

Maestría en Pedagogía

Desarrollo de Habilidades de
Comprensión Lectora en Inglés a Través
del uso de Estrategias Metacognitivas

Mónica Dayana Patiño Ospina



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Vicerrectoría Académica

**Unidad Institucional de
educación a distancia**

Agradecimientos

A la **vida** que me ha dado tanto...

A Luis Felipe y Sara por su paciencia, su cariño y su apoyo en los momentos más difíciles de este recorrido.

A los profesores del programa quienes aportaron inmensamente a mi formación no solo con sus conocimientos sino con su cariño, su amabilidad y su ejemplo.

A nuestra directora Mgr. Diana Sánchez por su comprensión y su ayuda incondicional.

A mi asesor PhD. Yasaldez Loaiza por haber creído siempre en mí.

Dedicatoria

To the strongest yet more gentle, unconditional friend and role model I know:
Olga Umaña.

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS A
TRAVÉS DEL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

MÓNICA DAYANA PATIÑO OSPINA

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Pedagogía

ASESOR:

DR. YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA. MS PHD

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES

Noviembre de 2018

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO 1. REFERENTE CONTEXTUAL.....	18
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
<i>1.1.1 Descripción del escenario.....</i>	<i>18</i>
1.2 PROBLEMÁTICA.....	19
1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	23
1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	25
<i>1.4.1 Pregunta orientadora.....</i>	<i>25</i>
1.5 ESTADO DEL ARTE.....	26
<i>1.5.1 Categoría 1: Bilingüismo en Colombia.</i>	<i>26</i>
<i>1.5.2 Categoría 2: Aprendizaje.....</i>	<i>28</i>
<i>1.5.3 Categoría 3: Metacognición.....</i>	<i>30</i>
<i>1.5.4 Categoría 4: Lectura en ILE y metacognición</i>	<i>31</i>
<i>1.5.5 Análisis de antecedentes y sus aportes.....</i>	<i>33</i>
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.7 OBJETIVOS	38
<i>1.7.1 Objetivo general</i>	<i>38</i>
<i>1.7.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>38</i>
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	39
2.1 APRENDIZAJE	39
2.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	40
2.3 METACOGNICIÓN	43

2.4 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	48
2.5 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS ...	50
2.6 INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE).....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.7 COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ILE	52
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	57
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	57
3.2 MÉTODO O ENFOQUE INVESTIGATIVO	57
3.3 DISEÑO.....	58
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	60
3.5 POBLACIÓN OBJETO	60
3.6 MUESTRA	60
3.7 EL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS.....	61
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	62
4.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	62
<i>Diagnóstico</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
<i>Pretest</i>	64
<i>Inventario de Conciencia Metacognitiva (Metacognitive Awareness Inventory, MAI)</i>	65
<i>Intervención</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
<i>Diario de campo</i>	79
<i>Descripción de la intervención pedagógica</i>	79
PRIMERA PARTE.....	80
SEGUNDA PARTE	82
TERCERA PARTE	85
<i>Evaluación</i>	88

<i>Entrevista</i>	88
Saberes propios.....	90
Conceptos propios.....	90
Concientización de procesos	90
Utilidad y aplicabilidad.....	90
Transversalidad	91
Motivación.....	91
<i>Postest</i>	92
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	103
ANEXOS	106

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. INED: Resultados ICFES inglés 2016-2017.....	25
Tabla 2. Clasificación de las estrategias metacognitivas	48
Tabla 3. Diseño metodológico	58
Tabla 4. Resultados Pretest.....	64
Tabla 5. Inventario de habilidades metacognitivas MAI, Schraw & Denninson (1994).....	66
Tabla 6. Resultados de la subcategoría "conocimiento declarativo"	69
Tabla 7. Resultado de la sub-categoría "Conocimiento procedimental"	71
Tabla 8. Resultados de la sub-categoría "conocimiento condicional"	73
Tabla 9. Resultados de la sub-categoría "estrategias de manejo de la información"	74
Tabla 10 Resultados de la subcategoría "monitoreo de la comprensión"	76
Tabla 11. Resultados de la sub-categoría "estrategias de corrección"	77
Tabla 12. Resultados de la sub-categoría "evaluación"	78
Tabla 13. Resultados comparativos Pretest - Postest.....	92
Tabla 14. Objetivos y resultados de aplicación de los instrumentos	94

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Clasificación de usuarios según su desempeño en pruebas Saber 11.....	24
Figura 2. Modelo de metacognición de Flavell.....	45
Figura 3 Estructura general para el estudio de la metacognición Gunstone & Mitchell (1998)	47
Figura 4. Esquema del procedimiento experimental.....	59
Figura 5. Esquema de Red semántica.....	89

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Prueba Inglés Saber 11 2014	106
Anexo 2.1 Marzo 20	121
Anexo 2.2 Marzo 21	121
Anexo 2.3 Abril 12	122
Anexo 2.4 Abril 16.....	122
Anexo 3. Entrevista	123
Pregunta 1. ¿Habías escuchado sobre metacognición antes?	124
Pregunta 2. ¿Qué entiendes por metacognición?	125
Pregunta 3. ¿Fue de utilidad familiarizarte con la metacognición? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?	126
Pregunta 4. ¿Aplicas lo aprendido ahora al estudiar inglés?	127
Pregunta 5. ¿Has aplicado lo aprendido sobre metacognición en otras materias?.....	128
Pregunta 6. ¿Has notado algún cambio en tu desempeño en inglés?.....	129
Pregunta 7. ¿Crees que conocer sobre metacognición te anima a estudiar?.....	131
Pregunta 8. ¿Qué fortalezas y debilidades has descubierto después de conocer sobre metacognición?	133
Pregunta 9. ¿Cómo te pareció la forma de trabajo utilizada en las clases de inglés?	135

RESUMEN

La investigación parte de la formulación del problema acerca de ¿Cómo influye el uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés? Las principales categorías de análisis fueron el bilingüismo, el aprendizaje, la metacognición y sus relaciones con lectura en inglés como lengua extranjera, ILE. El objetivo general se orientó a caracterizar cómo influye el uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en ILE y objetivos específicos relacionados con la identificación de los niveles de comprensión de lectura en inglés de los participantes, la promoción de procesos metacognitivos para favorecer dicha comprensión y de la descripción de las estrategias metacognitivas que influyen en el desarrollo de esta comprensión de lectura en ILE.

El proceso metodológico se realizó sobre una muestra de 25 estudiantes del grado 11, a través de fases de diagnóstico, intervención y evaluación, apoyadas en instrumentos de pretest y postest mediadas por una intervención pedagógica. Se utilizaron pruebas del tipo Saber, Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI), diarios de campo y entrevistas. Los resultados sugieren una positiva apropiación de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes como resultado de la intervención y la consecuente reducción del nivel *A-, así como la mejoría en los niveles A1 y A2, de acuerdo con la MCER, lo cual evidencia la incidencia positiva de las estrategias metacognitivas como instrumento pedagógico.

PALABRAS CLAVES: Metacognición, lectura en ILE, estudio mixto, intervención, niveles MCER.

ABSTRACT

The research starts from the formulation of the problem about how does the use of metacognitive strategies influence the development of reading comprehension skills in English? The main categories of analysis were bilingualism, learning, metacognition and their relations with reading in English as a foreign language, EFL. The general objective was to characterize the influence of the use of metacognitive strategies in the development of reading comprehension skills in EFL and specific objectives related to the identification of the reading comprehension levels in English of the participants, the promotion of metacognitive processes for favoring this understanding and the description of the metacognitive strategies that influence the development of this reading comprehension in EFL.

The methodological process was carried out on a sample of 25 students of grade 11, through phases of diagnosis, intervention and evaluation, supported by pre-test and post-test instruments mediated by a pedagogical intervention. Saber type tests, Metacognitive Consciousness Inventory (MAI), field diaries and interviews were used. The results suggest a positive appropriation of the metacognitive strategies on the part of the students as a result of the intervention and the consequent reduction of the level * A-, as well as the improvement in the A1 and A2 levels, according to the CEFR, which evidences the positive impact of metacognitive strategies as a pedagogical tool.

KEYWORDS: Metacognition, Reading EFL, quantitative-qualitative study, intervention, CEFR levels.

Introducción

Para Freire (1991) “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 1). El niño, antes de adentrarse al proceso de alfabetización, hace un descubrimiento del mundo a través de sus sentidos, una lectura del mismo, si se quiere. Luego, cuando conoce la palabra escrita hace la relación *palabra-mundo* a partir de su propia experiencia.

Ahora bien, el acto de leer es un ejercicio complejo el cual acompaña la vida del hombre desde su nacimiento hasta su muerte, permitiéndole la interpretación del mundo que habita. Para Freire leer requiere también “percepción crítica, interpretación y reescritura” (p. 7) por parte del lector.

El mundo actual exige personas que estén en capacidad, no sólo de leer en su lengua materna sino de tener la habilidad de hacerlo en alguna lengua extranjera. En concordancia con ello, Tainer (1988) explica cómo las habilidades lingüísticas en inglés repercuten positivamente en diferentes aspectos en las personas que las dominan, no solo por ser una *lingua franca* sino porque es el idioma en común de la ciencia, la tecnología y la investigación, permitiéndoles mayores competencias a nivel personal, laboral y profesional.

Para responder a esa exigencia bilingüe de la globalización y brindar a los estudiantes más y mejores herramientas que les permitan acceder a las posibilidades que se crean con el manejo de una segunda lengua, Colombia ha venido estableciendo políticas educativas de bilingüismo para promover la enseñanza y el aprendizaje de este idioma. El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), establecido en el 2004, representa hoy un gran reto para la comunidad educativa pues como se verá más adelante, a la fecha y pese a los esfuerzos realizados desde tiempo atrás los niveles alcanzados aún no son los esperados.

Esta realidad no es ajena a la Institución Educativa Dorada (INED), en el departamento de Caldas. Según los resultados obtenidos durante los últimos dos años, se evidencia el bajo desempeño que presentan los estudiantes en el idioma inglés, aunque la institución ha dado pasos encaminados según el PNB. Este empeño institucional ha sido el primer factor de pertinencia para la realización de la presente investigación.

Se ha partido de la premisa de que la implementación de las estrategias metacognitivas orientadas al desarrollo del proceso de lectura en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) significa un aporte positivo en este sentido para los estudiantes de grado once, acudiendo al mismo Freire (1991), “Porque la enseñanza no se refiere a la transferencia de conocimiento, sino a la creación de posibilidades de su producción o de su construcción”.

En el presente documento se plantea, en un primer capítulo, el problema que ha dado fundamento a la investigación, es decir, la manera como influye el uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés. En el segundo capítulo se presentan los principales elementos teóricos para el tratamiento del tema, entre los cuales están las estrategias de aprendizaje, las estrategias metacognitivas, y la comprensión de lectura en el escenario del Inglés como Lengua Extranjera (ILE). En el tercer capítulo se explican los elementos del diseño metodológico de la investigación. En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos a través de la intervención pedagógica propuesta y el quinto capítulo se establecen las conclusiones. De las cuales se puede resaltar, a nivel cuantitativo, la incidencia positiva de la aplicación de estrategias metacognitivas como instrumento pedagógico para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés, y dentro de las categorías emergentes del análisis cualitativo un aumento de la motivación expresado en las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Justificación

Las estrategias metacognitivas son un elemento que debe integrarse en cualquier proceso pedagógico, en toda una serie de conocimientos y habilidades que inviten a los estudiantes a tener una mirada más amplia sobre su propio aprendizaje. Este tipo de reflexión puede llevarlos no solo a hacer una introspección acerca de la manera como abordan sus procesos para relacionar información y recordar nuevos datos en el aprendizaje de inglés, sino para conocerse a sí mismos y aplicar dichos razonamientos a otras materias y a sus futuros estudios.

El interés por el tema de la presente investigación surge de la necesidad de formar y preparar a los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Dorada para las pruebas Saber, específicamente, para la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera (ILE), vinculando a este proceso las estrategias metacognitivas. Ello busca además responder a los parámetros exigidos por el gobierno (PNB, 2015-2025):

Consolidar una educación de calidad implica asegurar que en las aulas los niños y jóvenes están desarrollando las competencias que necesitan para la vida y que saben cómo usar esas competencias en su cotidianidad. El manejo de una lengua extranjera es sin duda una habilidad que empodera a los individuos, les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos (p. 3).

Esta investigación apuntó a dar respuesta a los requerimientos actuales a nivel gubernamental, puesto que según la guía de orientación Saber 11 2017 (Anexo 1), se pretende para el año 2019 lograr que todos los estudiantes de educación media alcancen el nivel B1, es decir usuario independiente capaz de comprender, elaborar y comunicar nociones estándar en el ámbito tanto personal como profesional.

También se partió de los propósitos y las necesidades de la institución educativa, ya que los datos arrojados por los instrumentos de la fase diagnóstica evidenciaron que un 54% de los estudiantes de la muestra tienen un nivel actual inferior a A1, denominado A-, es decir, que no tienen manejo mínimo de vocabulario y estructuras básicas. A través de los resultados de la investigación, se pretende cambiar esas cifras actuales dando a los docentes información valiosa sobre la manera cómo los estudiantes llevan a cabo sus procesos y, de esa manera, ayudarles a que ellos mismos desarrollen sus habilidades de lectura por medio de la implementación de estrategias metacognitivas.

Las instituciones educativas, los profesores/tutores tienen la función de guiar y facilitar los aprendizajes, por lo tanto, si en los planteles se ofrece un ambiente óptimo, con técnicas, metodología e instrucción adecuadas, los estudiantes estarán preparados para afrontar su quehacer diario. Conocer y aplicar las estrategias metacognitivas en el desarrollo habilidades de comprensión lectora en inglés permitirá potenciar las destrezas en esta lengua extranjera y aplicarlas en otros ámbitos. Es importante además señalar que estas estrategias pueden ser enseñadas, aprendidas y desarrolladas y destacar la necesidad de esta instrucción explícita pues, como lo asegura Tesouro (1992 y 1995) si se logra mejorar el rendimiento intelectual enseñando habilidades de pensamiento, también pueden optimizarse otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una educación de calidad debe propender por llevar al estudiante a tener nuevas experiencias y a descubrir su potencial en un contexto de confianza que también tenga en cuenta sus límites. El hecho de conocer la existencia de las estrategias metacognitivas, preguntarse cuáles usa, cuáles no y cuáles podría o le interesa explorar más, permite al estudiante de manera

progresiva aumentar su capacidad de reflexión y de fortalecimiento de sus habilidades, en este caso, de comprensión lectora en inglés.

Por otra parte, desde hace ya algunos años se ha hecho énfasis en la relevancia que tiene el “aprender a aprender” y “enseñar a pensar”. De manera especial, estas perspectivas se han puesto de relieve entre las personas que trabajan en la enseñanza (Palma y Pifarré, 1991); no obstante, la dificultad se hace explícita cuando se trata de llevar estas prácticas al aula de clase, pues se asume que el estudiante, en mayor o menor medida, aprende, pero se deja en el tintero el proceso de aprender a aprender (Burón, 1991). La educación en estrategias metacognitivas sugiere la importancia de trabajar por la autoreflexión y el autoconocimiento, pero es importante avanzar en investigaciones que expliquen cómo se aborda su instrucción en diferentes contextos, lo cual puede servir de referente para quienes estén interesados desde la pedagogía o desde la misma investigación.

Con respecto a la línea de investigación, este trabajo aporta a la práctica y formación docente pues su propósito radica en la posibilidad de conocer mejor cómo se utilizan las habilidades metacognitivas en los métodos de aprendizaje del inglés. Es necesario seguir aportando elementos para ampliar la información que se tiene sobre la adquisición y el desarrollo de la competencia lectora en una segunda lengua. La reflexión que haga el estudiante acerca de su saber y su saber hacer, así como una actitud de confianza y de auto-crítica es fundamental para lograr optimizar procesos formativos en el aula y fuera de ella.

Además, para enmarcar la presente investigación se tuvieron en cuenta las siguientes perspectivas de investigación encontradas en la revisión de la literatura y en los antecedentes:

- Profundizar en el estudio de variables que puedan estar asociadas con el uso de las estrategias metacognitivas, como la comprensión lectora, los estilos de aprendizaje y

algunas otras variables sociodemográficas y académicas. Pereira y Ramírez (2008, p. 309).

- Replicar el estudio con otras poblaciones académicas y con diferentes niveles de competencia en el manejo del idioma inglés como lengua extranjera (LE). Pereira y Ramírez (2008, p. 309).

Finalmente, este estudio también está en consonancia con el objetivo de la Maestría en Pedagogía de la UCM, *i.e.*, contribuir al desarrollo educativo y social de la región y del país, a través de un programa de formación avanzada que promueva la profundización en pedagogía e investigue sus relaciones contextuales con el cambio socio-cultural y los intereses emancipadores de la formación humana, pues es una temática que permite indagar más a fondo procesos de instrucción.

Capítulo 1. REFERENTE CONTEXTUAL

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Descripción del escenario

La Institución Educativa Dorada (INED) se encuentra ubicada en el municipio de La Dorada, Caldas. El plantel inició su funcionamiento en 1948, como una institución pública de modalidad académica; actualmente, cuenta con cerca de 1.000 estudiantes que cursan desde sexto hasta el undécimo grado.

Desde el 2005, para responder a las necesidades del entorno, la institución estableció un convenio de integración con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, para ofrecer oportunidades de formación en programas como Técnico en Recreación, Técnico en Recursos Humanos y Técnico en Sistemas. Este convenio se hace efectivo mediante la inscripción de los estudiantes y el uso de la plataforma virtual a través de la cual reciben entrenamiento en las mencionadas áreas durante dos años para optar al título correspondiente. Para recibir el certificado, los estudiantes deben haber cursado y aprobado las materias propias de cada programa, las horas de prácticas requeridas, además de cursar 880 horas de inglés mediante la plataforma SOFÍA PLUS.

En cuanto a su planta física, el colegio cuenta con 24 aulas de clase, laboratorios de inglés, química, sistemas y biología. Hay un salón de inglés dotado con video-beam, sonido, aire acondicionado y material didáctico como libros de textos, planes lectores y diccionarios. En el plano deportivo cuenta con canchas de voleibol, microfútbol y basquetbol. Existen una Sala de profesores, una cafetería y un auditorio. Las condiciones de salubridad son adecuadas y los

servicios de acueducto y alcantarillado responden a las necesidades de la comunidad educativa. La iluminación también es adecuada y se cuenta con conexión Wi-Fi en algunas áreas.

Según su Manual de Convivencia (2010), la Institución Educativa Dorada, “fundamenta su labor educativa en la concepción humana de la persona respetando y promoviendo los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de Colombia y en los fines y objetivos determinados en la Ley 115 de 1994 y la ley 715 de 2001” (p. 8).

En concordancia con lo anterior, desde hace 13 años la institución cuenta con un convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, sus fundaciones, hogares de paso y filiales anexos para la garantía a niños en situación de vulnerabilidad del restablecimiento de sus derechos mediante continuidad en sus procesos educativos.

La misión institucional declara: “Somos una Institución educativa pública, fundamentada en principios y valores; contribuimos a la construcción, desarrollo, fortalecimiento y proyección del tejido social, formando personas competentes a través de programas de calidad en los niveles de educación formal de Preescolar, básica primaria y secundaria y media académica y técnica” (p. 9).

La población estudiantil pertenece a estratos socioeconómicos uno y dos, pues proviene de familias humildes de padres trabajadores lo que los deja gran parte del tiempo sin acompañamiento y en situación de riesgo.

1.2 Problemática

El mundo de hoy demanda personas cada vez más activas y capacitadas en diferentes aspectos para el mundo laboral. El conocimiento de la lengua inglesa es una de las herramientas más importantes para lograr dicho propósito. Las competencias comunicativas desarrolladas por sus usuarios abren múltiples puertas a nuevas ideas, culturas, conocimiento, y creencias, entre otros. Campos como la tecnología, la medicina, la economía, la política, los negocios y las artes establecen su comunicación e intercambio de conocimiento a través de esta *lingua franca*.

En concordancia con esta tendencia mundial, la educación en Colombia ha venido fortaleciendo cada vez más, en todos sus niveles, la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, aún hay mucho por mejorar.

Rojas (2011), Fandiño, Bermúdez y Lugo (2013) y Cárdenas y Miranda (2014), entre otros investigadores, han analizado desde diferentes frentes el proyecto nacional de bilingüismo en Colombia (PNB). Dos factores comunes que resultaron de estas tres investigaciones fueron: primero, que las metas propuestas en el PNB son posibles bajo la condición de que haya una reflexión de las implicaciones no sólo curriculares sino formativas y de aprendizaje de una lengua extranjera. Segundo, que el docente tiene la responsabilidad y la posibilidad de contribuir a mejorar los procesos de formación y enseñanza del inglés prestando atención a elementos como la motivación, el enfoque de enseñanza y las necesidades particulares de los estudiantes.

Por otra parte, el análisis de la literatura en el campo de las estrategias de aprendizaje abre un panorama muy alentador, al relacionar el estilo de aprendizaje autorregulado con la expectativa de superación y el buen desempeño académico. Los estudios referidos en el capítulo de antecedentes de la presente investigación han estado de acuerdo en que implementar estrategias metacognitivas y con ellas el aprendizaje autorregulado permite construir teorías propias de acuerdo con cada realidad y necesidad particular. Así pues, la heterogeneidad en las

formas de aprender facilita la promoción de nuevas formas de enseñanza ya que cuando el estudiante participa activamente en sus propios procesos escolares y se reconoce como un aprendiz eficiente y capaz, refuerza su autoestima lo que se traduce en mayor motivación frente al mismo propio aprendizaje.

En cuanto al tema de la metacognición de acuerdo con los antecedentes aquí revisados, se han desarrollado trabajos que la definen, describen sus componentes, orígenes y fases, como los de Aragón y Caicedo (2008) o Mahdavi (2014) y estudios que apuntan a investigar la fiabilidad de la consciencia metacognitiva en el desempeño de los estudiantes, como el desarrollado por Muñoz y Ocaña, (2017). Dichas investigaciones han mostrado como resultado una positiva, fuerte y significativa relación entre el entrenamiento del estudiante en estrategias metacognitivas y su mejor desempeño en el campo académico.

Teniendo en cuenta los factores mencionados y de acuerdo con los muy regulares resultados que han obtenido los estudiantes de la Institución Educativa Dorada en el idioma Inglés, tanto en sus evaluaciones habituales del grado 11, como en las pruebas SABER, se determinó la necesidad de optimizar los procesos formación y de aprendizaje-enseñanza de la habilidad de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.

Se considera que. para cualquier sujeto, la habilidad de comprender de manera clara lo que lee es fundamental para su funcionamiento dentro de la sociedad; desde los anuncios publicitarios, las facturas de los servicios, los rótulos de las medicinas, hasta los contratos laborales o sus documentos legales, por mencionar sólo algunos, el material escrito define en gran medida las acciones diarias del ser humano. Adicionalmente, el hecho de contar con una capacitación amplia y suficiente para desenvolverse satisfactoriamente en el mundo laboral depende de qué tan claros sean los conceptos que se hayan adquirido a lo largo de tal

entrenamiento, conceptos que se obtienen, en su mayoría, mediante la lectura de material bibliográfico de diferentes áreas de especialidad.

Es fundamental también considerar que la lectura desarrolla las mentes, la palabra escrita permite expandir el vocabulario, así como el conocimiento de cómo funcionan las cosas, enseña a comunicar asertivamente, facilita el conocimiento de culturas lejanas e invita a descubrir cómo educarse por sí mismo y como ejercitar la imaginación.

Como lo aseguró Wittgenstein en su *Tractatus* (1921) “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” (p. 9) y teniendo en cuenta que el ser humano adquiere su lenguaje principalmente mediante su habilidad de escuchar y de leer, es esencial darle la importancia debida al desarrollo de esta desde los primeros años de escolarización. Es responsabilidad de los profesores ayudar a que los estudiantes construyan unas bases sólidas que les permitan desenvolverse en la sociedad; las palabras construyen el mundo cada día, todo se basa en esa relación dialéctica con los otros, las naciones usan palabras para apaciguar o para incitar a la guerra, la palabra puede construir una relación o permitir que un procedimiento médico por parte de un grupo interdisciplinario de expertos sea exitoso. La palabra y la habilidad para la comunicación asertiva siempre dependerá de cuánta información verdadera se administre en la mente; aprender a leer basados en las propias estrategias metacognitivas es una necesidad que deben suplir los años de escolarización para que el mundo práctico sea más accesible.

El establecimiento de un vínculo entre las habilidades metacognitivas y el proceso de lectura en inglés como lengua extranjera toma importancia en un programa de maestría de pedagogía, pues se concibe dicha pedagogía como la reflexión de la educación. Por ende, conocer mejor cómo los estudiantes aprenden y usan diferentes estrategias habrá de aportar elementos

para que los docentes orienten en este proceso, con el fin de contribuir con la formación de personas críticas, analíticas y que aporten al mejoramiento de su propio desempeño.

1.3 Descripción del problema

En Colombia, los estudiantes de grado once de las instituciones educativas deben presentar las pruebas SABER en áreas como lectura crítica, matemáticas, sociales, ciencias naturales e inglés. En el caso particular del inglés, se espera que el nivel de los estudiantes sea B1 (usuarios independientes) según el Marco Común Europeo (Figura 1):

Usuario independiente	B+	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Supera el nivel B1
	B1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar que tratan de cuestiones cotidianas ✓ Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje ✓ Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal ✓ Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes
Usuario básico	A2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) ✓ Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información ✓ Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas
	A1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato ✓ Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce ✓ Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad
Nivel inferior	A-	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No alcanza el nivel A1

Figura 1. Clasificación de usuarios según su desempeño en pruebas Saber 11

Fuente <https://www.cecar.edu.co/documentos/saber-pro/Guia-descripcion-niveles-de-desempeno-saber-pro-2015.pdf>

No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos en años anteriores, los estudiantes de la Institución Educativa Dorada han mostrado niveles muy bajos. Según datos publicados en el 2017 dentro del informe nacional de resultados Saber pro 2016 del Ministerio de Educación “el 52% de los evaluados se ubica en los niveles A- y A1” (p. 20), es decir que no alcanzan el nivel mínimo esperado (B1) para estudiantes de grado once en Colombia.

A nivel institucional, las cifras de desempeño son también bajas pues solamente el 4% de los estudiantes alcanzó el nivel esperado dentro de las pruebas del Icfes en “Comprensión de los

puntos principales de un texto, experiencias y acontecimientos” en Inglés, durante los años 2016 y 2017 (Tabla 1):

Tabla 1. INED: Resultados ICFES inglés 2016-2017

Nivel	Descripción	Rango de puntaje en la prueba	2016	2017
A-	Desempeños mínimos en el manejo de vocabulario y estructuras básicas.	0 – 47	31%	39%
A1	Comprensión y uso de expresiones cotidianas frecuentes.	48 – 57	50%	36%
A2	Intercambio sencillo y directo de información sobre el pasado y su entorno.	58 – 67	16%	21%
B1	Comprensión de los puntos principales de un texto, experiencias y acontecimientos.	68 – 78	4%	4%
B+	Desempeños superiores a lo evaluado para el nivel B1.	79 – 100	0%	0%

Esta situación, por lo tanto, muestra que el desempeño de la población mencionada requiere que haya más entrenamiento previo, que en el aula los estudiantes estén más involucrados con sus procesos de formación y aprendizaje y que su trabajo independiente cuente con unas pautas claras para lograr mejorar su autonomía en la lengua extranjera y el aprovechamiento de su potencial.

1.4 Pregunta de investigación

1.4.1 Pregunta orientadora

¿Cómo influye el uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés?

1.5 Estado del arte

Con el fin de conocer el estado del arte en cuanto al tema de este informe, se consultaron las siguientes investigaciones en el área, consideradas de especial interés gracias a su temática, objetivos, teoría metodología y resultados.

1.5.1 Categoría 1: Bilingüismo en Colombia.

Cárdenas y Miranda (2014), en su trabajo sobre “Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019: un balance intermedio”, cuyo objetivo fue “dar cuenta de la gestión administrativa llevada a cabo por los directivos académicos y del nivel de inglés de los profesores, dentro de otros aspectos tendientes a definir el perfil de los docentes de inglés” (p. 51), concluyeron que “ha sido evidente la necesidad de acciones que apunten a la formación y el desarrollo profesional del docente y a mejorar su trabajo en el aula. Estos dos campos de acción dependen inicialmente de las autoridades educativas, tanto locales como nacionales. A pesar de esta afirmación, de los profesores formadores de docentes e investigadores, también dependen otras acciones que pueden igualmente contribuir a mejorar la situación actual de la enseñanza del inglés y, por ende, trabajar en el logro de los objetivos del PNB” (p. 64).

Por su lado, Fandiño, et. al. (2013), en su investigación acerca de los “Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educación y Educadores”, tuvieron como objetivo “analizar los pro y los contra del programa nacional de bilingüismo” (p. 363). Explican que “la implementación de una política sobre bilingüismo implica una reflexión seria no solo sobre las generalidades de la justificación, sino particularmente sobre las implicaciones formativas y curriculares en un aspecto tan sensible para el desarrollo humano integral como lo es la adquisición de competencia comunicativa” (p. 377).

Rojas (2011), por su parte, eEn su propuesta “Hacia el desarrollo del bilingüismo en el contexto colombiano” buscó “Abordar algunos aspectos que pueden contribuir a la implementación del bilingüismo en el contexto colombiano” (p. 69) y determinó que “Es posible alcanzar la competencia en inglés a cualquier edad si nosotros como docentes prestamos atención a: la automotivación, el tiempo del proceso, el enfoque de enseñanza y las necesidades particulares de los estudiantes” (p. 77).

Mejía (2016), se preguntó: “¿Vamos hacia una Colombia bilingüe?” planteándose como objetivo “Explicar los factores que determinan la brecha existente en el nivel de inglés entre los colegios del sector público y los del sector privado, y determinar si esta diferencia se ha reducido en el tiempo con la implementación de políticas públicas orientadas a la generalización del bilingüismo en el país” (p. 223), concluyendo que “la diferencia de rendimiento se ha mantenido constante, aunque con una ligera disminución; sin embargo, se encuentra que la parte no explicada, que puede atribuirse al componente motivacional de los estudiantes, se ha reducido considerablemente, lo que indica que las políticas públicas están sirviendo para que los estudiantes se interesen en el aprendizaje de una lengua extranjera” (p. 235).

Por su parte, Sánchez (2013), en su escrito “Bilingüismo en Colombia” tuvo como meta “Analizar el bilingüismo español-inglés en el sector educativo colombiano, utilizando el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas como medida indicativa del dominio de esta lengua extranjera” (p. 65), obteniendo como resultado que:

“Colombia es un país con un bajo nivel de inglés, lo cual puede constatarse al cuantificar la proporción de estudiantes y docentes en niveles relacionados con un bajo dominio del idioma, y en los puntajes obtenidos por los colombianos en exámenes internacionales que miden el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas. No se observan avances significativos en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de inglés estandarizadas. Ello refleja la poca probabilidad de que se cumplan las metas de avance en el bilingüismo hacia 2019. Por esta razón se recomienda ajustarlas” (p. 86).

1.5.2 Categoría 2: Aprendizaje

En el trabajo “Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje”, presentado por Lanzat, López, & González (2015), se buscó “analizar las causas del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado. Relacionar el estilo de aprendizaje con las perspectivas académicas y con su percepción sobre las causas del fracaso escolar” (p. 471), concluyendo que “se ha probado que la expectativa de superación corresponde mayoritariamente a los estudiantes con estilo de aprendizaje reflexivo. Estos datos están en línea con el trabajo de Adán (2002), en el que los alumnos con mayor rendimiento son los que poseen un estilo reflexivo” (p. 484).

En su trabajo acerca de “Programas de formación de docentes de inglés centrados en la reflexión”, Fandiño-Parra (2011) se planteó “proponer la reflexión y el cuestionamiento como estrategia para que los programas de formación docente en inglés como lengua extranjera pasen de simplemente implementar o trasplantar modelos o conceptos, a generar prácticas que permitan construir conocimientos de y en sus propias realidades” (p. 270) e insistió en que “la enseñanza reflexiva puede permitir aprender a construir teorías propias particulares a partir de la práctica y de las realidades cotidianas” (p. 281).

López-Vargas, Hederich-Martínez y Camargo-Urbe (2011), estudiaron el estilo cognitivo y su relación con el logro académico. Buscaron “explorar las relaciones entre el estilo cognitivo, el aprendizaje autorregulado y el logro académico, en diferentes niveles del proceso de aprendizaje” (p. 67) y aseguraron que:

“hay una correspondencia sistemática entre la capacidad de autorregulación y altos logros de aprendizaje, en prácticamente todos los contenidos y niveles de enseñanza este se da por el reconocimiento de la heterogeneidad en las formas de aprender y la necesidad de implementar una educación diferenciada, que saque provecho de las diferencias individuales de los estudiantes y por la necesidad de emprender formas de enseñanza que propicien la participación activa y el compromiso de nuestros estudiantes con sus propios procesos de formación” (p. 77)

En aprendizaje autorregulado y motivación escolar, Klimenko y Álvarez (2009), quisieron “presentar los resultados de un estudio sobre la incidencia del fomento de las habilidades del aprendizaje autónomo y la motivación escolar a través de la implementación de actividades didácticas dirigidas a fomentar en los estudiantes el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas” (p. 21), concluyendo que:

“se puede afirmar que la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas en la población objeto de estudio tuvo un efecto positivo en su motivación escolar. Las

condiciones de la actividad de estudio dirigidas al empleo de nuevas estrategias adquiridas permitieron al estudiante ir construyendo una autoimagen positiva, como un aprendiz eficiente y recursivo, y fomentar de esta manera una mayor motivación frente al estudio escolar” (p. 34).

1.5.3 Categoría 3: Metacognición

Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro (2017), en España, propusieron el “uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual” y sugirieron que “se mejoró significativamente la comprensión del texto expositivo-explicativo mediante la aplicación de estrategias metacognitivas. También manifestaron en sus resultados que los alumnos fueron conscientes de su propio proceso, teniendo en cuenta factores como la atención, la percepción y la memoria. Finalmente, explican que “la práctica constante de estas estrategias favorece en el estudiante la agudeza y la habilidad en la aplicación de estrategias metacognitivas y su efectividad en el proceso lector, traducándose en satisfacción personal y en autoconocimiento” (p. 241). La metodología que utilizaron fue de tipo pre-experimental, con un diseño pretest- postest, sin grupo de control.

Wadhawan (2015), en la India, estudió la metacognición y la motivación, asegurando que las autoevaluaciones metacognitivas provocan emociones poderosas que afectan directamente la motivación pues les ayuda a reconocer sus fortalezas y debilidades. Y que, “experimentar el éxito después de usar las habilidades metacognitivas aumentará las expectativas del estudiante y la motivación para tener más éxito” (p. 68).

Mahdavi (2014), en Irán, investigó la metacognición en la educación teniendo como objetivo “dar una visión general de algunas cuestiones relacionadas con la metacognición, una

construcción que recibió una considerable atención por parte de los teóricos de la enseñanza y los investigadores” (p. 530), concluyendo que “la metacognición es una construcción poderosa en el entorno educativo de hoy, y su enseñanza basada en principios puede inculcar un sentido de independencia y autonomía en los estudiantes” (p. 534).

Pereira y Ramírez (2008), en Indonesia, realizaron su investigación “Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario”, utilizando como instrumento principal para la recolección de los datos el Cuestionario de Estrategias de Lectura en inglés – CELI (citando su propio trabajo, Ramírez y Pereira, 2006), el cual es una adaptación al español del Survey of Reading Strategies - SORS de Mokhtari y Sheorey (2002) “diseñado para determinar el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de bachillerato y universitarios al leer material escolar y textos académicos en inglés” (p. 292). En los resultados de esta investigación se determinó que “las personas que obtuvieron mejores calificaciones en el inglés utilizan más las estrategias metacognitivas en general” (p. 307).

En el caso de Tamayo, Zona y Loaiza (2016), en Colombia, miraron la metacognición como constituyente del pensamiento crítico en el aula de ciencias. En las conclusiones de este trabajo se destacó “la importancia de lograr procesos de formación de los profesores que incorporen la reflexión metacognitiva como condición determinante de los buenos procesos de enseñanza y de formación” (p. 1035).

1.5.4 Categoría 4: Lectura en ILE y metacognición

Zhussupova (2016), analizó en Kazajistán las estrategias metacognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora. Y añadió que los “participantes que adquirieron estrategias

metacognitivas de lectura y sus percepciones revelaron importantes implicaciones acerca del desarrollo de la comprensión lectora, lo que se traduce en ayuda tanto a estudiantes como a docentes en el proceso de aprendizaje de un idioma” (p .600).

Balikcioglu (2016), en Turquía, estudió el papel de las actividades metacognitivas a nivel universitario para la comprensión lectora de los estudiantes de ILE:

“Estas actividades motivan a los estudiantes o mejoran sus habilidades de pensamiento crítico. Se sugiere crear y desarrollar la capacidad de pensamiento metacognitivo en la mente de los estudiantes. Si el aprendiz adquiere esta capacidad, puede combinar su conocimiento previo con nuevos esquemas y así estará listo y motivado para el texto de lectura” (p. 299).

Pereira (2013), en Venezuela, estudió las “estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en inglés a nivel universitario” y recomienda el diseño de modelos con actividades de comprensión que integren el uso de la metacognición para llegar a un desarrollo de autonomía para que “el aprendiz tenga la posibilidad de transferir su conocimiento sobre estrategias metacognitivas a diferentes contextos y situaciones dentro del proceso de lectura” (p. 58)

Pammu, Amir y Maasum (2014), en Indonesia, se centraron en los estudiantes menos competentes en el área de inglés indicando que independientemente de su nivel de competencia, los alumnos emplean estrategias metacognitivas en su aprendizaje de idiomas.

Del Toro (2013), en Montería, Colombia, tuvo como objetivo “determinar la contribución de las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa José María Córdoba” (p. 9), obteniendo como resultados:

“A través del uso de las estrategias metacognitivas de lectura los estudiantes no solo mejoraron la comprensión lectora en inglés demostrada en las pruebas estadísticas,

sino que además pasaron de estar en el nivel literal de lectura al inferencial, mejorando progresivamente el nivel crítico, el cual mostraba ser el nivel más bajo según los porcentajes” (p. 133).

1.5.5 Análisis de antecedentes y sus aportes

A continuación, se hace un análisis de los antecedentes (internacionales, nacionales y locales) previamente presentados mediante el análisis de sus tendencias metodológicas, los problemas más reiterados y los hallazgos más relevantes. Es importante resaltar que dentro de las investigaciones revisadas no se tuvieron en cuenta aquellas con más de diez años de publicación.

En lo referente a metodología, Pereira y Ramírez (2008) utilizaron dos instrumentos para su investigación: un cuestionario y un inventario. El Cuestionario de Estrategias de lectura en Inglés- CELI adaptación al español de Ramírez y Pereira (2006) del *Survey of Reading Strategies-SORS* de Mokhtari y Sheorey (2002), también utilizada por Pereira (2013) y una adaptación al español del Inventario de Estrategias Metacognitivas de O’Neil y Abedi (1996) hecha por Martínez Fernández (2004). En este estudio, 104 alumnos de inglés de nivel pre-universitario entre 17 y 18 años fueron estudiados para medir la frecuencia y uso de habilidades metacognitivas. Como resultado de esta investigación se demostraron beneficios entre los cuales una mayor autonomía y conciencia de los estudiantes para convertirse en lectores proactivos de textos en inglés, en otras palabras, se evidencia una relación directa entre el uso de estrategias metacognitivas en general y buenos resultados académicos en la materia.

Por su parte Muñoz & Ocaña (2017), realizaron su investigación de tipo pre-experimental, para mejorar la comprensión de textos expositivos con un diseño pretest /postest a 94 alumnos de entre 12 y 14 años de grado 8°, en la cual después de realizar una prueba sobre el manejo de

estrategias metacognitivas, se realizó una intervención pedagógica acerca del uso de las mismas y, por último con el postest se buscó comprobar si hubo mejoramiento tanto en el manejo de las estrategias como en la comprensión de textos de ese tipo de textos.

Del Toro (2013) utilizó un diseño metodológico pretest, intervención y postest, usando el *metacognitive awareness reading strategy inventory* (MARSII) en estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública en Colombia, siendo esta una investigación similar a la del presente informe tanto en metodología como en población.

En el marco de la Segunda Conferencia Internacional sobre Avances en Educación Superior, Zhussupova & Kazbekova (2016) presentaron “*GUIDE* un manual práctico para el profesor sobre el uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora” (p. 593). Su investigación tuvo tres etapas: preparación, trabajo activo y análisis. Los autores afirman que “creemos firmemente que las estrategias metacognitivas aprobadas como una técnica perfecta de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras para alumnos de nivel intermedio también son interesantes, motivadoras y creativas” (p. 600).

Lo anterior es de gran utilidad pues ha aportado a esta investigación bases teóricas y ejemplos acerca de cómo llevar a cabo los procedimientos de tipo experimental, criterios de selección de la población, diseño de la prueba y uso de instrumentos.

En cuanto a la teoría, Pereira y Ramírez (2008) aseguran que mediante el uso de estrategias metacognitivas se puede garantizar un mejor desempeño en el ámbito académico.

Mahdavi (2014) define la metacognición como una construcción de gran alcance en el entorno educativo de hoy, y afirma que su enseñanza puede inculcar un sentido de independencia y autonomía en los alumnos. Ofrece un breve resumen de la metacognición mediante el examen de sus antecedentes, esboza algunas de las características básicas y los diferentes componentes de

la metacognición (conocimiento de la cognición y la regulación de la misma) y presenta un resumen de los resultados de investigaciones realizadas sobre el entrenamiento de estrategias metacognitivas en algunas áreas de la educación.

Rojas (2011) hace un recorrido por las diferentes visiones de bilingüismo desde Bloomfield (1933) hasta Baker (2001), llegando a la conclusión de que el bilingüismo trata principalmente de la capacidad de interactuar con otras personas por medio de ambas lenguas. Rojas (2011) también cita a Kornakov (2000), para hacer referencia a la diferencia entre el bilingüismo en niños, temprano o natural, y el bilingüismo en adultos, tardío o artificial. Este autor concluye que cada uno tiene características específicas y que no es posible decir que uno sea mejor que el otro; es necesario considerar que los niños son más desinhibidos y tienen mayor facilidad para aprender jugando, y que los adolescentes y adultos son más conscientes de su proceso y con mayores habilidades analíticas.

El aporte teórico de López, Hederich y Camargo (2011) al presente tema inicia con un modelo para la descripción de diferencias individuales en el aprendizaje, también conocido como Modelo “Cebolla de Curry” (1987). Este está formado por tres capas: en el centro, el estilo cognitivo como la capa más estable, el estilo de aprendizaje en la mitad y en el nivel menos estable y por ende más influenciado por el entorno se encuentran las estrategias de aprendizaje. Cabe resaltar que las estrategias metacognitivas hacen parte del aprendizaje autorregulado y que este, a su vez, se deriva de las estrategias de aprendizaje.

Dentro de los temas más abordados en los antecedentes se encuentra Sánchez, A (2013) quien analiza el proceso de bilingüismo en Colombia con el nacimiento del PNB en 2004, la medición de las competencias lingüísticas con las pruebas *saber 11/ saber pro* y el nivel de inglés de los estudiantes y docentes en el país. Llegando a la conclusión de que “entre los bachilleres los

resultados son particularmente preocupantes, ya que más del 90% no sobrepasa el nivel correspondiente al de un usuario básico” (p. 84) y que “esta situación es persistente, pues no se observan avances significativos en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de inglés estandarizadas. Ello refleja la poca probabilidad de que se cumplan las metas de avance en el bilingüismo propuestas por el Ministerio de Educación Nacional hacia 2019” (p. 65) El autor finaliza con una recomendación a hacer ajustes a lo que se ha hecho con el fin de mejorar dichos resultados.

Mejía (2016), por su parte, estudia el tema del bilingüismo en Colombia mediante un contraste entre los resultados del sector público y el sector privado; concluyendo que es necesario analizar los resultados a la fecha del PNB para proponer nuevas estrategias que permitan la reducción de la brecha existente entre ambos sectores, mediante el mejoramiento del nivel de inglés en el sector público.

Balkcioglu y Efe (2016) centran su investigación-acción en el cómo la creación y construcción de la habilidad de pensamiento metacognitivo permite la combinación de conocimiento previo con información nueva para que el estudiante esté listo y motivado frente a una tarea de lectura en ILE.

Pammu. y Maasum. (2014) resaltan que, aunque se ha investigado masivamente estrategias metacognitivas para lectura en diferentes poblaciones y contextos, es poco lo que se ha trabajado con estudiantes menos competentes en esta habilidad. Lo anterior toma importancia en la medida en que dichos estudiantes, estadísticamente son más que los competentes en casi todos los contextos de enseñanza del inglés.

Los hallazgos más relevantes acerca del tema se encuentran en Lanzat, López, & González (2015) quienes presentan un análisis de las causas del fracaso escolar entre las cuales

resalta precisamente que los sistemas educativos tienden a ser homogéneos descuidando las características particulares y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Klimenko y Álvarez (2009) en su estudio, implementaron actividades didácticas para el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas que conllevaran a la aplicación de aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Los resultados arrojaron una relación directa entre la incorporación intracurricular de la enseñanza de habilidades cognitivas y metacognitivas y el aumento de interés y motivación por el estudio.

Siguiendo esta misma corriente, Wadhawan (2015) en su estudio se preguntó ¿por qué algunos estudiantes están más motivados a aprender o aprenden más eficaz y eficientemente que otros? La respuesta la plantea explicando la conexión entre la metacognición y la motivación así: por medio de la metacognición, el estudiante identifica las estrategias de aprendizaje más efectivas lo cual mejora su propia percepción de habilidad, lo que finalmente conduce a un aumento en la motivación. Habiendo explicado esta conexión, el autor concluye que la metacognición puede y debe ser aplicada a fin de tener estudiantes más motivados y académicamente exitosos.

Tamayo, Zona & Loaiza (2016) resaltan la dificultad que presentan en lo que a sus procesos de pensamiento y acción se refiere. Debido a lo anterior, los autores llaman a los docentes a la integración de la reflexión metacognitiva en el ámbito escolar a fin de mejorar los procesos de enseñanza y formación.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

Caracterizar cómo influye el uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de grado once en una institución educativa urbana del municipio de La Dorada, Caldas.

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de grado once en una institución educativa urbana del municipio de La Dorada, Caldas.
- Promover procesos metacognitivos que favorezcan la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de grado once en una institución educativa urbana del municipio de La Dorada, Caldas.
- Describir las estrategias metacognitivas que influyen en el desarrollo la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de grado once en una institución educativa urbana del municipio de La Dorada, Caldas.

Capítulo 2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se presenta la revisión de las principales perspectivas teóricas que enmarcan el objeto de estudio, considerando temas como: aprendizaje, estrategias de aprendizaje, metacognición, Inglés como Lengua Extranjera (ILE) y comprensión de lectura, temáticas que tienen relación directa con los objetivos de investigación.

2.1 Aprendizaje

Schunk (2012) inicia su libro “Teorías del aprendizaje” con la conversación entre el profesor Nyland y tres de sus estudiantes de posgrado quienes, después de haber estudiado diferentes teóricos (Bandura, Bruner, Anderson, Vygotsky), se sentían confundidos con la similitud que presentan algunas teorías o mejor, con la incapacidad de tomar postura frente a las mismas. A lo que el profesor respondió: “Podrían empezar por no decidir qué tipo de teóricos son, y en vez de eso determinar qué piensan acerca del aprendizaje y cuáles son los tipos de aprendizaje que les interesan, entonces podrán ver cuál teoría encaja con sus creencias y suposiciones, y tal vez hacer lo que yo hice: adoptar algunos conceptos de otras teorías”. Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo, hay un acercamiento al aprendizaje como un proceso cognitivo y se adhiere a Schunk (2012) quien define el mismo como: “Un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3).

Con el fin de satisfacer las necesidades que se plantean actualmente en los diversos contextos educativos y, especialmente, aquellas relacionadas con “aprender a aprender” y “aprender a pensar” se ha planteado la formación de los educandos en cuanto a la adquisición y utilización de estrategias de aprendizaje. Se requiere que los estudiantes reconozcan la manera más efectiva en la que ellos aprenden, lo cual está directamente relacionado con la metacognición. Dicho concepto fue definido por el psicólogo John Flavell (1987) como “el conocimiento que tenemos sobre nosotros mismos y sobre nuestro pensamiento (procesos, habilidades y estrategias)”.

2.2 Estrategias de aprendizaje

A lo largo de la historia, el tema de las estrategias de aprendizaje ha sido abordado por diversos autores y desde diferentes perspectivas. Vivas (2010) hace un breve recorrido desde los años 30 a la actualidad llegando a la conclusión de que la forma como los estudiantes aprenden se pueden mirar desde adentro como el establecimiento de criterios para promover procesos de enseñanza-aprendizaje o desde afuera como una serie de técnicas de estudio que pueden ser instruidas y aprendidas. También llamadas por Herrera (2009) “inducidas” e “impuestas” (p. 3), respectivamente. Se parte de esta diferenciación para la clasificación de las estrategias de aprendizaje. Las primeras hacen referencia al entrenamiento del individuo para poner en práctica acciones que lleven a mejorar su aprendizaje y las impuestas se refieren a los instrumentos aportados por el docente con el mismo objetivo.

Existen dos elementos comúnmente encontrados en las diferentes definiciones de “estrategias de aprendizaje”. En primer lugar se delimitan como una secuencia de actividades o acciones realizadas para optimizar el aprendizaje y en segundo lugar se especifica que dichas actividades son ejecutadas por el estudiante de forma intencional.

Esta investigación está basada en la psicología cognitiva donde las estrategias de aprendizaje son “generadas por quien aprende a partir de la interacción con el medio”.

Con la meta de poder identificar algunas perspectivas teóricas y algunos conceptos importantes del tema objeto de estudio, el marco teórico de este trabajo aborda las estrategias de aprendizaje, más específicamente desde la metacognición.

Para tal fin, se considera a Sevillano (2005) quien define las estrategias de aprendizaje como “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje”, y quien las divide en tres naturalezas: socioafectivas, metacognitivas y cognitivas; ubicando la primera en el nivel de la interacción con el contexto y las dos últimas en el nivel del procesamiento de la información.

Córdoba (2009) clasifica las estrategias de aprendizaje en: estrategias de repetición, de gestión, de control y motivacionales.

2.3 Aprendizaje de ILE (inglés como lengua extranjera)

Bell (2011), escritora e investigadora, explica algunas de las diferencias prácticas entre los conceptos de ISL (Inglés como Segunda Lengua) e ILE (Inglés como Lengua Extranjera). Esta autora explica que podría pensarse que enseñar inglés es enseñar inglés, ya que muchos de los

libros de texto, planes de clase y recursos en línea sirven en ambos casos, pero existen diferencias fundamentales entre los conceptos mencionados anteriormente.

Un aula de ISL se encuentra en un país donde el inglés es la lengua dominante. Los estudiantes son inmigrantes o visitantes. La clase generalmente tiene estudiantes de nacionalidades mixtas y, por lo tanto, no comparten una lengua madre o una cultura común. Fuera del aula, los estudiantes necesitan el inglés para fines específicos y existe una amplia exposición diaria a la cultura de habla inglesa, aunque su comprensión puede estar limitada por sus habilidades lingüísticas.

Un aula de ILE está en un país donde el inglés no es la lengua dominante. Los estudiantes comparten el mismo idioma y cultura. El profesor puede ser el único hablante nativo de inglés al que tienen exposición. Fuera del aula, los estudiantes tienen muy pocas oportunidades de usar el inglés. Para algunos, aprender inglés puede no tener ningún beneficio práctico obvio. Los estudiantes tienen una exposición limitada a la cultura de habla inglesa, *e.g.*, la televisión o la música.

Con base en estas lo anterior, podemos inferir que los estudiantes de ILE necesitan:

- Mucha práctica en el uso del inglés, especialmente en forma oral. El profesor debe hacer que los estudiantes hablen en el aula, pero también enseñarles dónde encontrar oportunidades para practicar el inglés hablado fuera de clase y recompensarlos por hacerlo.
- Exposición al inglés auténtico. Nunca hacer que los alumnos crean que el inglés es un conjunto de reglas y palabras para memorizar, si no concientizarlos de que es un ente viva que involucra culturas y comunidades en todo el mundo. Para ello pueden crearse

espacios para intercambiar correspondencia con amigos de otras partes del mundo, los materiales de enseñanza no tradicionales y las excursiones son excelentes maneras de hacer que el inglés cobre vida para los estudiantes.

- Razones para aprender inglés y motivación para seguir con ese proceso. El inglés puede ser muy teórico cuando se crece en una comunidad cuya lengua nativa es diferente. En tal caso, se hace necesario descubrir los intereses de cada estudiante y relacionar el inglés con ellos. Hay tantas comunidades inglesas en línea y fuera de línea que es posible encontrar un vínculo para casi cualquier otra área de interés, por ejemplo, las redes sociales son herramientas poderosas.

2.4 Metacognición

De acuerdo con Tamayo, *et al* (2014), “El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos” (p. 1032). El concepto de "metacognición" fue acuñado en 1976 por John Flavell para referirse al conocimiento que tiene una persona sobre sus procesos y sus productos cognitivos. Conocer la propia cognición, significa tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y controlar las actividades cognitivas, es decir, planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluarlos resultados.

Con base en estos preceptos, se han realizado diversas investigaciones con miras a profundizar en el concepto de metacognición y de su relación con los procesos de aprendizaje. Estos mismos autores han concluido que en la actualidad se cuenta con teorías construidas en

torno a dicha temática (Martí, 1995; Gunstone & Mitchell, 1998; Meyer, 1998; Sternberg, 1998, Tamayo 2006, 2009) y con una amplia variedad de estrategias metodológicas para evaluarlas (Pintrich, et al. 1993; Tobías y Everson, 1996, Osborne, 2000).

Para Del Toro (2013) la metacognición es el “proceso de tomar conciencia de lo que se está aprendiendo para facilitar la tarea a ejecutar” (p. 58). Para Flavell, la metacognición ocupa el conocimiento de la actividad, de la persona, de la estrategia y de la tarea a realizarse; a través del control cognitivo propio. “Aprender a aprender” es una expresión comúnmente encontrada en las definiciones dadas a la metacognición, esta sintetiza de manera sencilla el fin buscado. Burón (1996) la denomina conocimiento autoreflexivo. Más recientemente Zevallos (2000) alimenta esta definición afirmando que la metacognición es un grado de conciencia que tiene la persona sobre su cognición, su habilidad para realizar y modificar procesos en función del aprendizaje. Para Córdova (2009) un estudiante es metacognitivo cuando: tiene conciencia de sus propios procesos (atención, pensamiento, memoria, comprensión), emplea estrategias y desarrolla habilidades para regular dichas estrategias (planificación, organización, modificación, evaluación).

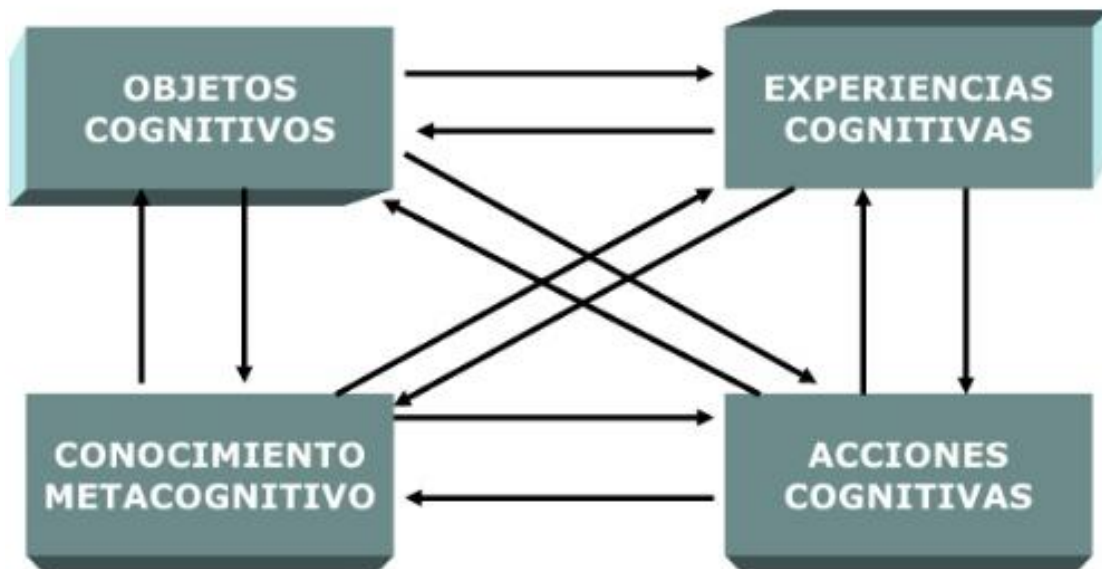


Figura 2. Modelo de metacognición de Flavell

Fuente: Estrategias metacognitivas, aprender a aprender, aprender a pensar. Mayor, Suengas & González (1995)

En esta figura se puede visualizar la relación existente entre el conocimiento cognitivo y con él los objetos, las experiencias y las acciones conscientes que llevan a un conocimiento metacognitivo.

Herrera (1997) en su estudio “Estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración del mensaje escrito y su enseñanza a través del estudio de casos” define la metacognición como “habilidades ejecutivas, de orden superior, aplicables a una gran variedad de tareas”.

Brown (1980) define la metacognición como el control deliberado y consciente de la actividad cognitiva propia que implica entre otras: tener conciencia de las limitaciones, estar en capacidad de estimar el tiempo para realizar una tarea académica, reconocer las estrategias que

tenemos y saber utilizarlas, identificar y delimitar situaciones problemáticas y monitorear, revisar y evaluar los planes llevados a cabo y su efectividad.

Burón (1997), haciendo referencia a la comprensión lectora, define la metacognición como: “el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, el saber de lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión”. Más recientemente, Dorado (2010) dice que la metacognición es “la capacidad que tenemos de autorregular nuestro propio aprendizaje, planificando qué estrategias hemos de utilizar en cada situación específica, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, tras ello, transferirlo a una nueva situación” (p. 3).

Términos como: conocimiento, control, conciencia, reflexión, regulación, autorregulación, etc. acompañan la definición de la metacognición dejando claro pues que esta habilidad está presente en el educando y es él mismo quien debe conocerlas para hacer uso de



ellas.

Figura 3 Estructura general para el estudio de la metacognición Gunstone & Mitchell

(1998)

En la figura anterior puede observarse la estructura general para el estudio de la metacognición propuesta por Gunstone & Mitchell (1998) quienes la clasifican en tres grandes categorías: el conocimiento metacognitivo que puede ser estratégico, condicional, procedimental o conceptual. La conciencia metacognitiva que involucra el conocimiento del propósito de la tarea y el progreso personal. Y la regulación metacognitiva cuyo proceso se divide en la planeación, el monitoreo y la evaluación de la tarea. Para Brown (1980) esta última categoría permite iniciar, continuar o modificar acciones de manera que se llegue al objetivo de manera más ágil y sencilla. Teniendo en cuenta lo anterior, se destaca el papel activo que cumple el estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Otra clasificación que se le da a la metacognición es el presentado en el inventario de Conciencia Metacognitiva (*Metacognitive Awareness Inventory*) (MAI), aplicado en esta investigación. Esta clasificación se da por conocimientos, en este caso: el conocimiento declarativo, el procedimental y el condicional. El declarativo tiene que ver con el conocimiento que tiene el estudiante sobre sí mismo cuando se ve enfrentado a una tarea específica. El procedimental se refiere al conocimiento sobre la manera de ejecutar las tareas es decir, qué estrategias utilizar. Y el condicional es el conocimiento sobre el momento y la razón para utilizar las estrategias. En resumen cada conocimiento responde a una pregunta: qué estrategias uso, cómo las uso y cuándo/por qué decido usarlas; respectivamente.

Gravini (2008) dedica un capítulo de su obra a justificar la importancia de la metacognición en la educación, esto puede deberse a que el valor de la metacognición en la

formación de estudiantes autónomos cobra cada día más y más importancia. No es coincidencia que autores desde los años 70s hasta hoy aseguren y comprueben por medio de diversas investigaciones los beneficios del entrenamiento en estrategias metacognitivas en estudiantes de diversas edades y en campos de diferentes dominios.

Baker (1982) sostiene que, al incrementar las habilidades *metacognitivas* del sujeto, éste mejora su aprendizaje y por lo tanto su ejecución desde el conocimiento concreto. De esta manera, aspectos como la motivación y la autonomía en el propio aprendizaje llevan al estudiante a tener mayor conocimiento de su proceso para fortalecerlo.

2.5 Estrategias metacognitivas

Acerca de la metacognición, se presentaron diferentes definiciones del término, pasando por la clasificación de las estrategias y sus características según diferentes autores, algunos aspectos relevantes en cuanto a la evaluación de la metacognición y se finaliza con el valor de la metacognición en la formación de estudiantes autónomos.

Teniendo ya clara la definición según diversos autores sobre metacognición, se pasa a la clasificación de las estrategias metacognitivas:

Tabla 2. Clasificación de las estrategias metacognitivas

Puente (1991)	Herrera (1997)	Gravini (2008)	Velandia (2010)
1. Planificación: elección de las estrategias adecuadas, la	1. Planificación organizativa: escoger las estrategias precisas	1. Planificación: para alcanzar el objetivo propuesto en la tarea.	1. Predicción 2. Verificación de resultados.

repartición de los recursos y la anticipación a posibles problemas.	para realizar una tarea.	2. Supervisión: seguir el plan seleccionado y probar su validez.	3. Revisión
2. Supervisión: conocimiento sobre la comprensión y las acciones que se hacen durante la ejecución de la tarea.	2. Planificación funcional: conocer los componentes lingüísticos y retóricos necesarios para una tarea.	3. Evaluación: de la estrategia, para hacerla más efectiva en una próxima situación de aprendizaje.	4. Establecimiento de propósitos.
3. Evaluación: valoración del producto realizado.	3. Atención selectiva: Y consciente.		5. Auto preguntas
	4. Identificación de un problema: que entorpece o detiene la realización de una tarea.		
	5. Evaluación de las estrategias: una vez finalizada la tarea.		

En la Tabla 2, comparativa, se puede evidenciar que, aunque las estrategias sean llamadas de diferentes maneras según los autores, hay un punto de acuerdo en la planificación de la tarea, el monitoreo del proceso y la evaluación del producto. Para conocer cuáles son las características de las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes es vital reconocer y comprender las funciones de las que se encarga cada una de estas estrategias.

En un primer momento, la planificación se encarga de la selección y organización previa de los pasos a seguir y del tiempo que se va a invertir para la realización de la tarea. También tiene que ver con la asignación de recursos, la disposición consciente de la atención a prestarse y el conocimiento claro del objetivo a cumplir.

El monitoreo se realiza durante la realización de la tarea, este se hace para no perder de vista el objetivo y para identificar tanto los obstáculos o problemas que se vayan presentando como la efectividad de las estrategias escogidas en la planeación de manera que se modifiquen, adapten o cambien de ser necesario.

Finalmente, respecto a la evaluación. Según Del toro (2013) esta se encarga de “determinar el grado de eficacia y eficiencia, de los recursos y actividades destinados a alcanzar los objetivos previstos, posibilitando la determinación de las desviaciones y la adopción de medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas con anterioridad” (p. 66).

A partir de que la investigación se orienta al uso de estrategias metacognitivas y con la evaluación de su eficacia, la evaluación de dichos procesos resulta también de interés. Al respecto, Puente (1991) expresa que:

Una tarea plagada de dificultades debido a su naturaleza compleja y la escasez de instrumentos. La mayoría de los que existen son bastante insatisfactorios, al menos desde la perspectiva psicométrica: los criterios de fiabilidad y validez son cuestionables, la validez de constructo requiere una mejor definición, el número de ítems planteados en las escalas e inventarios es reducido y la asociación de los ítems con los procesos y variables evaluados es débil o forzada (p. 18).

Para superar estos obstáculos y llegar a datos fiables y válidos, los especialistas han implementado diferentes técnicas entre las que se destacan: protocolos de pensamiento en voz alta o *think aloud protocols*, grabaciones en video, inventarios, escalas, cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas.

2.6 Estrategias metacognitivas en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

O'Malley y Chamot (1990), basados en el modelo de control adaptativo del pensamiento propuesto por Anderson (1983), establecen que las estrategias de aprendizaje se relacionan con los procesos mentales o comportamientos que utilizamos para comprender, aprender y retener

información nueva. Estos autores clasifican en subcategorías metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, las estrategias destinadas al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y estiman que las de tipo metacognitivo tratan de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje, mediando la atención dirigida, la atención selectiva, el autocontrol y la autoevaluación.

Anderson establece una diferencia entre conocimiento 'declarativo' (lo que sabemos acerca de las cosas, información estática en la memoria) y 'procedimental' (lo que sabemos hacer, información dinámica en la memoria). Este autor explica que el proceso de aprendizaje de una habilidad se da como una transición en tres etapas desde el conocimiento declarativo hacia el procedimental:

1. Etapa cognitiva: la información se registra en la memoria a manera de hechos para los cuales no hay procedimientos de activación disponibles.
2. Etapa asociativa: la información se clasifica en sistemas de producción más eficientes.
3. Etapa autónoma: los procedimientos son cada vez más automáticos. Por lo tanto, la adquisición de una lengua extranjera se constituye en una habilidad cognitiva compleja y, por ende, la adquisición de las estrategias de aprendizaje es un procedimiento cognitivo complejo.

Rodríguez y García-Merán (2005) hacen una precisión similar acerca de la diferencia entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración de nuevo material con el conocimiento previo. En tanto, las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los mismos estudiantes acerca de su propio aprendizaje o cognición. Agregan estos autores que las estrategias de manejo de recursos están representadas por un

conjunto de estrategias de apoyo que incluye los diversos tipos de recursos destinados a llevar a buen término el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.7 Comprensión de lectura en ILE

La comprensión de lectura desempeña un papel fundamental en cualquier sistema educativo y, por lo tanto, es pertinente ejecutar estrategias que contribuyan a su mejoramiento. Dichas estrategias, para McNamara (2012) se definen como acciones cognitivas o comportamentales que se ejecutan bajo condiciones contextuales particulares, con el objetivo de mejorar algún aspecto de la comprensión. Para Edge (2002) las estrategias de comprensión de lectura alientan a los estudiantes a usar experiencias, reflexiones, conocimientos y evaluaciones previas para ayudarlos a decidir cómo aplicar de manera práctica lo que saben a todas las situaciones de lectura.

De acuerdo con Richards y Renandya (2002), en muchas situaciones de enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera, la lectura recibe atención especial. Para cualquier estudiante de niveles básicos, aprender a leer es uno de los objetivos más importantes de su formación, pues requieren dicha habilidad para aprender conceptos, para informarse y, en general para interactuar con cualquier tipo de material escrito. En un contexto de ILE la lectura afianza el proceso de aprendizaje de la lengua, pues proporcionan modelos de escritura y de presentación de temática nueva, brindan oportunidades para estimular la discusión y para estudiar la lengua (vocabulario, gramática, expresiones idiomáticas, etc.).

Las investigaciones hechas durante las últimas tres décadas han cambiado en gran medida la percepción de la lectura como un proceso exclusivo de decodificación. La teoría de la lectura en ILE (inglés como lengua extranjera) / ESL (inglés como segunda lengua) ha sido influenciada por Goodman (en Alyousef, 2005), pues este investigador considera que la lectura es un "juego de adivinanzas" en el que el lector reconstruye, de la mejor manera posible, un mensaje que ha sido codificado por un escritor". La percepción de la lectura de Goodman, según Grabe (1991), es un proceso activo de comprensión de [donde] los estudiantes deben aprender estrategias para leer de manera más eficiente (p. ej., adivinar el contexto, definir expectativas, hacer inferencias sobre el texto, examinar con anticipación para completar el contexto, etc. Paron (en Alyousef, 2005) se opone a la visión de Goodman de la lectura como una actividad que involucra conjeturas constantes que luego son rechazadas o confirmadas. Esto significa que uno no lee todas las oraciones de la misma manera, pero uno se basa en una serie de palabras, o "claves", para tener una idea de qué tipo de oración (por ejemplo, una explicación) es probable que siga.

La investigación y la práctica en TESOL (Enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas) se vieron además muy influenciadas por las hipótesis de Stephen Krashen sobre el lenguaje y, en particular, sobre el efecto de "la teoría del esquema" en los estudios que tratan la comprensión lectora. Hoy en día, un creciente cuerpo de investigaciones empíricas reafirma el papel de los esquemas en la comprensión de lectura de EFL / ESL. La mayor parte de la investigación se hizo en comprensión lectora en una lengua materna. Sin embargo, las ideas se adaptaron a los estudios de comprensión de lectura de segunda lengua. Lo más importante de todo es que se presta especial atención a las actividades interactivas, enfoques de lectura, que sostienen que la comprensión de lectura es una combinación de habilidades de identificación e

interpretación. La teoría de Krashen (2003) sobre la adquisición de un segundo idioma consta de seis hipótesis principales:

(a) La hipótesis de adquisición-aprendizaje: existen dos maneras de desarrollar habilidad en una lengua. La adquisición implica la aceptación subconsciente del conocimiento; la información se almacena en el cerebro a través del uso de la comunicación; este es el proceso utilizado para desarrollar primeras lenguas. El aprendizaje, por otro lado, es la aceptación consciente del conocimiento "sobre" una lengua (es decir, la gramática o la forma), es decir, el producto de la instrucción formal.

(b) La hipótesis del monitoreo: esta hipótesis explica cómo se utilizan la adquisición y el aprendizaje. El sistema de adquisición inicia una expresión y el sistema de aprendizaje "monitorea" la expresión para inspeccionar y corregir errores. El monitoreo puede hacer alguna contribución a la precisión de una expresión, pero su uso debe ser limitado. Sugiere que el "monitor" a veces puede actuar como una barrera, ya que obliga al estudiante a disminuir la velocidad y centrarse más en la precisión en lugar de la fluidez.

(c) La hipótesis del orden natural: los estudiantes adquieren partes de la lengua en un orden predecible. En cualquier lengua, ciertas estructuras gramaticales se adquieren más temprano y otras más adelante en el proceso. Este orden natural de adquisición ocurre independientemente de la enseñanza deliberada y, por lo tanto, los profesores no pueden cambiar el orden de una secuencia de enseñanza gramatical.

(d) La hipótesis del estímulo: la adquisición del lenguaje ocurre cuando los estudiantes reciben mensajes que pueden entender, un concepto también conocido como estímulo comprensible. Sin embargo, esta información comprensible debe ser un paso más allá de la

capacidad lingüística actual del estudiante, representada como $i + 1$, para permitirle que continúe progresando en su desarrollo lingüístico.

(e) La hipótesis del filtro afectivo: un obstáculo que se manifiesta durante la adquisición del lenguaje es el filtro afectivo; esa es una 'pantalla' que está influenciada por variables emocionales que pueden impedir el aprendizaje. Este filtro hipotético no afecta directamente a la adquisición, sino que evita que los estímulos lleguen a la parte de la adquisición del lenguaje del cerebro. El filtro afectivo puede ser provocado por muchas variables diferentes, entre ellas la ansiedad, la confianza en sí mismo, la motivación y el estrés.

(f) La hipótesis de la lectura: cuanto más leemos en una segunda lengua, mayor será nuestro vocabulario.

Grabe (1991) enumera las cinco áreas más importantes de la investigación actual que aún son prominentes: teoría de esquemas, habilidades de lenguaje y automaticidad, desarrollo de vocabulario, capacitación en estrategia de comprensión y relaciones de lectura-escritura. La automaticidad se puede definir como "que ocurre cuando el lector desconoce el proceso, no controla conscientemente el proceso y utiliza poca capacidad de procesamiento. (ibid, p. 379-380)

Para Janzen (2001) la enseñanza de estrategias de lectura debería tener las siguientes características:

- Ser contextualizada.
- Ser explícita a través de explicaciones directas, ejemplificación y retroalimentación.
- Tener un proceso de reutilización en textos y tareas nuevas.
- Ser enseñadas a lo largo de cada tarea de lectura y no como un tema más.

Esta investigadora en su propio programa de curso de lectura hace explícito que con respecto a las estrategias de lectura los estudiantes necesitan saber el qué y el cómo, pero sobre todo el porqué de su utilización ya que, sin una comprensión sólida de dichas razones, los estudiantes no contarán con los beneficios que su uso ofrece.

Capítulo 3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

El presente es un proyecto de intervención para transformar prácticas de aula en el área de inglés a través de estrategias metacognitivas como una opción para lograr mejores niveles de lectura en ILE. Para lograr dar cuenta del alcance del proyecto se tuvo como marco de referencia metodológico un diseño mixto en el que se tuvieron instrumentos de orden cuantitativo y cualitativo; para el primer caso, apoyados en la lógica de estudios empírico-descriptivos, se logra evidenciar los cambios en los niveles de lectura en ILE alcanzados por los estudiantes; a partir de la selección de un grupo experimental (no se tuvo grupo control) al que se aplicó un pretest, para identificar su estado inicial; luego de analizar los resultados se dio inicio al uso de estrategias metacognitivas y posteriormente se aplicó un postest en un grupo experimental sin grupo control. Adicional a esto, se aplicó también el Inventario de Conciencia Metacognitiva (*Metacognitive Awareness Inventory*) (MAI).

Ahora bien, la parte cualitativa se centró en la aplicación de entrevistas y observaciones en clase que permiten dar cuenta de las apreciaciones y las manifestaciones de los alumnos en relación con las estrategias metacognitivas que se utilizaron y los aportes que les brindaron a los alumnos.

3.2 Método o enfoque investigativo

Este estudio ha sido de tipo descriptivo-hermenéutico. Se tuvo como soporte el primero pues permite describir y evaluar ciertas características del objeto de estudio, para este caso los niveles de lectura en ILE y la conciencia metacognitiva basado en la aplicación de unos test. De otra parte también se fundamenta esta investigación en el método hermenéutico el cual permite comprender a partir del lenguaje las concepciones y pensamientos de los sujetos que hacen parte de una investigación. En el curso de realización, el interés hermenéutico se centró en la posibilidad de interpretar desde los discursos de los estudiantes las comprensiones adquiridas en relación con la metacognición y los aportes de esta en los procesos de lectura en ILE.

3.3 Diseño

En la siguiente tabla se detallan las fases del diseño metodológico sobre el cual se desarrolló el proceso de investigación, los instrumentos utilizados y los objetivos de cada uno.

Tabla 3. Diseño metodológico

Fase	Instrumentos	Objetivo
Diagnóstico	Pretest	Identificar el nivel de inglés inicial de los estudiantes.
	Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI)	Identificar la conciencia metacognitivas en los estudiantes
Intervención	Actividades de intervención en clase	Socializar y familiarizar a los estudiantes con los conceptos “metacognición” y “estrategias metacognitivas”
	Diario de campo	Sistematizar experiencias susceptibles de interpretación
Evaluación	Postest	Identificar el nivel de inglés final de los estudiantes.
	Entrevistas	Obtener información acerca de los conceptos y opiniones de los estudiantes frente a la intervención basada en el concepto de metacognición

El siguiente esquema muestra el procedimiento que prevé las relaciones que se busca evaluar en el proceso temporal de cambio de los estudiantes de la muestra través del proceso de análisis de contenido en las entrevistas aplicadas, acerca de su situación previa y posterior a la intervención pedagógica.

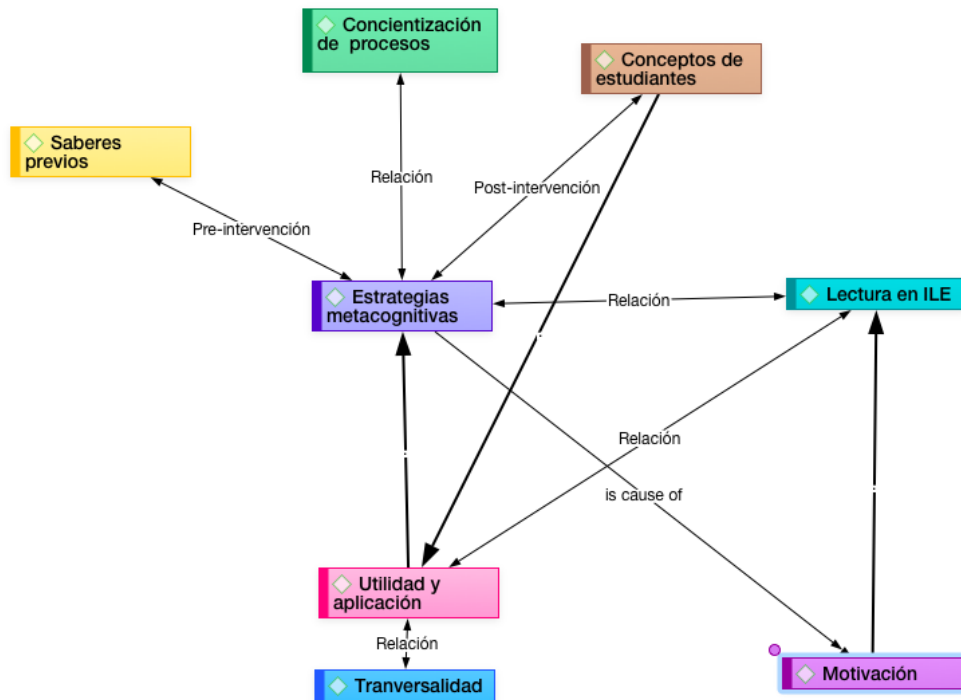


Figura 4. Esquema del procedimiento experimental

3.4 Técnicas e instrumentos

El proceso de investigación se inició mediante la aplicación de un pretest diagnóstico tipo pruebas Saber, para medir el nivel inicial de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes; el Inventario de Conciencia Metacognitiva (*Metacognitive Awareness Inventory*) (MAI) para medir la conciencia metacognitiva de los estudiantes: un diario de campo de tipo descriptivo y se aplicaron actividades de aula que serán especificadas más adelante. Finalmente, para conocer la apreciación de los estudiantes frente al proceso, se realizó una entrevista a cinco (5) de ellos, seleccionados de manera aleatoria y un postest evaluativo tipo prueba Saber, para medir el nivel de comprensión de lectura final de los estudiantes.

3.5 Población objeto

Grupos integrados por noventa estudiantes de cuatro cursos de grado 11 en la Institución Educativa Pública Dorada (INED), ubicada en La Dorada Caldas.

3.6 Muestra

La muestra de este estudio estuvo conformada por un total de 25 estudiantes del grado 11-1, compuesta por 16 mujeres y 11 hombres, con edades entre los 15 y los 18 años. Sus niveles de suficiencia en la lengua inglesa van del A- al B1. Su actitud en clase de inglés es muy diversa, hay algunos con grandes niveles de motivación y calificaciones satisfactorias, otros que logran obtener los logros mínimos y otros que no cuentan con el interés suficiente en aprender los contenidos.

3.7 El procesamiento de los datos

El procesamiento de los datos se llevó a cabo en tres momentos. Primero, se realizó la configuración del estado del arte por medio de una búsqueda bibliográfica, resultando de esta el conjunto de categorías que enmarcaron la investigación. En un segundo momento se ejecutó la recolección y análisis de información a partir de los instrumentos ya descritos, las categorías de sentido cualitativo y los resultados de tipo cuantitativo. Finalmente, se realizó la triangulación que permitió contrastar teoría-resultados.

Capítulo 4. RESULTADOS

4.1 Análisis de información y construcción de sentido

Desde Brown (1980) se ha considerado la metacognición como un proceso deliberado de la propia actividad de aprendizaje, a lo cual Baker (1982) agregaba la motivación y la autonomía por parte del individuo inmerso en el proceso de aprendizaje. Puente (1991) y Herrera (1997) añadían la necesidad de planificación y evaluación de la estrategia. Burón (1996) denominaba la metacognición como un proceso autoreflexivo, El mismo Burón (1997) expresaba la actividad lectora a nivel metacognitivo como una capacidad de saber qué se ha entendido, conocer que no se ha comprendido y supervisar dicha comprensión. Zevallos (2000) lo reiteraba afirmando que el proceso consciente y auto modificable por parte de la persona es metacognición. Janzen (2001) centraba la tarea de lectura como determinante en el proceso de aprendizaje en el cual los estudiantes deben saber por qué y para qué de su utilización. Richards y Renandya (2002), dando énfasis especial a la lectura en situaciones de ILE, lo cual involucra autonomía del estudiante en la responsabilidad de su aprendizaje. Rodríguez y García-Merán (2005) Sevillano (2005) ha considerado las estrategias metacognitivas en el nivel del procesamiento de la información, y en tanto, con Gravini (2008) y Córdoba (2009) las estrategias metacognitivas podrían incluirse en un tipo de estrategias motivacionales en el sentido de que buscan en el individuo su consciente manejo del aprendizaje y el logro de sujetos autónomo en su aprendizaje. Herrera (2009) ha diferenciado entre estrategias inducidas e impuestas en las técnicas de estudio y hace referencia al entrenamiento del individuo para poner en práctica acciones de mejoramiento de su aprendizaje.

Dorado (2010) agregaba la concepción de la autorregulación del aprendizaje en procesos como el aprendizaje lector la definición de estrategia a utilizar para controlar el proceso detectando los posibles fallos hacia una nueva situación, esto es, retroalimentando la experiencia en una actitud de autocontrol del aprendizaje. Bell (2011) al tratar el tema del inglés como ILE incluyó la motivación como elemento fundamental, en coincidencia con la característica de un proceso metacognitivo. Según Schunk (2012) el aprendizaje cognitivo, así como el metacognitivo, buscan cambios perdurables mediante la práctica de otras formas de experiencia. De tal manera la metacognición se relaciona con los objetivos deseables de aprender a aprender y aprender a pensar, además de representar una estrategia de tipo inducida orientadas al procesamiento de la información de manera autoconsciente, En ello coincide Del Toro (2013) cuando expresa que la metacognición consiste en tomar conciencia de lo que se aprende con el fin de hacer facilitación de la tarea a ejecutar. Esto lo confirman también, Tamayo, et. al. (2014), cuando se refieren al conocimiento que las personas deben tener acerca de su propio proceso cognitivo.

Primera fase: Análisis del estado inicial de los estudiantes

Con el fin de recolectar información acerca del desempeño de los estudiantes en cuanto a su comprensión lectora en el área de inglés y su conciencia metacognitiva, se utilizaron: 1) un pretest que consistió en un simulacro de la sección de inglés de las Pruebas Saber 11 y, 2) el inventario de Conciencia Metacognitiva (*Metacognitive Awareness Inventory*) (MAI), respectivamente.

Pretest

La aplicación de este primer instrumento tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión de lectura en inglés en el que se encontraba este grupo de estudiantes de acuerdo con los niveles del MCER (Marco Común Europeo de Referencia), que establece los estándares lingüísticos internacionales de desempeño y dominio de una lengua. Estos resultados sirvieron para establecer qué tan efectiva era la manera de estudiar inglés de los estudiantes en este momento de su formación. Este simulacro lo aplicó la docente/investigadora en medio físico, durante una de las clases de inglés, en el mes de febrero de 2018, a la muestra de estudio.

La Tabla 4 muestra el nivel, la descripción y el rango de puntaje. En la última columna se establece el resultado del diagnóstico pretest en unidades porcentuales de los participantes que se ubicaron en cada nivel.

Tabla 4. Resultados Pretest

Nivel	Descripción	Rango de puntaje en la prueba	Porcentaje de estudiantes
*A-	Desempeños mínimos en el manejo de vocabulario y estructuras básicas.	0 – 47	54%
A1	Comprensión y uso de expresiones cotidianas frecuentes.	48 – 57	21%
A2	Intercambio sencillo y directo de información sobre el pasado y su entorno.	58 – 67	17%
B1	Comprensión de los puntos principales de un texto, experiencias y acontecimientos.	68 – 78	8%
**B+	Desempeños superiores a lo evaluado para el nivel B1.	79 – 100	0%

De acuerdo con dichos resultados, la mayoría de los participantes (54%) se ubicaron en el nivel A-, lo cual indica un desempeño mínimo en el área de inglés. Con respecto a la comprensión y uso de expresiones cotidianas frecuentes de la lengua y al intercambio sencillo de información, el número de estudiantes fue de 21% y 17% en los niveles (A1) y (A2), respectivamente. Por otra parte, solo el 8% de los estudiantes se ubicaron en el nivel (B1), mientras en el nivel B+ la proporción fue de 0%. Esto muestra habilidades en estos aspectos de niveles bajos, respecto a los estándares del MCER y el Plan Nacional de Bilingüismo para los estudiantes de grado 11 que es de B1. Esta información fue particularmente la justificación soporte de la intervención para mejora de la situación frente al diagnóstico de necesidades observadas en la muestra de estudio.

Inventario de Conciencia Metacognitiva (Metacognitive Awareness Inventory, MAI)

Este instrumento fue desarrollado por Schraw y Dennison (1994) y consiste en 52 preguntas para evaluación de la conciencia metacognitiva de los estudiantes (Tabla 5). El instrumento está dividido en dos categorías: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. Este segundo instrumento de la fase diagnóstica tuvo como objetivo conocer las estrategias metacognitivas utilizadas por los participantes cuando se ven enfrentados a una tarea académica.

Estos resultados sirvieron para establecer las actitudes más comunes de estos estudiantes hacia sus trabajos y tareas académicas en general. El MAI fue aplicado por la docente/investigadora en medio físico, en el horario de las clases de inglés, en marzo de 2018,

con los 25 estudiantes de la muestra de estudio. En el inventario los participantes debían marcar 1 o 0 en las casillas “Verdadero” o “Falso”, respectivamente, según su concepto.

En la primera categoría se encuentra el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional. Y en la segunda categoría, la planificación, la comprensión, el monitoreo, la corrección y la evaluación. Los investigadores Schraw y Dennison (1994) encontraron que el MAI se constituía en un fuerte apoyo para establecer el grado de la cognición y la regulación de sus componentes. También probaron la validez convergente del MAI comparando los puntajes con otras medidas que se consideran relacionadas con la metacognición, como la capacidad de monitoreo previo a la prueba, el rendimiento real de la prueba y la capacidad de monitorear con precisión el rendimiento de la prueba. A continuación, se muestra el MAI con cada uno de sus 52 ítems (Tabla 5).

Tabla 5. Inventario de habilidades metacognitivas MAI, Schraw & Dennison (1994)

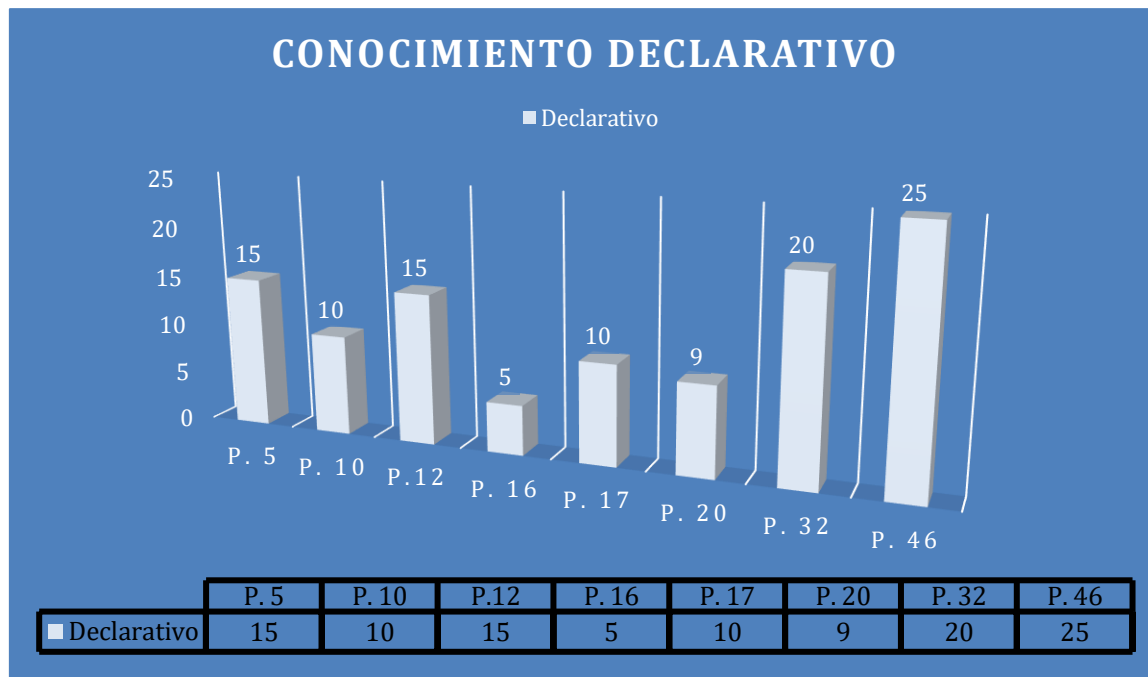
	Verdadero	Falso
1. Me pregunto periódicamente si estoy cumpliendo mis objetivos.		
2. Considero varias alternativas a un problema antes de responder.		
3. Intento utilizar estrategias que hayan funcionado en el pasado.		
4. Me ritmo mientras aprendo para tener suficiente tiempo.		
5. Entiendo mis fortalezas y debilidades intelectuales.		
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de comenzar una tarea		
7. Sé lo bien que lo hice una vez que terminé una prueba.		
8. Establecí objetivos específicos antes de comenzar una tarea.		
9. Reduzco la velocidad cuando encuentro información importante.		
10. Sé qué tipo de información es más importante de aprender.		
11. Me pregunto si he considerado todas las opciones al resolver un problema.		
12. Soy bueno organizando información.		
13. Concientemente enfoco mi atención en información importante.		
14. Tengo un propósito específico para cada estrategia que uso.		
15. Aprendo mejor cuando sé algo sobre el tema.		
16. Sé lo que el maestro espera que aprenda.		
17. Soy bueno recordando información.		
18. Utilizo diferentes estrategias de aprendizaje dependiendo de la situación.		
19. Me pregunto si había una forma más fácil de hacer las cosas después de terminar una tarea.		
20. Tengo control sobre lo bien que aprendo.		
21. Reviso periódicamente para ayudarme a entender las relaciones importantes.		
22. Me hago preguntas sobre el material antes de comenzar.		
23. Pienso en varias formas de resolver un problema y elegir el mejor.		
24. Resumo lo que he aprendido después de terminar.		

	Verdadero	Falso
25. Pido ayuda a los demás cuando no entiendo algo.		
26. Puedo motivarme a aprender cuando necesito		
27. Estoy al tanto de las estrategias que uso cuando estudio.		
28. Me encuentro analizando la utilidad de las estrategias mientras estudio.		
29. Utilizo mis puntos fuertes intelectuales para compensar mis debilidades.		
30. Me enfoco en el significado y la importancia de la nueva información.		
31. Creo mis propios ejemplos para hacer que la información sea más significativa.		
32. Soy un buen juez de lo bien que entiendo algo.		
33. Me encuentro utilizando estrategias de aprendizaje útiles de forma automática.		
34. Me detengo regularmente para verificar mi comprensión.		
35. Sé cuándo cada estrategia que uso será más efectiva.		
36. Me pregunto qué tan bien logré mis objetivos una vez que haya terminado.		
37. Dibujo dibujos o diagramas para ayudarme a comprender mientras estoy aprendiendo.		
38. Me pregunto si he considerado todas las opciones después de resolver un problema.		
39. Intento traducir nueva información en mis propias palabras.		
40. Cambio las estrategias cuando no entiendo.		
41. Utilizo la estructura organizativa del texto para ayudarme a aprender.		
42. Leí las instrucciones cuidadosamente antes de comenzar una tarea.		
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé.		
44. Reevalúo mis suposiciones cuando me confundo.		
45. Organizo mi tiempo para lograr mis objetivos.		
46. Aprendo más cuando estoy interesado en el tema.		
47. Intento romper el estudio en pasos más pequeños.		
48. Me concentro en el significado general más que en detalles.		
49. Me hago preguntas sobre lo bien que estoy haciendo mientras estoy aprendiendo algo nuevo.		
50. Me pregunto si aprendí tanto como podría una vez que termine una tarea.		
51. Me detengo y vuelvo sobre nueva información que no está clara.		
52. Me detengo y vuelvo a leer cuando me confundo.		

A continuación, se presentan los resultados de las dos categorías mayores de MAI, *i.e.*, Conocimiento sobre cognición y Regulación de la cognición. La primera tiene 3 subcategorías: Conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional. La segunda cuenta con 4 subcategorías: Estrategias de manejo de la información, monitoreo de la comprensión, estrategias de corrección y evaluación.

Para la categoría “Conocimiento sobre cognición” y su subcategoría “Conocimiento declarativo” que se relaciona con el conocimiento de las capacidades del estudiante y el uso de su pensamiento crítico en el tema propuesto, los resultados mostraron los siguientes valores:

Tabla 5. Resultados de la subcategoría "conocimiento declarativo"



El enunciado N° 46 (Aprendo más cuando me interesa el tema) obtuvo 25, el mayor número de respuestas, el segundo enunciado con mayor número de respuestas fue el N° 32 (Me doy cuenta si he aprendido algo o no) con 20. Los enunciados N° 12 y N° 5 (Soy consciente de mis puntos fuertes y débiles de mi inteligencia y Soy bueno para organizar información) obtuvieron 15 respuestas cada uno y los enunciados N° 10 y 17 (Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender, y, Se me facilita recordar la información) obtuvieron 10 respuestas cada uno. El enunciado N° 20 (Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo), obtuvo 9 respuestas y, finalmente, el enunciado con menos respuestas (5) fue el N° 16 (Sé qué esperan los profesores que yo aprenda).

A partir de los resultados observados en los enunciados 10 y 16 se hizo evidente la carencia en cuanto a la socialización con los estudiantes acerca de los objetivos de instrucción, bien sea para la materia, los períodos o las actividades específicas de clase. Es decir, cuando los estudiantes manifiestan no conocer lo que se espera de ellos, ni qué tipo de información es la más

importante de aprender, se deduce una falta de comunicación con los profesores y una carencia en la fase de planificación de su aprendizaje.

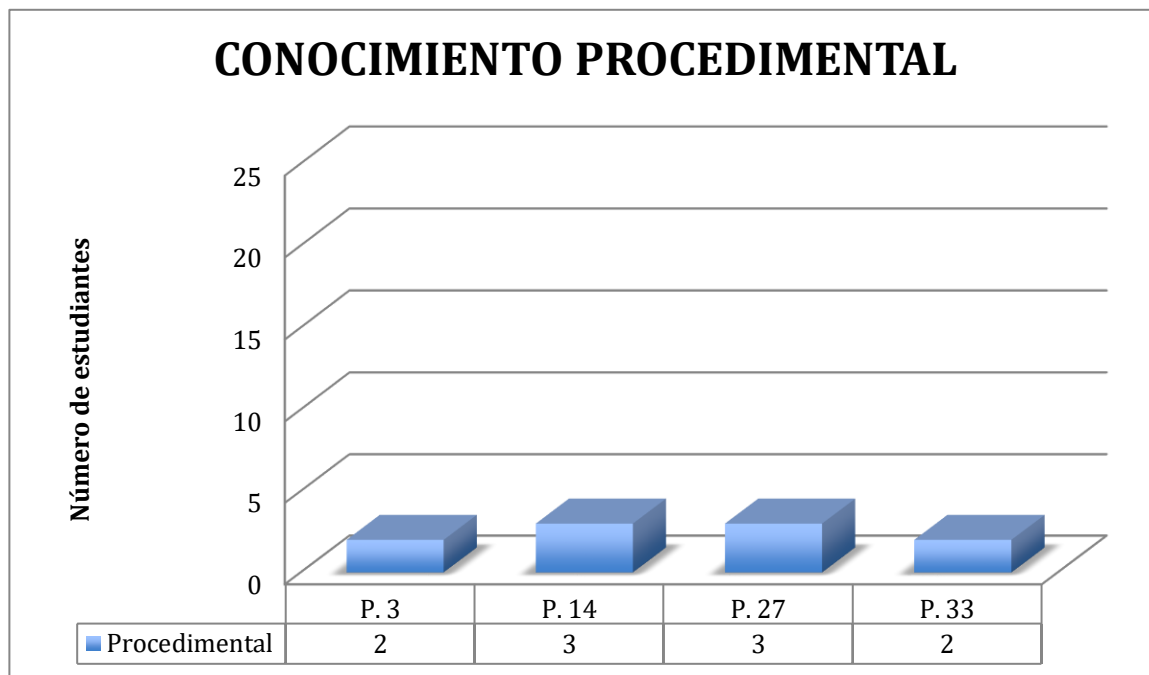
En cuanto a los resultados de los enunciados 17 y 20 se denota falta de instrucción en cuanto al uso de estrategias pues, aunque ellos intenten recordar la información o se propongan aprender un tema, no lo consiguen, posiblemente porque desconocen cómo hacerlo.

En los enunciados 5 y 12, relacionados con la conciencia de las capacidades para reconocer sus fortalezas y sus debilidades, así como para organizar la información, los participantes mostraron buenos resultados. Hay, por lo tanto, una relación entre los enunciados 17-20, falta de potenciación y orientación, y 5-12, capacidades latentes.

Los enunciados 32 y 46, con las mayores puntuaciones, muestran que los participantes saben cómo aprender algo y cuándo lo han logrado. Estos son rasgos muy positivos y que muestran las capacidades de estos estudiantes para comprender e implementar estrategias metacognitivas.

Para la categoría “Conocimiento procedimental”, relacionada con la capacidad de aplicar el conocimiento dependiendo de la situación, los resultados presentaron los siguientes valores:

Tabla 6. Resultado de la sub-categoría "Conocimiento procedimental"



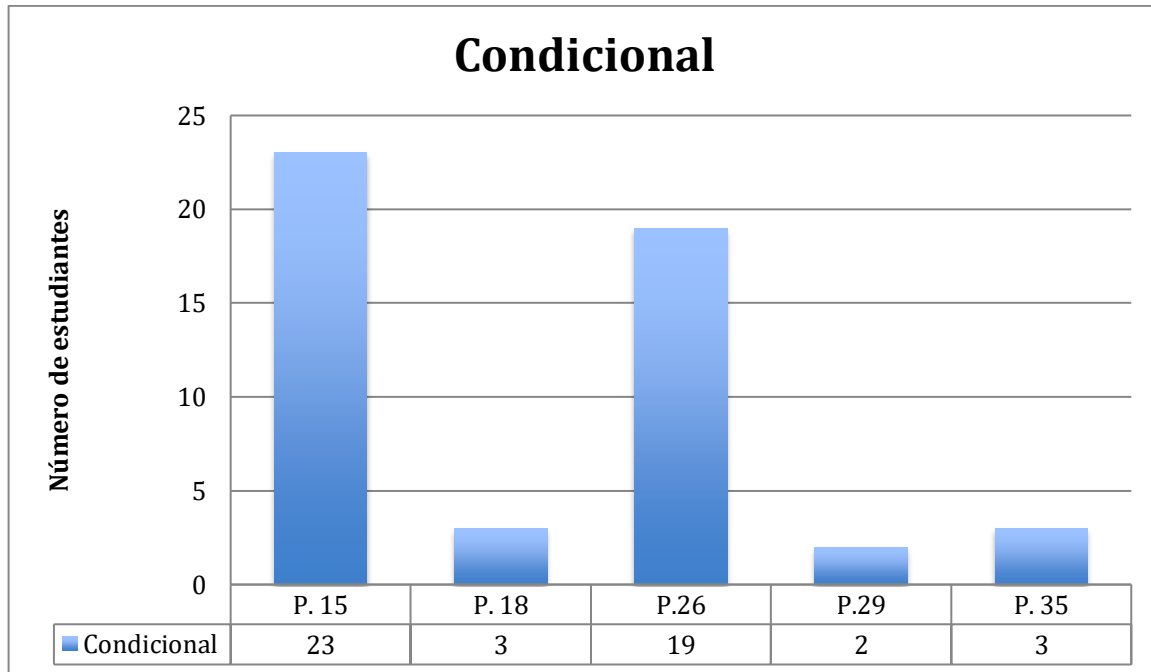
Los enunciados N° 14 y 27 (Utilizo cada estrategia con un propósito específico, y, Soy consciente de las estrategias de aprendizaje útiles) obtuvieron solo 3 respuestas, lo cual demuestra que los participantes no conocen las estrategias útiles para su aprendizaje y, por lo tanto, no las utilizan.

El enunciado N° 3 y el enunciado N° 33 (Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado, y, Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles) obtuvieron 2 respuestas cada una, lo cual está en concordancia con los resultados de los enunciados anteriores. Los participantes desconocen las estrategias y, por ende, la manera de utilizarlas.

Para la categoría “Conocimiento sobre cognición” y su subcategoría “Conocimiento condicional”, referidas a la aplicación del conocimiento declarativo y procedimental, es decir, a

la capacidad de saber cuándo y por qué usar las estrategias aprendidas, los resultados muestran los siguientes valores:

Tabla 7. Resultados de la sub-categoría "conocimiento condicional"



El enunciado N° 15 (Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema) obtuvo una puntuación de 23, lo cual indica que la gran mayoría de los participantes saben que su conocimiento previo es útil para construir nuevos conceptos y lo aplican.

El enunciado N° 26 (Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito) obtuvo 19 respuestas positivas, esto mostró que los participantes saben que pueden lograr aprender si las circunstancias lo requieren.

El enunciado N° 29 (Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades), el N° 18 (Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje)

y el N° 35 (Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia) obtuvieron bajos puntajes con 2, 3 y 3 puntos, respectivamente. Estos tres enunciados concuerdan con resultados anteriores en los que se evidencia el desconocimiento de las estrategias y su uso.

La siguiente categoría es “Regulación de la cognición”. Esta se divide en 4 subcategorías denominadas: estrategias de manejo de la información, monitoreo de la comprensión, estrategias de corrección y evaluación.

Para la subcategoría “estrategias de manejo de la información”, relacionada con la habilidad de organizar, resumir y recopilar selectivamente la información; los resultados presentaron los siguientes valores:

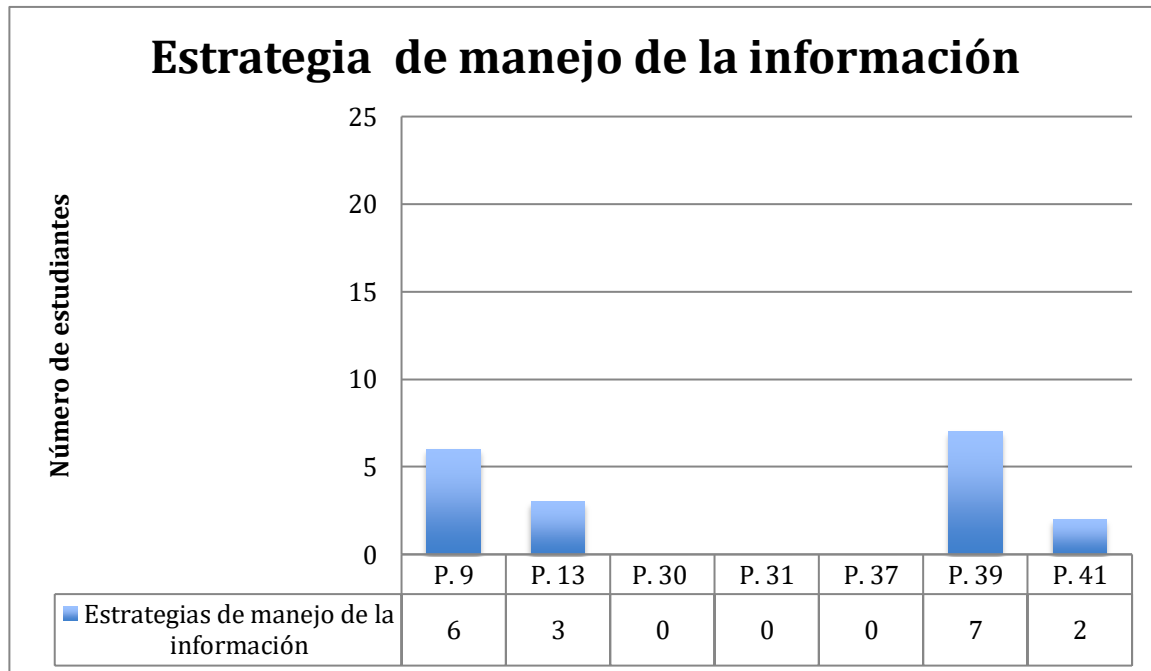


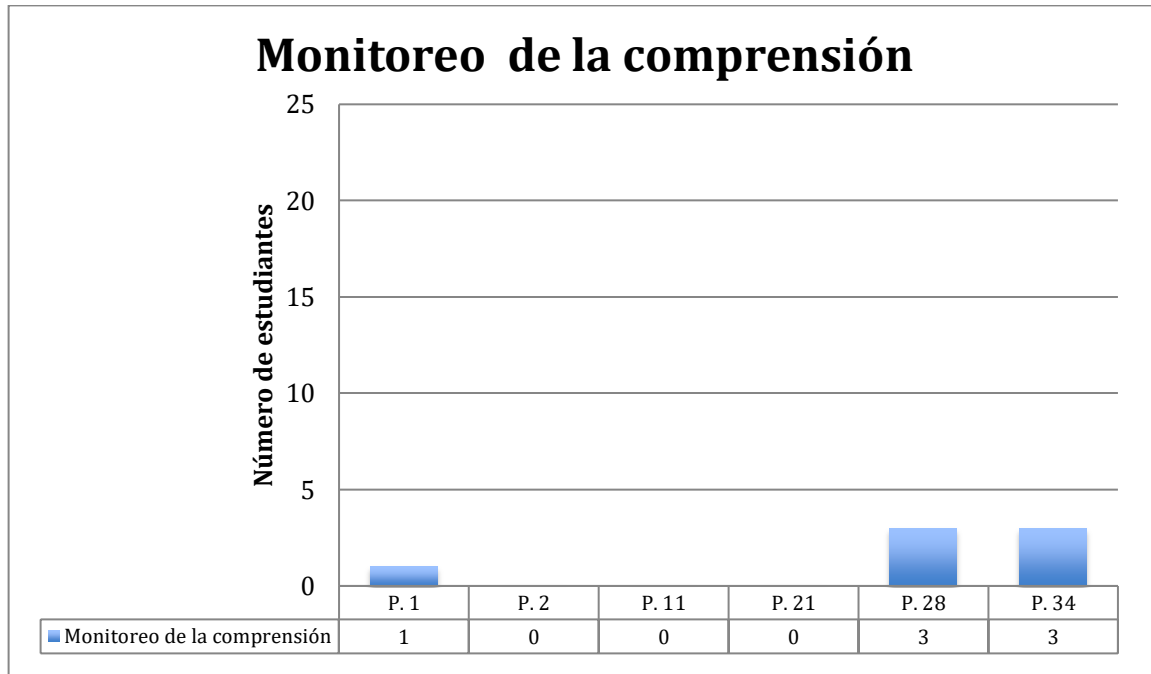
Tabla 8. Resultados de la sub-categoría "estrategias de manejo de la información"

Los enunciados N° 30 (centro mi atención en el significado y la importancia de la información), 31(me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información) y 37 (mientras estudio hago diagramas o dibujos que me ayudan a entender) tuvieron un empate de 0 respuestas cada uno es decir, que ningún estudiante las practica.

Tres 3 estudiantes de 25 se identificaron con el enunciado N° 13 (conscientemente centro mi atención en la información que es importante) y solo 2 con el N° 41 (utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor). El enunciado N° 9 (voy más despacio cuando me encuentro con información importante) obtuvo 6 respuestas y en enunciado N° 39 (intento expresar con mis propias palabras la información nueva) tuvo 7. Esta categoría, en su máxima respuesta obtuvo solo un 28% es decir, en cuanto a estrategias de manejo de la información se evidencia una carencia de uso por parte de los estudiantes de la muestra.

Para la subcategoría “monitoreo de la comprensión”, que evalúa el aprendizaje y el uso de las estrategias previamente seleccionadas, los resultados alcanzaron los siguientes valores:

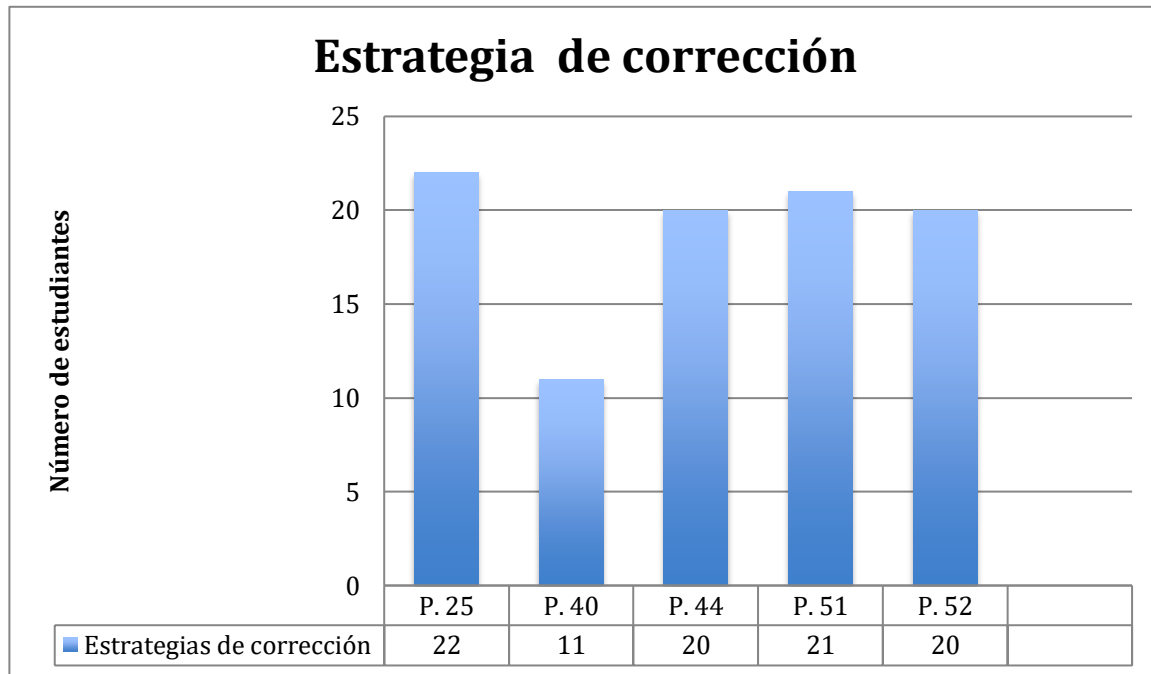
Tabla 9 Resultados de la subcategoría "monitoreo de la comprensión"



Los enunciados N° 2 (pienso en varias maneras de resolver un problema antes de resolverlo), N° 11 (cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones) y N° 21 (reviso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes) presentaron igual resultado con 0 respuestas en la muestra. Solamente un estudiante respondió al enunciado N° 1 (me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas), lo cual demuestra una carencia en la fase de planeación y evaluación de la tarea. Finalmente en un empate con 3 respuestas se encontraron los enunciados N° 28 (mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso) y N° 34 (cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo). Lo mencionado refleja también una falta de autoanálisis de las acciones realizadas durante la tarea.

Para la subcategoría “Estrategias de corrección”, que evidencia la capacidad de identificar y corregir errores del proceso, los resultados presentaron los siguientes valores:

Tabla 10. Resultados de la sub-categoría "estrategias de corrección"

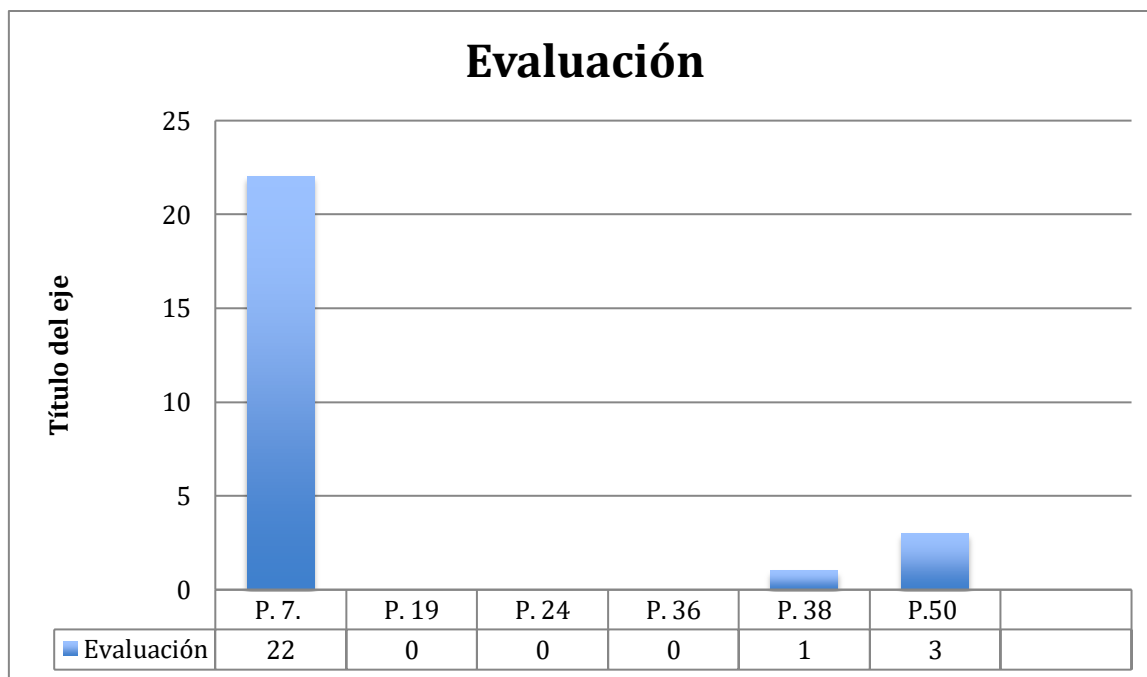


Con respecto a las demás categorías, esta fue el tipo de categoría que más puntuación recibió. El enunciado N° 40 (cuando no logro entender un problema cambio las estrategias) tuvo 11 respuestas. Los enunciados N° 25 (pido ayuda cuando no entiendo algo), N°51 (cuando la información nueva es confusa me detengo y la repaso), N°52 (me detengo y releo cuando estoy confundido) y N° 44 (cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no) tuvieron 22, 21, 20 y 20 respuestas, respectivamente. Esto significó que los estudiantes frecuentemente realizan acciones de corrección (pedir ayuda, detenerse, repasar, releer) a fin de llegar a un mejor entendimiento. Esto, en contraste con los resultados del enunciado N° 40 refleja

que aunque los estudiantes sí usan y modifican las estrategias, no son conscientes de ello y por tanto manifiestan no hacerlo.

Para la subcategoría “Evaluación”, que tiene que ver con el análisis de la eficacia de las estrategias usadas, se obtuvieron los siguientes valores:

Tabla 11. Resultados de la sub-categoría "evaluación"



Un empate de 0 respuestas tuvieron los enunciados N° 19 (cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerlo), N° 24 (cuando termino de estudiar hago un resumen de lo aprendido) y N° 36 (cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos). Con marcaciones bajas (3 y 1, respectivamente) se encontró también el enunciado N°. 38 (después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones) y el N° 50 (cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo

posible). Lo anterior evidenciaba que una vez finalizada la tarea el estudiante suele dejarla de lado sin evaluar su desempeño. Sin embargo, el enunciado N° 7 (cuando termino un examen sé cómo me ha ido) tuvo 22 respuestas, lo que refleja que los estudiantes hacen una evaluación de su desempeño solo cuando desean adelantarse a un resultado académico.

Segunda fase: Propuesta de intervención de estrategias metacognitivas

Durante esta fase, la investigadora completó un diario de campo con entradas y relatos de los momentos significativos del proceso de instrucción sobre metacognición y estrategias metacognitivas con los estudiantes (anexo 2).

Diario de campo

El diario de campo -DC- se realizó mediante la observación directa del contexto durante la realización de la intervención pedagógica. Por lo tanto, la explicación de la intervención está articulada con las anotaciones que la investigadora consideró pertinente con los objetivos de este estudio (anexo 2).

Descripción de la intervención a partir de las estrategias metacognitivas

Teniendo como objetivo favorecer y mejorar el proceso de lectura en ILE de los estudiantes, la intervención se centró tanto en la familiarización con el concepto de

metacognición y estrategias metacognitivas, así como en el desarrollo de simulacros tipo Pruebas Saber 11.

Después de la fase diagnóstica, en la cual se trabajó con la metacognición y la lectura en ILE, separadamente, la intervención apuntó a la articulación gradual de las dos categorías mediante actividades y ejercicios que permitieran a los estudiantes incorporar lo aprendido sobre metacognición a las actividades de lectura.

Después de aplicarse el inventario y el pretest en la fase diagnóstica y tener claridad sobre el nivel de inglés de los estudiantes y sobre su conciencia metacognitiva, se implementó la fase de intervención durante los horarios de clases normales de inglés a los 25 estudiantes del grupo 11-1 de muestra.

Primera parte: Orientación de las actividades

La docente-investigadora propuso una tarea donde los estudiantes debían investigar libremente sobre el concepto de metacognición y sus orígenes, fases y estrategias. Después, durante la clase, los estudiantes fueron divididos en grupos de cinco (5), en los cuales compartieron y enriquecieron la información que tuviera cada uno, contrastando e identificando semejanzas y diferencias. Posteriormente, contaron con cinco minutos para preparar una presentación oral de la tarea en los mismos grupos y sin ayuda de sus apuntes; los estudiantes se dividieron y definieron roles. Grupo por grupo, fue realizándose la actividad alimentando cada vez más el concepto y teniendo cada vez más claridad sobre el tema. Después de esto, la docente procedió a dar la explicación conceptual de manera formal acerca de las estrategias

metacognitivas. Al terminar la actividad se les pidió a los estudiantes que recordaran el proceso que habían realizado durante la clase y que escribieran para luego contrastar con lo que se había aprendido, específicamente con las fases y las estrategias. De manera teórico-práctica se realizó el primer acercamiento al tema, lo que permitió a los estudiantes hacer conscientes los procesos que realizan durante una tarea escolar. Dentro de las apreciaciones de los estudiantes se destacó la siguiente: DC: “profe me parece muy interesante que el tema lo haya explicado después de las presentaciones orales porque nos permitió darnos cuenta que aunque el nombre es desconocido y suena muy complicado, la metacognición es algo que todos practicamos y podemos mejorar”

Para la siguiente sesión, se desarrolló un taller tipo Pruebas Saber, pero se pidió a los estudiantes tener a la mano el cuestionario MAI con el fin de que fueran incorporando nuevas maneras de llevar a cabo el ejercicio con la ayuda de los ítems allí presentados. Al final, se realizó una socialización para verificar que lo aprendido hubiera sido de utilidad para ellos.

Según Bara (2004), existen dos factores que contribuyen a la adquisición del pensamiento metacognitivo: “uno es la sensación creciente del yo como un agente cognoscitivo activo de cada uno y un segundo tipo de cambio es el incremento en la capacidad de planear”p.84. Lo que se pretendía y se alcanzó en esta primera parte de la intervención fue la familiarización de los estudiantes con el concepto de metacognición y sus elementos para que fueran entendiendo la importancia que tienen ellos en su propio proceso de aprendizaje, así como el logro de que se concientizaran de sus propias estrategias y fueran incorporando algunas nuevas al ejercicio de lectura en ILE, lo anterior en concordancia con Bara (2014) “la metacognición mejora también practicando otras cosas que no son metacognitivas en sí mismas pero que indirectamente promueven la actividad metacognoscitiva” p.85.

Segunda parte: Interacción de los estudiantes con la temática de metacognición

Para esta parte de la intervención se realizó un foro, para el cual se presentaron dos videos con información sobre el tema de metacognición. El primero, (Ver <https://www.youtube.com/watch?v=A3fABH5YeOU>).



Metacognición

413.285 visualizaciones

👍 2,7 MIL

💬 89

➦ COMPARTIR

🔖 GUARDAR



GrupoEducare

Publicado el 24 nov. 2011

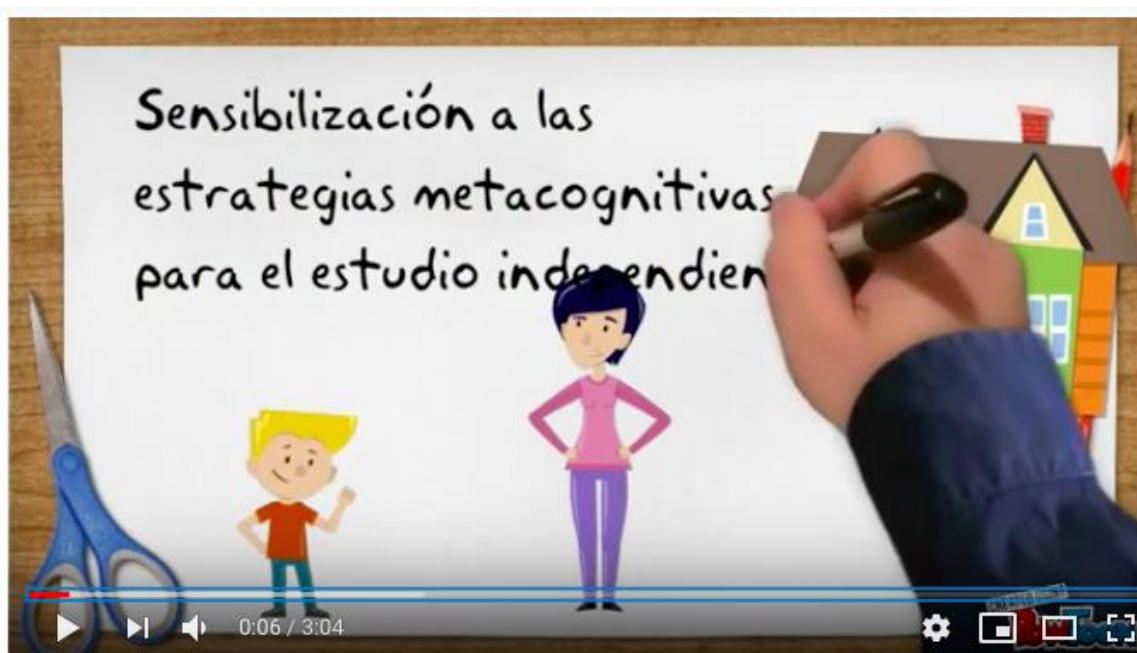
SUSCRIBIRSE 41 MIL

La metacognición es el conocimiento del conocimiento, es decir, es la capacidad de ser concientes de la manera en que aprendemos, manejar los conocimientos adquiridos y saber qué falta por aprender.

MOSTRAR MÁS

Este primer video contiene una explicación clara y sencilla de la metacognición y del papel del docente y del estudiante, haciendo un paralelo con un entrenador y un jugador de fútbol.

El segundo video, (Ver <https://www.youtube.com/watch?v=GdvtDTstj3o>), hace la explicación de las estrategias metacognitivas, acompañado de algunas sugerencias para realizar una actividad de aprendizaje. Luego, se realizó una puesta en común de los hallazgos de cada estudiante concernientes a su proceso de lectura en inglés y apoyados en las estrategias aprendidas.



Estrategias metacognitivas

Como parte de esta segunda etapa, también se llevó a cabo un nuevo simulacro tipo pruebas Saber. En esta ocasión los estudiantes se dividieron en parejas y cada uno tenía un rol en

la actividad: el primero debía realizar el simulacro normalmente, como si se tratase de un examen común y el segundo se encargaría de observar y escribir toda acción realizada por su compañero antes, durante y después del desarrollo de la prueba.

En la clase siguiente se cambiaron los papeles pero se repitieron iguales instrucciones a los estudiantes. Para la tercera clase, ya que todos los estudiantes habían hecho el papel tanto de observador como de observado; se organizó el salón y el grupo en mesa redonda y los observadores relataron lo que sus compañeros habían hecho durante el desarrollo del examen. Algunas de las anotaciones realizadas fueron:

DC: “cuando mi compañero no entiende algo acerca la hoja y lo lee en voz alta”, “cuando mi compañero ve algo importante lo marca con resaltador”, “mi compañero lee primero las preguntas”, “mi compañero mira las imágenes y mira texto antes de iniciar la lectura”, “mi compañero hace marcas en las hojas con símbolos que yo no entiendo”, “mi compañero busca palabras de las preguntas en el texto y las señala”, “mi compañero revisa las respuestas antes de entregar el ejercicio”. Mientras los compañeros leían las descripciones, los observados se mostraban sorprendidos y hacían preguntas a sus parejas acerca de lo que habían visto.

Este ejercicio permitió a los estudiantes darse cuenta los patrones de comportamiento que tienen ellos y de las acciones que realizan, muchas veces sin notarlo. También permitió que los estudiantes compartieran y conocieran estrategias utilizadas por los demás para aplicarlas en ejercicios futuros.

Tercera parte: Profundización en estrategias metacognitivas: de planeación, de monitoreo y de evaluación

La última parte de la intervención consistió en la visualización de tres videos donde se explica a profundidad las estrategias metacognitivas: planeación, monitoreo y evaluación. Cada video se presentó en una clase diferente y tras cada video se realizaron simulacros individuales tipo pruebas saber. En la primera clase se proyectó el video (Ver <https://es.coursera.org/lecture/aprendo/tema-2-como-me-autoregulo-y-como-le-voy-a-hacer-oGkFC>).



Luego, fueron revisadas y aplicadas las estrategias de planeación que, según Brown (1987), tratan de anticiparse a las actividades prediciendo posibles resultados. Se centró la

atención en hacer predicciones antes de leer, asignar un tiempo para la actividad, tener claridad sobre las metas que se espera alcanzar y trazar un plan personal para ejecutar la tarea.

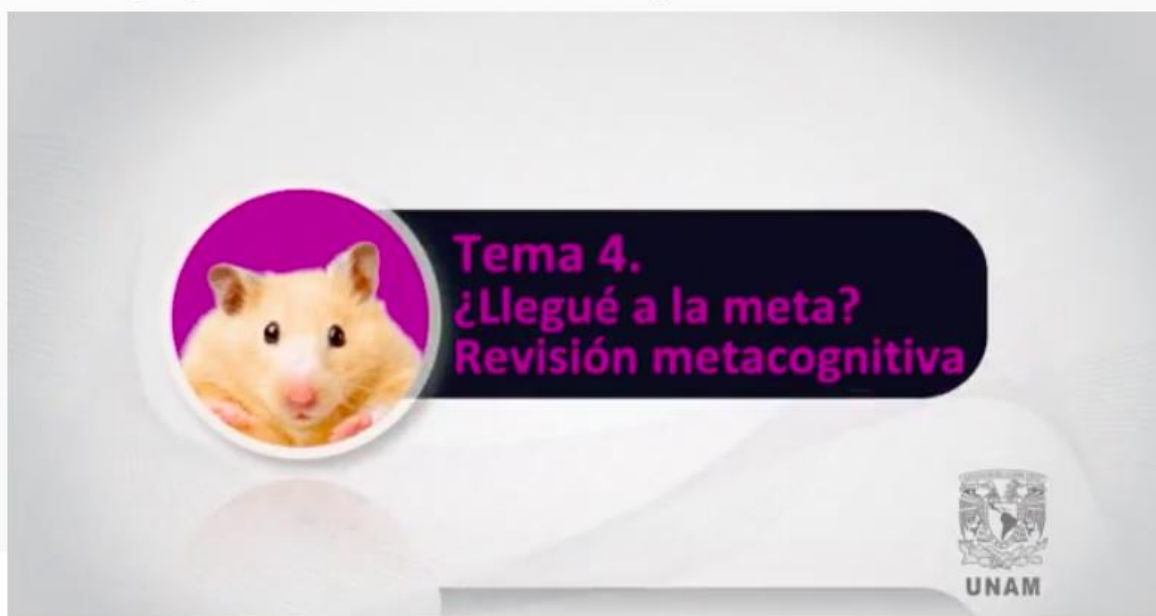
Para la segunda prueba se pidió a los estudiantes que, a las estrategias de planeación realizadas antes de la lectura, incorporaran estrategias de monitoreo durante el desarrollo del taller, proyectando previamente el video (Ver: <https://www.coursera.org/lecture/aprendo/tema-3-estoy-siguiendo-el-plan-monitoreo-metacognitivo-Y3pP4>).



Las estrategias de monitoreo consisten básicamente en estar alerta sobre qué tipo de recursos se están utilizando mientras se desarrolla una tarea, en preguntarse si se está siguiendo el plan previamente acordado y en revisar si las estrategias están funcionando para seguirlas usando o modificarlas según la necesidad.

Para esta tercera prueba se proyectó el video que explica en qué consiste la revisión o la evaluación metacognitiva (Ver: <https://www.coursera.org/lecture/aprendo/tema-4-llegue-a-la-meta-revision-metacognitiva-0xd4u>).

Tema 4. ¿Llegué a la meta? Revisión metacognitiva



Es decir, esta consistió en la fase donde el estudiante contrasta su desempeño con el objetivo que se había establecido en la fase de planeación y donde se pregunta si alcanzó dicho objetivo. El objetivo de esta actividad era que cada estudiante conociera las estrategias metacognitivas y las incorporara al ejercicio de lectura en ILE, fase por fase, así como profundizar sus conocimientos y compartir sus opiniones sobre la utilidad y aplicación de las mismas.

En síntesis, la intervención permitió mediante la socialización previamente explicada dar a conocer a los estudiantes las nociones de metacognición y sus estrategias y la aplicación de las pruebas tipo saber en cada fase de la intervención fue útil tanto para la aplicación de la

información nueva sobre metacognición a la práctica como para concientizar a los estudiantes de sus necesidades, debilidades y fortalezas al enfrentarse a un ejercicio de lectura en lengua extranjera y poder mejorar sus resultados en dicha actividad.

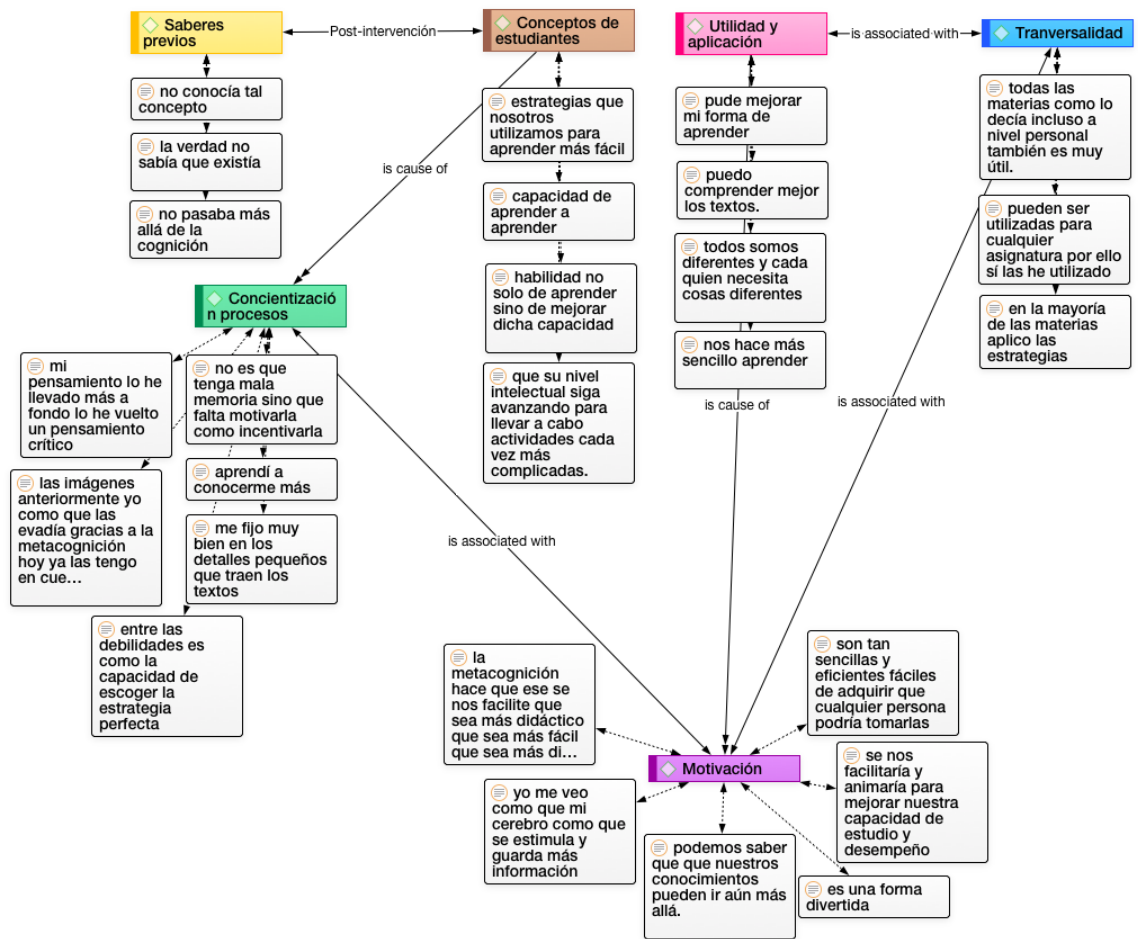
Evaluación

Para la fase de evaluación se realizaron unas entrevistas y un postest tipo pruebas Saber.

Entrevista

Después de un pilotaje previo, las entrevistas se realizaron durante el mes de septiembre de 2018 en los períodos de descanso, de manera individual, a cinco estudiantes de grado 11-1 (3 mujeres y 2 hombres), seleccionados aleatoriamente.

Figura 5. Esquema de Red semántica



Como resultados de la actividad de aplicación de entrevistas (Anexo 3), se extrajeron las siguientes seis categorías: saberes previos, conceptos de los estudiantes (tras las intervención), concientización de procesos, utilidad y aplicación, transversalidad y motivación (figura 5).

Saberes propios: respecto a los saberes de los estudiantes, precedentes a la intervención pedagógica efectuada con ánimo investigativo, solo una persona lo relacionó con la cognición pero todos los entrevistados manifestaron no haber escuchado antes el concepto de metacognición. Por tanto, puede afirmarse que antes de realizarse la intervención el tema era completamente desconocido para los estudiantes que integraron la muestra de estudio.

Conceptos propios: después de realizarse la actividad de intervención pedagógica los estudiantes apropiaron conceptos con base en lo explicado y compartido. Los entrevistados, al referirse a la metacognición, utilizaron apropiadamente palabras como estrategia, capacidad y habilidad para referirse al concepto. Además, uno de los entrevistados se manifestó acerca de esta categoría como facilitadora de la ejecución de tareas a nivel más avanzado.

Concientización de procesos: los estudiantes compartieron a través de sus respuestas la manera cómo iban **concientizándose** de sus propios procesos. Evidencia de ello son algunas frases de los entrevistados, tales como “mi pensamiento lo he llevado más a fondo, lo he vuelto un pensamiento crítico”; “no es que tenga mala memoria sino que falta motivarla, como incentivarla”; “aprendí a conocerme más”, entre otras. De esta manera los estudiantes demuestran, como resultado de la intervención pedagógica, la intención de revisión de sus acciones en las tareas académicas para llegar a un mayor autoconocimiento.

Utilidad y aplicabilidad: En cuanto a la **utilidad y aplicabilidad** que percibieron los estudiantes en la metacognición se destaca los verbos “mejorar” ,“aprender”, “comprender” y el adjetivo “sencillo”. Uno de los entrevistados resalta como “todos somos diferentes y necesitamos

cosas diferentes”, lo cual se relaciona con la metacognición en la medida en que cada estudiante lleva un proceso propio y avanza de acuerdo a sus capacidades, es decir que, no resulta en un ejercicio homogenizante sino que parte y se nutre de la diversidad.

Transversalidad: una categoría que emerge de las entrevistas es la **transversalidad**. Esta nace de las opiniones de los estudiantes, luego de la intervención pedagógica, acerca de que el uso de estrategias de metacognición es aplicable a materias diferentes al inglés.

Motivación: la categoría de “**motivación**” emerge de la lectura de contenido de las siguientes frases dentro de las respuestas a la entrevista: “La metacognición hace que ese se nos facilite que sea más didáctico que sea más fácil que sea más divertido y nos ayuda incluso a comprender mejor las cosas, no solo a memorizar y saber memorizarnos una palabra, no. Sino más bien como a acordarnos qué significa, de qué se trata”; “Yo me veo como que mi cerebro como que se estimula y guarda más información”; “Podemos saber que nuestros conocimientos pueden ir aún más allá”; “Estas estrategias son tan sencillas y eficientes, fáciles de adquirir que cualquier persona podría tomarlas”; “Al ser esto tan sencillo se nos facilitaría y animaría para mejorar nuestra capacidad de estudio y desempeño”.

Postest

Tabla 13. Resultados comparativos Pretest – Postest 2016-2018

Nivel	Descripción	Rango de puntaje en la prueba	Pretest	Postest	
			2016	2017	2018
*A-	Desempeños mínimos en el manejo de vocabulario y estructuras básicas.	0 – 47	54%	27%	30%
A1	Comprensión y uso de expresiones cotidianas frecuentes.	48 – 57	21%	27%	42%
A2	Intercambio sencillo y directo de información sobre el pasado y su entorno.	58 – 67	17%	23%	20%
B1	Comprensión de los puntos principales de un texto, experiencias y acontecimientos.	68 – 78	8%	23%	8%
**B+	Desempeños superiores a lo evaluado para el nivel B1.	79 – 100	0%	0%	0%

La tabla 13 representa el cuadro comparativo de los resultados de aplicación del instrumento Prueba Saber. Los puntajes del año 2016 corresponden a la situación previa de los estudiantes al momento pretest de la presente investigación. Los puntajes de los años 2017 y 2018 son resultados posteriores al proceso de intervención, es decir corresponden al momento postest.

Los datos permiten observar unos efectos positivos que, dentro de la evaluación de la población en la presente investigación, refleja el positivo impacto del proceso de intervención llevado a cabo en el curso 11-1 como grupo de muestra representativa en un 27,77% de acuerdo con el diseño metodológico previsto en el presente proceso investigativo.

Del momento pretest 2016 al momento postest 2017, el bajo nivel A- se reduce a la mitad, menos 27%

- Ese porcentaje de reducción del más bajo nivel se traduce en:
- Un incremento positivo de A1 en 6 punto porcentuales
- Un aumento positivo de A2 en 6 puntos porcentuales y,
- Un positivo aumento de los 15 puntos porcentuales restante en el nivel meta B1

Del momento postest 2017 al momento postest 2018, el bajo nivel A- aumenta levemente pero de 27 a 30%, pero reflejando aún la notoria mejoría respecto al 54% que los estudiantes mostraban en el momento pretest y fueron componente justificatorio para llevar a cabo la presente investigación. La reducción del mínimo desempeño reflejado en *A-, seguía traduciendo los siguientes indicadores de mejora:

- Un incremento positivo que duplica la evaluación A1, pasando de 21% pretest a un 42% como evidencia de mejora en “comprensión y uso de expresiones cotidianas frecuentes” a través de la intervención mediante estrategias metacognitivas.
- Un aumento de A2 en 3 puntos porcentuales desde el momento pretest y como resultado de la intervención reflejado en el resultado del año 2018 en el momento postest. Esto es evidencia positiva de mejora en “Intercambio sencillo y directo de información sobre el pasado y su entorno”, como resultado del proceso de intervención llevado a efecto como objetivo de la presente investigación.
- Los niveles B1 y **B+ mantienen los resultados preexistentes.

La siguiente tabla muestra un compendio del objetivo y resultados de cada instrumento:

Tabla 14. Objetivos y resultados de aplicación de los instrumentos

	INSTRUMENTO	OBJETIVO	RESULTADOS
1	Pretest simulacro de pruebas Saber 11	Conocer el nivel de lectura de los estudiantes en ILE en pruebas tipo saber.	A través de los resultados evidencia el bajo nivel de los estudiantes.
2	Inventario sobre autopercepción de uso de estrategias metacognitivas (MAI)	Conocer las actitudes más comunes de los estudiantes hacia sus trabajos y tareas académicas.	Mejoramiento consciente de reconocimiento de las estrategias de metacognición
3	Postest simulacro de pruebas Saber 11	Conocer el nivel de lectura de los estudiantes en ILE en pruebas tipo saber.	A través de los resultados se evidencio mejoramiento de los niveles de los estudiantes.

Capítulo 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación ha demostrado la incidencia positiva de la aplicación de estrategias metacognitivas como instrumento pedagógico para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés.

El resultado analítico de la lectura de contenido de las entrevistas de los estudiantes, alrededor de seis categorías, permite caracterizar los saberes propios, los conceptos propios, la concientización de procesos, la utilidad y aplicabilidad, la transversalidad y la motivación, como las categorías que influyen en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en ILE.

Una de las categorías emergentes más significativas para el presente estudio y su investigadora es la motivación. Según Wadhawan (2015), “aparece una relación positiva entre la motivación y la metacognición porque la metacognición también influye en los otros rasgos de la personalidad, como la autoeficacia y el autocontrol, y todo esto está relacionado en gran medida con el rendimiento académico de los estudiantes” p. 66.

Se realizó la identificación de los niveles de comprensión de lectura en inglés de los participantes a través los instrumentos tipo Saber en los momentos pretest y postest. La intervención pedagógica basada en estrategias metacognitivas para favorecer dicha comprensión permitió evidenciar sus efectos en los positivos resultados finalmente obtenidos.

Los resultados sugieren una positiva apropiación de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes como resultado de la intervención. Los indicadores de estos resultados fueron la consecuente reducción del nivel *A-, como evidencia de mejora en “comprensión y uso de expresiones cotidianas frecuentes” a través de la intervención mediante estrategias metacognitivas.

De igual manera, la mejoría en los niveles A1 y A2, de acuerdo con la MCER, lo cual evidencia la incidencia positiva de las estrategias metacognitivas como instrumento pedagógico. Estos resultados mostraron un incremento positivo representado en que la proporción de estudiantes con evaluación A1, se duplicó como evidencia de mejora en “comprensión y uso de expresiones cotidianas frecuentes”. Por otra parte, el aumento de estudiantes evaluados como A2 aumentó también comparativamente desde el momento pretest y como resultado de la intervención reflejado en el resultado del año 2018 en el momento posttest, como evidencia positiva de mejora en “Intercambio sencillo y directo de información sobre el pasado y su entorno”. No obstante los niveles B1 y **B+ mantuvieron los resultados preexistentes.

Como recomendaciones se sugiere la aplicación de estrategias metacognitivas no solo en el campo del inglés como lengua extranjera sino en las diferentes áreas y niveles del ámbito escolar.

En el campo de líneas de investigación futura es importante consolidar la metacognición como una dimensión fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje en virtud de sus logros y en términos de aprendizaje en profundidad y desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

- Alyousef, H. S. (2006). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of language and learning*, 5(1), 63-73.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aragón, L & Caicedo, A. (2008) La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 5, N°12, 2009, pp. 125-138
- Baker, L. (1982). An Evaluation of The Role of Metacognitive Deficits in Learning Disabilities. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2 (1), pp. 27-34
- Balıkcıoğlu, G & Efe, T. (2016) The Role of Metacognitive Activities on University Level Preparatory Class EFL Learners' Reading Comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232 (2016) pp. 294 – 299
- Brown, A.L. (1980) Metacognitive Development and Reading, en Spiro, R.J., Bruce, B.C. y Brewer, E.F. (eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. (Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum).
- Burón, J. (1997) *Enseñar y aprender, introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. España.
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1). Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3045>
- Córdova, Fernando (2009) *La metacognición y el aprendizaje metacognitivo*.
- Del toro, Z. (2013) *Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias*

metacognitivas de lectura en la institución educativa José María Córdoba de Montería.
Universidad de Córdoba, Coledgeombia.

Dorado, C (2010) Metacognición: aprendizaje y desarrollo II. Universidad de Barcelona.
Recuperado de: <https://docplayer.es/44186381-Metacognicion-aprendizaje-y-desarrollo-ii.html>

Fandiño-Parra, Y. (2011). Programas de formación de docentes de inglés centrados en la reflexión. *Educación y Educadores*, 14(2). Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1922>

Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J., & Lugo-Vásquez, V. (2013). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), pp. 363-382. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172>

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F. E. and Kluwe, R., Metacognition, motivation and understanding. Lawrence Erlbaum Associates, publishers: London.

Freire, Paulo (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores.

Gravini Donado, M., & Iriarte Diazgranados, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, (22), pp. 1-24.

Grabe, William. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*. 25 (3): 375-406.

Gunstone, R. F. & Mitchell, I. J. (1998). Metacognition and conceptual change. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (eds.) *Teaching Science for Understanding*, pp. 133-163.

California: Academic Press.

Hernández R., Fernández C., y Baptista P. (2003) *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill. México 2003. Tercera Edición.

Herrera, A. (2009) *Las estrategias de aprendizaje* Revista digital Innovación y experiencias educativas. C/Recogidas N. 45-6º-A.

Herrera, J. (1997): *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional Inglés-Español, Español-Inglés*, Tesis Doctoral, La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Janzen, J. (2001). Strategic reading on a sustained content theme. In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching* (pp. 369-389). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Klimenko, O., & Álvarez, J. L. (2009). Aprendizaje autorregulado y motivación escolar [Self-regulated learning and school motivation]. *Pensando Psicología*, 5(9), pp. 21-35.

Lanzat, A. M. A., López, A. J. G., & González, M. L. C. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y educadores*, 18(3), 5.

López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., & Camargo-Urbe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico.

Mahdavi, M (2014) An Overview: Metacognition in Education (Irán). *International Journal of Multidisciplinary and Current Research. Vo.2 (May/June)*

Manual de convivencia Institución Educativa Dorada, (2010)
<https://inedista.files.wordpress.com/2011/03/manual.pdf>

Mayor, J., Suengas, A. & González. (1995) Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y

aprender a pensar. Ed. Sintasis, S.A., pp. 51-71

Mejía Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educ. Educ.*, 19(2), 223-237. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.3

Ministerio de Educación (2016) Informe Nacional de Resultados Saber pro 2016.

Muñoz-Muñoz, Á., & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 0(29), pp. 223-244. doi:<https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>

Pammu, A., Amir, Z. y Maasum. T. (2014) Metacognitive Reading Strategies of Less Proficient Tertiary Learners: A Case Study of EFL Learners at a Public University in Makassar, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 118, pp. 357 – 364

Pereira, S. I., & Ramírez, J. J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de Pedagogía*, 29(85), Venezuela, pp. 291-313.

PNB (2015) Programa Nacional de Bilingüismo, 2015-2025 Recuperado de <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf>

Puente, A. (1991). *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.

Rojas Barreto, L. (2011). Hacia el desarrollo del bilingüismo en el contexto colombiano.

Educación y ciencia, 0(13). Recuperado de

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/761/760

- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Economía & región*, Vol. 7, No. 2, (Cartagena, diciembre 2013), pp. 65-89. Recuperado de <http://www.unitecnologica.edu.co/descargas/revista-econom% C3% ADa-región-vol-7-no-2>
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994) Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 19, Issue 4, October, pp. 460-475
- Schunk, D. (2012) Teorías del aprendizaje una perspectiva educativa. México: Pearson.
- Sevillano García, M.L. (2005): *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*, Madrid: Pearson Prentice Hall. Europe Modern Languages Project, Oxford: Pergamon Press.
- Tainer. E. (1988), «English Language Proficiency and the Determination of Earnings among Foreign-Born Men», *The Journal of Human Resources*, 23(1).
- Tamayo, O. Zona, J. y Loaiza, Y (2016) La metacognición como constituyente del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*.
- Tesouro, M. (1992). Optimització del rendiment intel·lectual a partir de programació informatitzada. Trabajo de investigación dirigido por el doctor Antoni Castelló Tarrida. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología de la Educación.
- (1995). Optimització del rendiment intel·lectual mitjançant instrucció informatitzada. Tesis doctoral dirigida por el doctor Antoni Castelló Tarrida. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología de la Educación.
- Velandia, J (2010). Metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Universidad de la Salle.
- Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. Vol. 5 No. 1 Agosto, pp 27-37. Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/5220>

Wadhawan, K. (2015) Metacognition and motivation: In context with the academic success of students. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development, India*, 2(12), pp. 66-68.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.

Zhussupova, R., & Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, pp. 593-600.

Bibliografía complementaria

- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (2), pp. 315-319.
- Bara Soro, Pedro Mariano (2004) *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje : estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y universidad.*
- Burón, J. (1991). Metacognición, aprendizaje escolar y “cosmética” e ilusión de saber. *Educadores*, núm. 157, p. 75-93.
- Chamot, A. y M. O’malley (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach. A bridge to the mainstream@, *Tesol Quarterly* 21/2: pp. 227-248.
- Dansereau, D. (1985): A Learning strategy research@, en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (eds.) *Thinking and learning skills*, vol.1, pp. 209-239, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Edge, J. (ed.) (2001): *Action research*, Alexandria, Va.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Edge. (2002). Teacher Welcome and Teaching Tips. In E. (EDT), *Reading Comprehension Skills and Strategies* (pp. 4-6). Irvine: Saddleback Educational Publications.
- ELT, O. (2018). *How ESL and EFL classrooms differ - Oxford University Press*. [online] Oxford University Press. Recuperado de: <https://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/> [Accessed 20 Jul. 2018].
- Esteban, M., & Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12 (2),

pp. 121-122.

Foreign-Born Men», *The Journal of Human Resources*, 23(1).

Jones, B., A. Palincsar, D. Ogle y E. Carr (eds.) (1987): *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*, Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum development in cooperation with the North Central Regional Educational Laboratory. ISBN: 84-7756-586-4.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

López, N. A. V. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 5(1), pp. 27-37.

López-Barajas Zayas, E. y J.M. Montoya Sanz (1995): *El estudio de casos: fundamentos y metodología*, Madrid, U.N.E.D.

McNamara, D. S. (Ed.). (2012). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Psychology Press.

Michigan, R. (ed.) (1983): *Case studies in identifying language needs*

Nimmo, A. N. (2008). Effectiveness of Skills -Versus Metacognitive StrategyBased Approaches on Reading Comprehension of College Developmental Students. Miami, Florida, Florida International University.

O'Malley, M. y A. Chamot (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge Applied Linguistics Series, Cambridge: N.Y.: Cambridge University Press.

PERL, S. (1978): *Five writers writing: case studies of the composing processes of unskilled college writers*, PhD., New York University, UMI Dissertation Information Service.

- Palma, M. y Pifarré, M. (1991) Aprendo a pensar: un model per ensenyar a pensar a l'escola. *Guix*, núm. 163, p. 27-31.
- Panadero, E., & Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), pp. 450-462.
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005) *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Recuperado de: https://scholar.google.com.co/scholar?q=Estrategias+Metacognitivas+en+la+ense%C3%B1anza+y+aprendizaje+del+Ingl%C3%A9s&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Tamayo, A. O. E. (2006). La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En: Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 275-306.
- Wenden, A. y J. Rubin (1987): *Learner strategies in language learning*, Language Teaching Methodology Series, New York: Prentice Hall International.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), pp. 173-187.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba Inglés Saber 11 2014

Módulo de
Inglés
SABER PRO 2014 - 1

Módulo de Inglés

Este módulo evalúa la competencia para comunicarse efectivamente en inglés. Esta competencia, alineada con el Marco Común Europeo, permite clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño A1, A2, B1, B2.

NIVEL A1

- El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Puede presentarse él mismo y ante otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

NIVEL A2

- El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia especialmente relevantes (información básica sobre él mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

NIVEL B1

- El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan cuestiones conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayoría de situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. - Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

NIVEL B2

- El estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por ninguno de los interlocutores. - Puede producir textos claros y detallados en torno a temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

CARACTERÍSTICAS DEL MÓDULO

Este módulo cuenta con 35 preguntas para ser respondidas en una (1) hora y se encuentran organizadas en 5 partes como se describe a continuación:

Parte 1

El estudiante encuentra una lista de ocho palabras clasificadas de A a H. Cada una de las preguntas describe una de las ocho palabras y el estudiante debe buscar la relación entre las dos y marcar la letra correcta (A a H), en su hoja de respuestas. Hay más palabras (A a H) de las que el estudiante necesita.

Parte 2

El estudiante encuentra cinco conversaciones cortas. Se debe completar la conversación seleccionando la respuesta correcta entre las tres opciones A, B ó C, en la hoja de respuestas.

Parte 3

El estudiante encuentra un texto con 8 espacios, los cuales debe llenar seleccionando la palabra correcta, para cada espacio, entre las tres opciones A, B ó C, en su hoja de respuestas.

Parte 4

El estudiante encuentra un texto seguido por siete preguntas, en las cuales debe seleccionar la respuesta correcta entre tres opciones A, B ó C, en su hoja de respuestas.

Parte 5

El estudiante encuentra un texto con 10 espacios que debe llenar seleccionando la palabra correcta, para cada espacio, entre las cuatro opciones A, B, C ó D, en su hoja de respuestas.

PREGUNTAS MÓDULO DE INGLÉS

PARTE 1

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON EL EJEMPLO

Lea las descripciones de la columna de la izquierda **(1 – 5)** y las palabras de la columna de la derecha **(A – H)**.

¿Cuál palabra **(A – H)** concuerda con la descripción de cada frase de la izquierda **(1 – 5)** ?

En las preguntas **1 – 5**, marque la letra correcta **A – H** en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

- 0.** Many people go to this building to watch games.

Respuesta:	
0	<input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> F <input checked="" type="radio"/> G <input type="radio"/> H
1. All members of the same team wear this.	A. ball B. bike
2. You need this if you want to play tennis.	C. competition D. field

3. At the end of this there is usually one winner

4. This is a place outdoors where you can play

5. If you travel on it, you will do exercise and s

E. player

F. prize

G. stadium

H. uniform

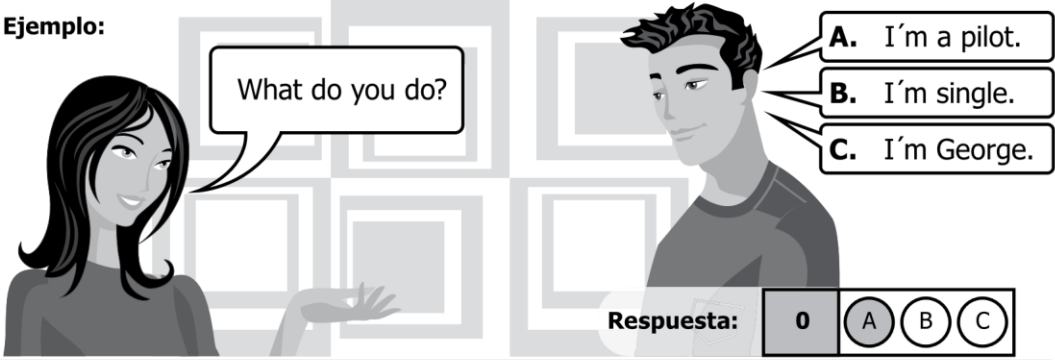
PARTE 2

RESPONDA LAS PREGUNTAS 6 A 10 DE ACUERDO CON EL EJEMPLO

Complete las cinco conversaciones.

En las preguntas 6 - 10, marque **A**, **B**, o **C** en su hoja de respuestas.

Ejemplo:



What do you do?

A. I'm a pilot.
B. I'm single.
C. I'm George.

Respuesta: 0 A B C

6. Be careful!

A. Yes, I do.
B. I will.
C. What a pity!

7. Who's that girl?

A. Yes, she is.
B. That's right.
C. My sister.

8. What do you think of the teacher?

A. Great school!
B. I think so.
C. I love his class.

9. Do you know Martha?

A. Who?
B. Which?
C. How?

10. Can you pass me the salt?

A. Here you are.
B. I like it.
C. It's all right.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 11 A 18 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el artículo y seleccione la palabra adecuada para cada espacio.

En las preguntas **11 - 18**, marque la letra correcta **A, B, o C** en su hoja de respuestas.



The Ozone Hole

The Ozone Layer is a 'blanket' (0) _____ the earth. It protects (11) _____ from the sun's ultraviolet (UV) rays. The problem is that there is a hole in the Ozone layer over Antarctica. Humans made that hole (12) _____ people use some products (13) _____ have terrible effects on the ozone.

Scientists say that this year (14) _____ hole broke all records: it is the (15) _____ in history. It is 27.4 million km². Why is this hole (16) _____ big?

One reason is that the clouds over the South Pole carry chlorine (Cl) and that gas slowly eliminates the ozone.

Now people are thinking more about the ozone. They are (17) _____ other substances and in some years, (18) _____ will remember what the 'ozone hole' was.

Ejemplo:

0. **A.** around **B.** through **C.** between

Respuesta:

0	A	B	C
----------	----------	----------	----------

11. **A.** ours **B.** us **C.** our

12. **A.** while **B.** but **C.** because

13. **A.** which **B.** who **C.** where

14. **A.** one **B.** a **C.** the

15. **A.** large **B.** larger **C.** largest

16. **A.** such **B.** so **C.** too

17. **A.** use **B.** using **C.** used

18. **A.** nobody **B.** anybody **C.** somebody

RESPONDA LAS PREGUNTAS 19 A 25 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el artículo y luego responda las preguntas.

En las preguntas **19 – 25**, marque **A, B o C** en su hoja de respuestas.

**THE EUROTUNNEL**

In 1957, an engineering company started studying the possibility to join Britain and France through a tunnel under the sea. It would have two trains for passengers as well as a small service train. In 1973 the ideas went into action and the hard work began. A short time later, they were stopped because there wasn't enough money to complete the project.

In 1984, several companies showed their ideas to re-start the project: two variations of railway, a road and a big bridge over the English Channel. The chosen project was the railway solution that was very similar to the one presented back in 1973. This time with help from both the British and French, a private company began the construction.

On January 20th 1986, the company TransMancheLink (TML) said that a long tunnel would be constructed. They chose a route from Folkestone in England to Calais in France. This wasn't the shortest possible way and the company needed to work harder than 13 years before.

It took seven years to complete the Eurotunnel and about 13,000 people worked on it.

The two ends of the smallest platform met on December 1st 1990 and lots of journalists and photographers went to the opening ceremony. Later, in 1991 the two long trains met. The hard work continued and three years later the project was completed.

Ejemplo:

- 0.** The Eurotunnel was built to
- A.** travel between two countries.
 - B.** solve economic problems.
 - C.** receive help from countries.

Respuesta:

0

A

B

C

-
- 19.** They first started to build the Eurotunnel in
- A.** 1957.
 - B.** 1973.
 - C.** 1984.
-
- 20.** Some time after starting the construction, the company building Eurotunnel
- A.** finished the tunnels.
 - B.** had problems with time.
 - C.** couldn't continue.
-
- 21.** What did companies want to do in 1984?
- A.** build more tunnels
 - B.** continue building the project
 - C.** change the project
-
- 22.** The way in which the company built the tunnel was
- A.** a long one.
 - B.** completed in 13 years.
 - C.** impossible to build.
-
- 23.** Compared to what the first company did, TLM's work was
- A.** easier.
 - B.** shorter.
 - C.** more difficult.
-
- 24.** There was a ceremony when the
- A.** smallest platform was completed.
 - B.** travelers' train met.
 - C.** project was completed.
-
- 25.** When was the Eurotunnel project finished?
- A.** in 1990
 - B.** in 1994
 - C.** in 1991
-

RESPONDA LAS PREGUNTAS 26 A 35 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el artículo y seleccione la palabra adecuada para cada espacio.

En las preguntas **26 - 35**, marque la letra correcta **A, B, C** o **D** en su hoja de respuestas.

Elephant riding in Phuket

In (0) _____ times wild elephants walked around Phuket Island, but as digging for minerals and rubber plantations (26) _____ the natural environment, elephants slowly disappeared. As recently as three years (27) _____ the only elephants to be (28) _____ on Phuket were at



tourist (29) _____. In late 1994, 'Safari Nature Tours' began to offer visitors the opportunity to ride on an elephant on (30) _____ property in the hills. Regulated and controlled properly 'elephant riding' can (31) _____ the tourism industry, and make the money to keep thousands of elephants in (32) _____ condition.

The natural habitat of the Asian Elephant (33) _____ been reduced to the point that an estimated 2,000 stay (34) _____ in the wild. This number is not large (35) _____ to prevent these animals from disappearing. It is more important than ever for visitors to understand they can make a difference by selecting a camp where elephants are safe.

Ejemplo:

0. **A.** former **B.** last **C.** recent **D.** past

Respuesta:

0

A

B

C

D

26. **A.** brought **B.** caused **C.** built **D.** changed

27. **A.** afterwards **B.** ago **C.** already **D.** along

28. **A.** found **B.** caught **C.** contained **D.** taken

29. **A.** agencies **B.** plans **C.** attractions **D.** reservations

30. **A.** his **B.** our **C.** your **D.** their

31. **A.** provide **B.** support **C.** afford **D.** compete

32. **A.** extreme **B.** good **C.** strict **D.** changing

33. **A.** was **B.** are **C.** have **D.** has

34. **A.** alive **B.** busy **C.** cool **D.** close

35. **A.** quite **B.** much **C.** enough **D.** rather

POSICIÓN	CLAVE
1	H
2	A
3	C
4	D
5	B
6	B
7	C
8	C
9	A
10	A
11	B
12	C
13	A
14	C
15	C
16	B
17	B
18	A
19	B
20	C
21	B
22	A
23	C
24	A
25	B
26	D
27	B
28	A
29	C
30	D

31	B
32	B
33	D
34	A
35	C



Calle 17 No. 3-40 • Teléfono:(57-1)338 7338 • Fax:(57-1)283 6778 • Bogotá - Colombia
www.icfes.gov.co



Esto es construir un país justo.
Estamos transformando a
Colombia.

Anexo 2. Diario de campo

Anexo 2.1 Marzo 20

Nota 1: Marzo 20. Durante la clase se acerca la estudiante Yuri Ávila a la docente y manifiesta que la actividad que estamos realizando le genera mucha dificultad puesto que no es capaz de memorizar las palabras sugeridas. En ese momento se acerca el estudiante Brian Escobar quien se ofrece de voluntario para ayudarla. Le comparte a la compañera que para él también era muy difícil memorizar palabras hasta que descubrió que si se grababa y luego escuchaba la grabación su mente recordaba más fácilmente las palabras. Se retiraron los dos y comenzaron a compartir experiencias.

Anexo 2.2 Marzo 21

Nota 2: Marzo 21 La estudiante Ávila se acerca a la docente y le comparte que la estrategia que sugirió su compañero le sirvió muchísimo. A partir de esta experiencia el salón se fue dividiendo espontáneamente en subgrupos de acuerdo a intereses y estrategias en común.

Anexo 2.3 Abril 12

Nota 3: Abril 12 En una conversación informal con el estudiante Juan Pablo Soto, este le comentó a la docente el ánimo que tenía para presentarse a un intercambio internacional. En la búsqueda de opciones, el estudiante se dio cuenta de que el manejo del inglés era fundamental para acceder a cualquier beca vigente. El estudiante añade: “uy profe si yo hubiera sabido que el inglés era tan importante le hubiera puesto más cuidado, profe de ahora en adelante háblame siempre en inglés por favor”

Anexo 2.4 Abril 16

Nota 4: Abril 16 La docente propone un ejercicio en parejas donde un estudiante debe realizar una tarea de lectura en inglés y el otro debe escribir lo que el compañero hace mientras realiza dicha tarea. Dicho ejercicio era tipo pruebas saber de alta complejidad. Después de se cambiada de rol.

Ej. cuando mi compañero no entiende algo, acerca la hoja y lo lee en voz alta.

Cuando mi compañero ve algo importante lo marca con resaltador.

Mi compañero lee primero las preguntas.

Mi compañero mira las imágenes y la estructura superficial del texto antes de iniciar la lectura.

Mi compañero hace marcas en las hojas con símbolos que yo no entiendo.

Mi compañero busca palabras de las preguntas en el texto y las señala.

Mi compañero revisa las respuestas antes de entregar el ejercicio.

De esta actividad, surge la socialización de las estrategias que usan inconscientemente los estudiantes.

Anexo 3. Entrevista

Personas entrevistadas:

1. Stefany Fonseca
2. Juan Pablo Soto
3. Natalia Galvis
4. Michael Usech
5. Estefany Trujillo

Pregunta 1. ¿Habías escuchado sobre metacognición antes?

Stefany: No, no la había escuchado. Lo que había escuchado no pasaba más allá de la cognición que ya es otro tema que sí había tocado un poquito pero la metacognición no eh... para nada hasta que la profesora Mónica nos introdujo este tema, nos explicó y ya de ahí fue cuando nosotros tuvimos como las bases y para saber qué... qué significaba en sí.

Juan Pablo: No, en realidad no. Lo escuché este año en segundo periodo con la profesora Mónica, en la que nos enseñó las estrategias para aprender y desarrollar nuestro conocimiento.

Natalia: Sí, gracias a la profesora Mónica que nos dio a conocer dichas estrategias y herramientas que se pueden utilizar para mejorar así nuestros conocimientos y nuestra forma de aprender.

Michael: Pues la verdad no sabía que existía este método de aprendizaje, hasta que lo escuché de mi profesora de inglés, la cual en ese tiempo nos estaba dando tips para el icfes que fue útil para ello.

Estefany: No no había escuchado antes a cerca de esta palabra, o sea no no conocía tal concepto hasta que la profesora Mónica nos nos señaló pues a cerca del significado y del concepto de esta palabra.

Pregunta 2. ¿Qué entiendes por metacognición?

Stefany: Yo diría que la mejor forma de definir la metacognición vendría siendo aprender a aprender pues porque por otro lado es como las, las estrategias que nosotros utilizamos para aprender más fácil, para memorizar o para entender algo eh de una manera mucho más fácil.

Juan Pablo: La metacognición es la capacidad de aprender a aprender son metodologías y estrategias que nos promueven el desarrollo de nuestro conocimiento, nos enseña y muestra las formas de cómo aprender y qué debemos aprender a cerca del tema que queremos conocer.

Natalia: La metacognición es la habilidad no solo de aprender sino de mejorar dicha capacidad por medio de estrategias y herramientas las cuales son muy superficiales y nos ayudan a poner en práctica nuestro aprendizaje en pocas palabras es aprender a aprender.

Michael: La metacognición es un sistema que ayuda a las personas a entender y controlar su forma cognitiva y a que su nivel intelectual siga avanzando para llevar a cabo actividades cada vez más complicadas.

Estefany: Bueno lo que yo pienso, bueno entiendo sobre metacognición es que o sea son las estrategias que se utilizan para llegar a cierto fin pues deseado y o sea es como el aprender de aprender o sea sobre aprender.

Pregunta 3. ¿Fue de utilidad familiarizarte con la metacognición? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

Stefany: Yo diría que sí, en mi opinión sí pues gracias a esta busqué otras estrategias y formas para aprender mucho más fácil que sí me funcionaron y saber primero qué era lo que me funcionaba a mí y qué era lo que no me funcionaba porque obviamente eh... todos somos diferentes y cada quien necesita cosas diferentes por ejemplo a mí se me dificultaba mucho la memoria y con la metacognición es algo que he ido mejorando entonces obviamente sí fue de mucha utilidad porque gracias a esta no solo en la materia de inglés sino que también puedo utilizarla en todas las materias, incluso a nivel personal también entonces es algo muy bueno que le ha traído muy buenas cosas pues a mi vida personal y también del colegio.

Juan Pablo: Por su puesto ya que esa metodología no era conocida anteriormente y al conocerla se pudo desarrollar de manera más sencilla y eficiente la capacidad de entendimiento y conocimiento a cerca de los temas de interés.

Natalia: Sí, ya que gracias a este proceso pude mejorar mi forma de aprender implementando así estrategias las cuales fueron muy útiles para mi capacidad de aprendizaje.

Michael: Sí, porque nunca había escuchado sobre estos métodos los cuales muchos de estos nunca había utilizado y la adaptación de ellos fue un poco difícil pero practicando pude interpretar cada uno y así usarlo en mis actividades escolares.

Estefany: Sí, sí fue muy útil que ya pues gracias a las estrategias señaladas en los escritos que la profesora nos presentó en clase hemos logrado aplicar esas estrategias mediante ya sea para alguna tarea, alguna exposición, algún momento de nuestras vidas.

Pregunta 4. ¿Aplicas lo aprendido ahora al estudiar inglés?

Stefany: Sí lo aplico porque pues la materia de inglés es algo como lo decía la memoria para mí es un tema que un poquito más difícil que los otros y para el inglés más que todo también se necesita memoria entonces por eso se me dificultaba un poco, pero con las estrategias de metacognición y con la metacognición en sí yo he avanzado mucho para por ejemplo memorizar los verbos irregulares que no hay otra forma de aprenderlos sino memorizándolos entonces sí ha sido mucho más útil y me ha ayudado a avanzar también en esa materia.

Juan Pablo: Sí ya que al conocer estas estrategias pude conocer las nuevas metodologías para aprender más este idioma extranjero eh... se acopla muy bien y se nos hace más sencillo aprender el idioma además estas estrategias se...son para cualquier asignatura pueden acoplarse de las distintas manera y tiene metodologías que son acordes para cualquier edad.

Natalia: Sí ya que así se me facilita aún más aprender este idioma y gracias a esta estrategia puedo comprender mejor los textos.

Michael: Sí, una herramienta que utilizo es el *scanning* o escaneo ya que con este hago una breve revisión del texto y con esto me baso para la organización de mis ideas, otra de las herramientas que más utilizo es parafrasear ya que al no entender un texto trato de entender con mis propias palabras y después le presento a mi profesor si como lo entendí está correcta.

Estefany: Sí, eh... estas estrategias me han servido en ciertos casos de momentos de aprender cosas nuevas o teniendo en cuenta en algunos textos, eh... hay reglas acerca de la metacognición que nos facilitan como nuestro aprendizaje y más con otro idioma aparte del español, el cual hace que nos familiaricemos más.

Pregunta 5. ¿Has aplicado lo aprendido sobre metacognición en otras materias?

Stefany: Sí como lo decía eh... para mí por ejemplo la geografía también es algo que se me dificulta mucho y por ejemplo he tratado de utilizar estrategias de la metacognición para poder eh.. aprender más fácil lo que son las capitales, los departamentos entonces eso también me ha ayudado mucho por ejemplo resaltar con colores fuertes o fluorescentes los nombres para poderlos aprender o poderlos memorizar más fácil, esa es una de las estrategias de la metacognición que yo uso y que sí me ha ayudado por ejemplo en la materia de geografía y en muchas otras materias también me ayuda la metacognición en español para estudiar para un examen, filosofía también los nombres de los filósofos y para todas las materias como lo decía incluso a nivel personal también es muy útil.

Juan Pablo: Sí, las metodologías y estrategias que la metacognición trae eh... pueden ser utilizadas para cualquier asignatura por ello sí las he utilizado, son estrategias fáciles, sencillas y aptas para cualquier persona.

Natalia: Sí, ya que este proceso abarca cualquier materia no solo en el área de inglés sino también en matemáticas, en español, en cualquier otra materia ya sea comprendiendo textos o analizando imágenes, etcétera.

Michael: Sí, una de ellas es que cuando leo subrayo la información en el texto que yo considero importante y con esto poder responder correctamente lo que me están preguntando.

Estefany: Sí, en la mayoría de las materias aplico las estrategias pues como ya fueron vistas en la clase del inglés pues se aprovecha que esas reglas son básicas para o sea para lo que aprendemos cada día, no solo en el inglés son utilizadas puesto que en matemáticas, en lectura crítica se ven muchos casos en los cuales nosotros utilizamos gran parte de nuestra memoria entonces elegimos las estrategias pues las más importantes que se resaltan entre la metacognición y nos facilita como el mejor entendimiento.

Pregunta 6. ¿Has notado algún cambio en tu desempeño en inglés?

Stefany: Sí yo siento que he avanzado, pues como lo decía gracias a esta he podido como tomar esta clase y tomarla aún más fácil, se me ha facilitado porque ha sido una manera para yo poder absorber y poder comprender mejor lo que se lleva a cabo en las clases las actividades el vocabulario entonces yo siento que sí me ha ayudado a mejorar porque ahorita por ejemplo puedo traducir o entender cosas con vocabulario nuevo que aprendí gracias a la metacognición.

Juan Pablo: Sí, cuando nosotros adquirimos el inglés empezamos a conocer lo que es la lengua extranjera se nos dificulta mucho con respecto a la pronunciación y al entendimiento pero a lo largo del tiempo uno va adaptando puntos claves y metodologías que nos sirven para avanzar en este idioma por tanto el idioma que yo manejo ahorita, el manejo del inglés no es el mismo al que yo manejaba anteriormente y sí se ha evolucionado mucho con este desempeño.

Natalia: Sí, ya que pues este proceso me ha ayudado bastante a comprender mejor los textos y ahora ya no solo me fijo en la lectura sino también en las imágenes y cualquier detalle que me pueda servir a la hora de comprender el texto, también cuando no...no tengo suficiente tiempo aplico la lectura rápida o el escaneo que son unas estrategias bastante buenas para poder comprender así por ello digo que sí ha mejorado mi aprendizaje en inglés.

Michael: Sí, al utilizar esas estrategias mi vocabulario en esta lengua ha aumentado ya que al hacer el escaneo recojo nuevas palabras las cuales son desconocidas y las busco para incorporarlas

en mi vocabulario.

Estefany: Pues los cambios han sido drásticos pues se puede ver una diferencia entre el antes y el después ya que pues cuando estaba en el grado octavo no era muy, pues no estaba muy capacitada en cuanto al inglés, en cuanto a pronunciación, en cuanto a vocabulario, en cuanto a los verbos, ni los tiempos verbales, o sea ¿sí? Entonces se puede notar que durante este recorrido, este trámite, este viaje que hemos hecho gracias a ella hemos logrado aprender cosas nuevas, eh... inclusive las estrategias que ella nos he mostrado últimamente nos sirvieron de gran ayuda para las pruebas saber que presentamos este año, bueno no solo el aprendizaje, o sea hemos logrado gran eh... utilizar nuestras capacidades en cuanto al esforzarnos para aprender el inglés puesto que no es un idioma del que todo el mundo puede capacitarse eh... yo en lo personal sí he logrado desempeñarme y esforzarme por aprenderlo y porque me gusta el inglés y tengo fluidez en cuanto a estructurar frases o leer textos eh... pues gracias a ella hemos logrado pues adquirir este aprendizaje y pues también gracias a los consejos y estrategias que ella nos mostraba o sea, nos sugería nosotros hemos logrado conseguir este, o sea esta capacidad.

Pregunta 7. ¿Crees que conocer sobre metacognición te anima a estudiar?

Stefany: Yo diría que sí, porque el estudio muchas veces se ha visto catalogado por que es aburridor que dicen que es estudiar es solo sentarse en una silla y con cuaderno y a leer y a repetir y a repasar y no, no es algo, el estudio no es solo eso, el estudio va más allá y por ejemplo las estrategias como la metacognición hace que ese se nos facilite que sea más didáctico que sea más fácil que sea más divertido y nos ayuda incluso a comprender mejor las cosas, no solo a memorizar y saber memorizarnos una palabra, no. Sino más bien como a acordarnos qué significa, de qué se trata.

Juan Pablo: Sí estas estrategias son tan sencillas y eficientes fáciles de adquirir que cualquier persona podría tomarlas y a ser esto tan sencillo se nos facilitaría y animaría para mejorar nuestra capacidad de estudio y desempeño.

Natalia: Sí ya que este es un proceso en donde se utiliza bastantes técnicas y herramientas en donde utilizamos formas coloridas, imágenes, cosas que nos llaman mucho la atención entonces yo por eso creo que sí es una forma que nos anima ya que con esta aprendemos y y podemos saber que que nuestros conocimientos pueden ir aún más allá.

Michael: Pues sí ya que es una forma divertida de aprender nuevas cosas al utilizar diversos colores al subrayar ciertas palabras también utilizando señales tipográficas para identificar información importante del texto.

Estefany: Sí, pues dado el concepto de la metacognición es lo que utilizamos para entender y llevar a cabo una idea que hayamos pensado o realizado en el cual pues se deberá cumplir, o sea la

metacognición es la estrategia que utilizamos ya sea pa' cualquier situación de la vida cotidiana.

Pregunta 8. ¿Qué fortalezas y debilidades has descubierto después de conocer sobre metacognición?

Stefany: Bueno yo diría que las fortalezas que yo he descubierto es que no es que tenga mala memoria sino que falta motivarla como incentivarla porque por ejemplo con los colores fuertes yo me veo como que mi cerebro como que se estimula y guarda más información de esta manera entonces yo siento que las fortalezas que yo tengo que como que aprendí a conocerme más que aprendí a saber qué es lo que de verdad me hace, que yo siento que de verdad me hace bien y cuales son las otras cosas que yo siento que no van conmigo.

Debilidades siento que no no he descubierto después de conocer sobre la metacognición porque verdaderamente creo que es en su 100% algo muy bueno y algo que está hecho para ayudar.

Juan Pablo: eh, entre las fortalezas diría mi capacidad de aprender es uno de los beneficios con los que cuento diría que es un don puesto que en muchas asignaturas se me facilita la capacidad de expresión y entendimiento en los temas que se me han propuesto y en la parte de debilidades después de la metacognición yo diría que...el tener que acoplarme como a una estrategia específica, muestra muchas estrategias y entre las debilidades es como la capacidad de escoger la estrategia perfecta, existen muchas estrategias y son muy sencillas todas pero es difícil escoger la que más se acople a lo que yo necesito.

Natalia: eh... bueno yo creo que pues las fortalezas que ha descubierto son que ahora eh... comprendo mucho mejor las lecturas eh... las imágenes anteriormente yo como que las evadía

gracias a la metacognición hoy ya las tengo en cuenta, me fijo muy bien en los detalles pequeños que traen los textos y una de las debilidades es que aún no tengo la costumbre de subrayar los textos y aún así se me dificulta a la hora de tomar apuntes por no subrayar entonces como que a veces pierdo tiempo y me pierdo yo mismo a la hora de tomar apuntes.

Michael: Pues mis debilidades eran escasas de vocabulario, dificultad al entender el texto y ajusta mi volumen de lectura rápida, mis fortalezas son anotación de palabras claves, visualización de imágenes para mejorar la comprensión del texto cuando esta las contiene y utilización de material de apoyo.

Estefany: Bueno mi fortaleza descubierta gracias a la metacognición ha sido pues como saber enfrentar ciertos problemas, asimilarlos, los problemas que me sucedan o algunos obstáculos que se me presenten, eh... la metacognición me ha servido de mucha ayuda no solo en cuanto al estudio sino en lo personal y pues gracias a ello he mejorado mi capacidad de razonar eh...y mi pensamiento lo he llevado más a fondo lo he vuelto un pensamiento crítico, un pensamiento en el cual ponga a pensar a las demás personas también.

Pregunta 9. ¿Cómo te pareció la forma de trabajo utilizada en las clases de inglés?

Stefany: Bueno a mí me pareció la forma de trabajo muy didáctica, no era algo aburridor que uno decía “uy vamos pa’ inglés” sino era algo que decía “¡UY vamos pa inglés!” Entonces fue algo muy chévere por así decirlo pues la forma de trabajo, la pedagogía que la profesora Mónica utilizaba era muy variada no solo se quedaba en un tema o no solo utilizaba una forma de enseñarnos sino que ella como que variaba y trataba de darnos de todo un poquito para que nosotros estuviéramos con más mecanismos de defensa para poder nosotros salir a la sociedad y defendernos.

Juan Pablo: Bueno las clases con la profesora Mónica son dinámicas y muy interesantes pues ella busca maneras y con las cuales uno pueda aprender más sencillo en inglés eh... son muy variadas, nunca tiene como un un esquema igual sino que busca variar los puntos con canciones, con carteleras o sea busca distintos puntos con los cuales nosotros podamos aprender.

Natalia: Bueno, me parecieron unas clases sumamente interesantes en las cuales aprendí bastante son clases que en las que uno llegaba muy contento porque sabía de que cada día iba a aprender cosas nuevas clases que no eran rutinarias, que no eran como todas las clases sino que cada clase tenía algo diferente algo divertido eh la profe Mónica era muy didáctica, cada día eh tenía una estrategia nueva para que nosotros aprendiéramos de una mejor forma y ella buscaba la mejor estrategia para que a cada estudiante se le facilitara mucho más comprender eh este idioma.

Michael: Excelente, en realidad vimos como la pedagogía que la profesora Mónica utilizó era muy buena ya que siempre había varias forma de enseñarnos no solo se queda con un tipo de explicación sino que buscaba las formas de explicar un tema y nosotros tener confianza y saber defendernos en frente al tema ya que el inglés no es una materia muy fácil ella encontraba la manera posible para conseguir la mejor explicación y que la clase no se viera aburrida. Gracias a su pedagogía nosotros los de once tenemos ahora confianza en realizar mejor los temas de inglés y hemos notado el cambio que hay en cada uno.

Estefany: Desde octavo que fue cuando la profe Mónica empezó a dar clases en nuestro grado 8-1 la cual quedamos clasificados por una evaluación que hicieron yo quedé afortunada en este grupo y no sabía qué tan buena iba a ser la profesora hasta que la conocimos. Gracias a ella y a su metodología que fue una excelente metodología ya que se puede decir que todos los alumnos a los que ella les enseñó inglés hemos avanzado, hemos aprendido, eh...ya podemos o sea podemos eh... pasar del antes como del pasado en el cual no aprendíamos a pronunciar, no aprendíamos a estructurar frases, no aprendíamos como o sea no diferenciábamos el presente simple o el participio, los verbos confundíamos, gracias a ella y a su metodología a su paciencia, su comprensión a todo el amor que le puso al trabajar con nosotros.

Se espera que los resultados de esta investigación brinden una herramienta adicional a los docentes de inglés para aportar al programa nacional de bilingüismo (PNB) con mejores procesos de planeación, ejecución y evaluación en la orientación de los cursos o la asignación de tareas. Se espera, además, contribuir con el fortalecimiento de las estrategias metacognitivas que los estudiantes pueden utilizar no sólo durante el proceso de formación y aprendizaje de esta lengua extranjera sino durante todo su proceso formativo.

A través de los resultados de esta investigación también se espera fortalecer la enseñanza del inglés, y lograr mostrar cómo puede hacerse una transición entre la fase de aprendizaje y el ejercicio de la comunicación en una segunda lengua, tal y como lo establece la teoría.

Panadero y Tapia (2014) revisan la teoría socio-cognitiva de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje donde resaltan que “la activación de las estrategias de aprendizaje adecuadas depende de la autorregulación siendo ésta una capacidad fundamental para que los alumnos tengan éxito académico tanto en la educación” (p. 450) y explican las fases y procesos de la teoría cíclica: planificación, ejecución de la tarea y auto-evaluación. Sin embargo, el modelo de Zimmerman es criticado por limitarse a la cognición obviando la carga de las emociones y el efecto que estas puedan tener en el aprendiz. Kuhl (1987), citado por Panadero y Tapia (2014), resalta la importancia de que el estudiante esté en “control” de sus emociones para que pueda sobrepasar con éxito sentimientos de vacilación, duda o ansiedad. Por lo anterior, los procesos de este modelo volitivo se centran en el control de la atención, la motivación, las emociones y los fracasos, dando protagonismo a las emociones y su “control” para tener éxito en una tarea.

Las estrategias de intervención con metacognición y autorregulación tienen consistentemente altos niveles de impacto, con un beneficio de ocho meses adicionales de aprendizaje en promedio para los estudiantes. La evidencia indica que enseñar estas estrategias puede ser especialmente eficiente para estudiantes de bajo rendimiento académico y estudiantes mayores.

Los enfoques de metacognición y autorregulación tienen consistentemente altos niveles de impacto.

Enseñar estas estrategias en grupos colaborativos es habitualmente más efectivo ya que pueden apoyarse mutuamente y hacer explícitas sus ideas por medio del diálogo.

El impacto potencial de estas estrategias de intervención es muy alto, pero puede ser difícil de alcanzar ya que requiere que los estudiantes asuman mayor responsabilidad respecto a su aprendizaje y comprensión de lo que necesitan para conseguirlo. No existe un método simple ni un truco para esto. Existe el riesgo de apoyar en exceso el trabajo de los estudiantes y que esto resulte en que no aprendan a monitorear y manejar su propio aprendizaje, sino que lleguen a depender de las indicaciones y el apoyo del profesor. Una metáfora útil es la de "andamiaje": el profesor le brinda apoyo al estudiante al presentarle por primera vez un concepto y luego disminuye ese apoyo para asegurarse que el estudiante maneje autónomamente su aprendizaje.

Ya que este estudio pretende caracterizar cómo influye el uso de estrategias metacognitivas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en ILE, el tipo de investigación en el que se enmarca es cualitativo ya que, como asegura Hernández Sampieri (2014) este tipo de aproximación o enfoque tiene características como: el investigador comienza por examinar los hechos y durante el proceso desarrolla una teoría para explicar lo que observa, es decir sigue un proceso inductivo “(explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” Hernández, 2014 (p. 8). Además según este mismo autor la mayoría de los estudios cualitativos no prueban hipótesis sino que se generan durante el proceso de la investigación y la recolección de datos busca obtener los puntos de vista de los participantes.