

'Hey!' he says. 'Hey, you!' Alberto ignores him, but he continues talking. 'You came into our garden last night and broke all the flowers!' Alberto doesn't say anything but gives his neighbor a dirty look. 'Now I'm in trouble!' continues his neighbor. 'They think I did it!'

'Who are "they"?' asks Alberto.

'My owners, of course,' replies the neighbor.

'Owners!?' says Alberto. 'You have "owners"?'

'Course we do,' says his neighbor. 'Don't you?'

'Oh, no,' replies Alberto. 'We have staff.'

Alberto goes to tell Mimi that the neighbors don't have staff but owners.

'That's not a surprise,' says Mimi. 'That explains everything. That's why they're so noisy and smelly and stupid. We need to make their owners become staff.'

The next day, Alberto and Mimi are actually very friendly with their new neighbors. They try to explain how to make their owners become 'staff'.

'Listen,' says Alberto to them. 'It's very easy. First, understand that the house is your house, not theirs.'

'And second,' says Mimi, 'make sure that you are always clean.' 'Make sure they give you food whenever you want!'

'Sit on the newspaper while they are reading it!'

'Sleep as much as possible – on their beds!'

'And finally, try not to bark but to miaow instead.'

But it is no good. The neighbors just don't understand. After a week, they give up. 'It's no good,' says Mimi. 'They'll never understand – dogs have owners, cats have staff.'

Anexo I: Lista de Cotejo

Curso: Noveno EGB

Objetivo de Evaluación: Detectar la frecuencia del uso de las estrategias de comprensión lectora.

Estrategias	Muestreo	Inferencia	Predicción	Corrección	Mapa Conceptual
Estudiante 1	4	6	8	2	3
Estudiante 2	5	5	6	1	3
Estudiante 3	4	6	7	5	3
Estudiante 4	3	7	7	4	3
Estudiante 5	4	5	7	6	3