



Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés

Metacognitive strategies to improve the English reading comprehension

Estratégias metacognitivas para melhorar a compreensão da leitura em inglês

Susy Marisol Vargas-Chacón ¹

soleilinmer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0554-005X>

Angelita Esther Verde-Cena ²

verdecenas02@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7062-5378>

Iliana del Socorro Berru-Vargas ³

iliberru@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9913-3564>

Carlos Augusto Zacarías-Nomura ⁴

cauzano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2739-4639>

Correspondencia: soleilinmer@gmail.com

Ciencias de la Educación
Artículos de investigación

***Recibido:** 16 de junio de 2021 ***Aceptado:** 31 de julio de 2021 *** Publicado:** 12 de agosto de 2021

- I. Licenciada en Educación Secundaria en la Especialidad de Idiomas, Mención: Inglés-Francés, Magister en Psicología Educativa, Doctora en Educación, Docente del VI y VII ciclo del Nivel Secundario, Perú.
- II. Licenciada en Educación Secundaria en la Especialidad de Idiomas, Mención: Inglés-Francés, Magister en Psicología Educativa, Docente del VI y VII ciclo del Nivel Secundario, Perú.
- III. Licenciada en Educación Secundaria en la Especialidad de Idiomas, Mención: Inglés, Magister con Mención en Docencia y Gestión Educativa, Curso en University of East Anglia _Norfolk Inglaterra: Language Development, methodology and cultural awareness, docente del VI y VII ciclo del Nivel Secundario, Perú.
- IV. Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Matemáticas, Magister en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa, Doctor en Educación, Docente de Educación Superior Tecnológica, Perú.

Resumen

La presente investigación con enfoque constructivista se desarrolló para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Esta investigación aplicada con diseño de investigación cuasi-experimental se aplicó en 60 estudiantes del segundo año, 30 en el grupo experimental y 30 en el grupo control. Se utilizó una Prueba de comprensión lectora, Reading Comprehension Test (RCT), revisada por expertos en la variable y con confiabilidad KR20 igual a 0.84. En los resultados se observó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora literal del grupo experimental y no del grupo control, 80% en Logro destacado y 43,3% en nivel Inicio. En Comprensión lectora inferencial, del grupo experimental, 60% alcanzó el nivel Logro destacado y grupo control 40,0% en Inicio. En Comprensión lectora criterial, del grupo experimental, 43,3% alcanzó el nivel Logro destacado y grupo control 86,7% en Inicio. En conclusión, las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control, 56.7% en nivel Logrado y 70.0% en Proceso con una diferencia de promedios de 4.233 y una Prueba T-student igual a 8.327 ($p < 0,05$).

Palabras claves: Cognitivo; Metacognitivo; Comprensión literal; Comprensión inferencial; Comprensión crítica.

Abstract

This research based on a constructivist approach was developed to determine that metacognitive strategies improve the English reading comprehension of secondary education students, Trujillo 2020. This applied research with a quasi-experimental research design was applied in 60 students of the second year, 30 in the experimental group and 30 in the control group. A Reading Comprehension Test (RCT) was used, reviewed by experts in the variable and with a KR20 reliability equal to 0.84. In the findings, it was observed that the metacognitive strategies improved the literal reading comprehension of the experimental group and not in the control group, 80% in Outstanding achievement and 43.3% in Initiation level. In Inferential Reading Comprehension, of the experimental group, 60% reached the Outstanding Achievement level and the control group 40.0% in Start. In criterial reading comprehension, of the experimental group,

43.3% reached the Outstanding Achievement level and the control group 86.7% in Start. In conclusion, the metacognitive strategies improved the reading comprehension in English of the students of the experimental group because they present a greater change than the students of the control group, 56.7% in Achieved level and 70.0% in Process with a mean difference of 4,233 and a Test T-student equal to 8.327 ($p < 0.05$).

Keywords: Cognitive; Metacognitive; Literal Comprehension; Inferential Comprehension; Critical Comprehension.

Resumo

A presente investigação com uma abordagem construtivista foi desenvolvida para determinar que as estratégias metacognitivas melhoram a compreensão da leitura em inglês de alunos do ensino médio, Trujillo 2020. Esta pesquisa aplicada com um desenho de pesquisa quase experimental foi aplicada em 60 alunos do segundo ano, 30 no grupo experimental e 30 no grupo controle. Foi utilizado um Teste de Compreensão de Leitura (RCT), revisado por especialistas na variável e com confiabilidade KR20 igual a 0,84. Nos resultados, observou-se que as estratégias metacognitivas melhoraram a compreensão da leitura literal do grupo experimental e não do grupo controle, 80% no desempenho excelente e 43,3% no nível de iniciação. Na Compreensão de Leitura Inferencial, do grupo experimental, 60% atingiram o nível de Desempenho Extraordinário e o grupo controle 40,0% no Início. Na compreensão de leitura criteriosa, do grupo experimental, 43,3% alcançaram o nível de Desempenho Extraordinário e o grupo controle 86,7% no início. Concluindo, as estratégias metacognitivas melhoraram a compreensão de leitura em inglês dos alunos do grupo experimental por apresentarem uma mudança maior do que os alunos do grupo controle, 56,7% no nível Alcançado e 70,0% no Processo com diferença média de 4.233 e um Teste T-student igual a 8,327 ($p < 0,05$).

Palavras-chave: Cognitivo; Metacognitivo; Compreensão literal; Compreensão inferencial; Compreensão crítica.

Introducción

En general, los sistemas educativos y las instituciones tienen como misión ofrecer un servicio educativo eficaz a los jóvenes, ya sea formal e informal. Para ello deben conocerse cuáles son las competencias y habilidades a desarrollar en estos sistemas educativos. Para CEPAL (2020) las competencias que la industria demanda engloba conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Y, entre las habilidades que diferencia a los innovadores es la creatividad, las nuevas ideas y soluciones. CEPAL (2020) plantea diez habilidades de impacto mundial a desarrollar según encuestas de diagnóstico realizadas. Entre ellas, la comunicación verbal y escrita. Es decir, el estudiante debe saber expresar a otros sus ideas, productos o servicios, tomando como base la necesidad de la audiencia y el mensaje a transmitir. Y, si es en otro idioma sus oportunidades se incrementan.

Existe un interés ascendente por aprender inglés en Latinoamérica motivado a los imperantes esfuerzos para mejorar el aprendizaje del idioma que traspasa las fronteras de los países en el mundo. Sin embargo, el aprendizaje del idioma inglés (AIE) se refleja en los resultados de exámenes de dominio muy bajo, lo que indica que el sistema educativo no genera aún estudiantes con los niveles de suficiencia adecuados. Las escuelas aún son incapaces de proporcionar un nivel educativo aceptable en el área (Cronquist y Fiszbein, 2017).

En América Latina, países como Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá han incluido programas con éxito, mientras que Perú, Argentina, Colombia y Uruguay aún no se han encontrado progreso ni dirección correcta pese a tener un plan nacional (Cronquist y Fiszbein, 2017). Más aún, según el informe del Índice de Dominio de Inglés -Education First 2019 (EF EPI son sus siglas en inglés) señala que los países de América Latina poseen un nivel de inglés bajo.

En Perú se ha implementado un programa nacional para difundir el aprendizaje de inglés como una herramienta básica en la atracción de la inversión extranjera, para generar productividad y competitividad en el comercio exterior (Ministerio de Educación de Perú, 2016b). Sin embargo, el Perú, según el EF EPI, ocupa el puesto 59 de 88 países siendo calificado con un nivel bajo. Adicionalmente, EF EPI (2019) manifiesta que Perú continúa en este nivel desde el 2012. Así mismo, en las Instituciones Educativas de la Educación Básica Regular existe un gran porcentaje de estudiantes del nivel secundario quienes culminan sus estudios de inglés en el nivel principiante (A1) (EF EPI, 2019). Anteriormente, no se le daba mayor interés a la comunicación

en inglés. Sin embargo, en nuestros días, con la demanda de las empresas e incremento del turismo, se pone mayor énfasis en la comprensión de esta lengua extranjera. Otro factor influyente en el aprendizaje del inglés como lingua franca es el consumo de los medios sociales donde los estudiantes están expuestos con mayor frecuencia. Así también, los estudiantes se ven expuestos con regular frecuencia, a través de películas, televisión y música en este idioma. Es por estas razones, que la habilidad lectora (reading comprehension en inglés) es relevante en el campo laboral, donde los profesionales de hoy y del futuro necesitan comprender documentos, correos electrónicos, noticias e investigaciones en el idioma más usado del mundo. No obstante, el Ministerio de Educación hace esfuerzos por capacitar a su personal docente y utilizar herramientas tecnológicas para lograr mejorar el aprendizaje del idioma inglés en sus tres competencias. Así pues, desde el 2016 se implementó una Política Nacional Multisectorial: Inglés, Puertas al mundo (Minedu, 2016b).

La competencia de la comprensión lectora o reading comprehension en inglés es importante para el desarrollo de las otras habilidades del idioma meta. Si un estudiante tiene dificultades en esta competencia, el estudiante tendrá incompreensión del significado de las palabras clave tanto por confusión o aproximación, el estudiante no puede comprender las categorías gramaticales más complejas, los morfemas derivativos para deducir las palabras desde su contexto, el estudiante seguirá siendo dependiente del significado literal de las palabras y dependiente de la gramática del español para transferirla erróneamente al inglés; consecuentemente, el estudiante generaría malas inferencias que no contribuyen al metaconocimiento (Sánchez, 2011). Finalmente, consumirían más tiempo en el procesamiento de su aprendizaje y esfuerzo en el uso de sus recursos cognitivos.

Por las razones expuestas, surge la necesidad de diseñar y desarrollar un programa sobre estrategias metacognitivas que consiste en doce sesiones para mejorar las dificultades en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del segundo año de secundaria. Es por ello que, ante esta realidad, el problema fundamental quedó formulado del siguiente modo: ¿Cómo las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020?

Esta investigación tuvo implicancia social porque mejoró las competencias de la comprensión lectora de los estudiantes, quienes se sienten más seguros en comprender textos en una lengua diferente a la suya. En este sentido, los estudiantes podrán superar los desafíos de la sociedad moderna con una herramienta adicional en su proyecto de vida como estudiantes o profesionales más preparados y competentes. Finalmente, el desarrollo de las competencias de comprensión lectora contribuye en la formación de estudiantes más críticos y reflexivos capaces de sacar provecho de la información en un idioma universal y ampliar sus conocimientos. Asimismo, la justificación metodológica de esta investigación se fundamenta por el aporte de un programa basado en estrategias metacognitivas y la preparación de una prueba sobre comprensión lectora con coeficiente de confiabilidad Kuder & Richardson o KR20 igual a 0.84. Por lo tanto, la dirección principal de la investigación se establece se propuso determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

Desarrollo

Las variables, en el marco teórico corresponde desarrollar las variables y los fundamentos epistemológicos, ontológicos y psicopedagógicos que le corresponden.

Las estrategias metacognitivas. Una de las primeras definiciones de metacognición proviene de Flavell (1974), quien lo describe como "el conocimiento de uno sobre los propios procesos cognitivos y productos o cualquier cosa relacionada con ellos". El autor también afirma que la metacognición incluye "el seguimiento activo y la consiguiente regulación y orquestación" de actividades de procesamiento de información (Flavell 1976: 232). Posteriormente, Baird (1990) utiliza estas ideas para proporcionar la siguiente formulación sucinta: "La metacognición se refiere al conocimiento, conciencia y control del propio aprendizaje". Por lo tanto, lo metacognitivo es el desarrollo de las habilidades, con mayor conocimiento, conciencia y control de las propias habilidades de aprendizaje. La metacognición según Flavell (1979), Veenman (1993), O'Neil y Abedi (1996) y Kuhn (2000) se refiere a dos aspectos, a saber, la autoconciencia basada en el conocimiento en la cual se almacena información sobre cómo, cuándo y dónde utilizar las estrategias cognitivas (por ejemplo, monitorear el nivel de dificultad, una sensación de conocimiento). Asimismo, existen tres aspectos principales de la metacognición:

conocimiento metacognitivo, seguimiento metacognitivo, regulación y control (Pintrich, Wolters y Baxter 2000).

En términos simples, la metacognición es la cognición de la cognición o el conocimiento acerca del conocimiento; sin embargo, es necesario distinguir el conocimiento cognitivo de la actividad cognitiva. El conocimiento cognitivo radica en el monitoreo y reflexión sobre los propios pensamientos nuevos, las tareas propias, las metas fijadas, incluso el conocimiento de sus propias estrategias para resolver los problemas. En cambio, la actividad metacognitiva ocurre cuando los estudiantes adaptan y manejan de manera consciente las estrategias de pensamiento en el proceso de resolución de un problema (Santrock, 2001). Entonces, las estrategias de aprendizaje metacognitivo implican que en el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante es un ser activo donde elige las estrategias que regulen su propio aprendizaje que se utilizan para resolver un problema o al enfrentar a una tarea (Flavell, 1979; Griffiths, 2013; Muñoz y Ocaña, 2017).

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función de la instancia lectora. Estas se aplican durante el proceso de pre-lectura, durante la lectura y la post-lectura (Muñoz y Ocaña, 2017). En la pre-lectura, las estrategias permiten activar los conocimientos previos del lector, determinar el tipo de discurso, definir el propósito de la lectura y anticipar el contenido textual. Durante la lectura, las estrategias permiten facilitar el reconocimiento las estructuras textuales, construir representaciones mentales y acompañar el proceso lector. Después de la lectura, las estrategias facilitan el control del nivel de comprensión alcanzado mediante una representación global del texto para extender el conocimiento (Ríos, 1991 y Cooper, 1998; citados por Muñoz y Ocaña, 2017). Seguidamente, de manera más explícita, se detallan estas estrategias del programa.

Estrategias metacognitivas previas a la lectura. En esta fase se priorizan cuatro estrategias: La primera es reconocer el género discursivo al que nos enfrentamos. Los textos pueden clasificarse en: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, dialógicos e instructivos. Este conocimiento del género discursivo permite al lector predecir el tipo de información que se intenta comunicar y entonces ser capaz de representarla en su mente. La segunda, determinar el propósito de la lectura. Los lectores deben comprender el para qué de su lectura. Se sugiere incentivar en los estudiantes la consciencia de interrogantes tales como: ¿por qué leo el texto?, ¿quién escribe el texto y con qué intención?, ¿Cuál es la finalidad del discurso? La tercera,

activar conocimientos previos. El conocimiento previo influye en la realización de inferencias y predicciones. Proponen las siguientes preguntas que podrían plantearse: ¿Qué similitudes e inconsistencias tiene este texto con otros que la misma temática que he leído? ¿Qué conozco de esa temática? La última estrategia, permite realizar predicciones del contenido y generar preguntas, luego se reflexiona de lo que se conoce del texto para poder predecir. Hay que fomentar que los lectores generen sus propias preguntas, lo cual incentiva la comprensión lectora, pues buscaran con ahínco sus respuestas en el texto a leer (Muñoz y Ocaña, 2017).

Las estrategias metacognitivas durante la lectura. En esta fase el lector debe empezar a construir el significado o representación mental del texto mediante la supervisión de dicho proceso. Las estrategias metacognitivas contribuyen a los procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de proposiciones, comprensión local y global del texto; y supervisión de la comprensión (Muñoz y Ocaña, 2017). Se tienen cuatro subtipos de estrategias:

La primera, identificar palabras que necesitan ser aclaradas. Hay que usar estrategias que faciliten al lector las palabras clave para comprender el texto. Hay que enseñar al estudiante a utilizar de manera correcta el diccionario. La segunda, releer, parafrasear y resumir entidades textuales. Cuando ocurra una falla de comprensión debido a la falta de atención, se debe volver a leer esa parte confusa del texto. Parafrasear puede ser una estrategia muy útil para comprender información más compleja. La tercera es la representación visual mediante el uso de representaciones como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales y mentefactos. En lectores noveles está justificado porque ayuda a sintetizar información en la memoria operativa; facilita relacionar ideas y conceptos; mejora la memoria explícita. Por último, se puede realizar inferencias mediante procesos mentales permitiendo conectar el conocimiento previo y el texto (Muñoz y Ocaña, 2017).

Las estrategias metacognitivas después de la lectura. En esta fase se distinguen tres subtipos. La primera, consiste revisar el proceso lector y consciencia la comprensión lectora logrado. Aquí es propicio hacer que los lectores mediante preguntas, inferencias y predicciones realizadas antes y durante la lectura con la información del texto. En esta fase, el estudiante debe constatar su satisfacción con el propósito o necesidad propuesta antes de iniciar la lectura; es decir, sobre su grado de satisfacción sobre la comprensión lectora lograda. La segunda estrategia, referida a la construcción global de representación mental. El lector debe crear una idea general o global del texto usando resúmenes y representaciones visuales jerarquizadas o síntesis. Una última

estrategia tiene que ver con la finalidad comunicativa. Es muy ventajoso que los lectores socialicen sus visiones y experiencias del texto con sus compañeros de clase, dar la oportunidad para comprobar cuanto se ha comprendido de lo leído, mediante la aclaración de dudas, y la conciencia de la efectividad de los procesos autorreguladores gestionados por el lector, es decir, el monitoreo cognitivo (Muñoz y Ocaña, 2017).

En realidad, múltiples estudios de técnicas usadas por estudiantes de idiomas sugieren que debe existir una interrelación entre la variedad y la frecuencia que emplean además de actuación con el idioma. También se ha revelado que el rol principal entre el conocimiento metacognitivo (MTK) y las estrategias metacognitivas (MTS) conforman dos componentes esenciales de una amplia noción de la metacognición. El conocimiento metacognitivo se define como tomar razón del propio proceso cognitivo y los productos relacionados a ello junto a las habilidades metacognitivas. También se define como parte de la memoria a largo plazo de lo que conocen los estudiantes. Por otro lado, las estrategias metacognitivas se describen como habilidades generales a través de las cuales los estudiantes administran, dirigen, regulan y guían sus aprendizajes. Además, incluyen la planificación, el monitoreo y la evaluación de ambos idiomas, el que usa y el que aprende, elementos clave en el desarrollo de la autonomía (Egbert y Mikel, 2008). Además, la autoadministración de las estrategias metacognitivas es esencial para los estudiantes, en general, y para la autodirección de los estudiantes de idiomas en espacios virtuales de aprendizaje en especial esto se relaciona a la habilidad de los estudiantes para establecer para sí mismos las condiciones de aprendizaje óptimas. Por su parte, White (1995) citado en Egbert y Mikel (2008) ve a la autoadministración como una estrategia metacognitiva definitiva que comprende el conocimiento de la cognición y el control de la cognición. Y, según su punto de vista, cree que la planificación, el monitoreo y la evaluación son estrategias que solo ejercita la cognición más no la autodeterminación de las dimensiones reales de la metacognición. En este sentido, cabe mencionar que la diferencia entre estrategias cognitivas y metacognitivas es formal. En realidad, son dos facetas que se complementan para alcanzar el propósito de comprender íntegramente un texto. Por un lado, un buen lector sabe que tiene las herramientas cognitivas para alcanzar la comprensión, pero también es consciente que posee el pensamiento estratégico para desarrollar un plan, tener el control, regular acciones y tomar una decisión cuando sea necesario (Calero, 2017).

Para desarrollar las estrategias metacognitivas la instrucción en aula se debe centrar en recordar detalles de la historia que se está leyendo en lugar de en una estrategia que podría usarse para comprender este y todo el texto. Para que los estudiantes se conviertan en lectores efectivos, necesitan instrucción explícita en estrategias específicas de comprensión de lectura que se puedan aplicar a todo lo que leen (Eilers y Pinkley; 2006).

La comprensión lectora en inglés. Comprender es una actividad constructiva donde el lector de manera consciente interpreta el significado de un texto. La comprensión se facilitará en la medida que se tenga más conocimientos temáticos, lingüísticos y culturales (Monereo, 2002). Según la psicología cognitiva, comprender es construir representaciones mentales de diferente naturaleza a partir de un input textual. Adicionalmente, la comprensión lectora en inglés es una creación multi-componente que implica habilidades y sub-habilidades diversas (Grabe y Jiang, 2013). Esta creación implica un proceso en el cual el lector busca comprender e indaga en el texto el mensaje que el autor desea transmitir. En la presente investigación se asumió la definición dada por el Ministerio de Educación para la variable. La comprensión lectora en inglés es una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura (Minedu, 2016c).

Las dimensiones de la variable comprensión lectora en inglés estriban en la propuesta nacional del Ministerio de Educación que promueve el pensamiento crítico basado en la comprensión literal, comprensión inferencial y crítica (Strang, 1965; Jenkinson, 1976 y Smith, 1989 citados en Minedu, 2016a). Véase a continuación su explicación.

La comprensión literal se produce cuando se reconoce aquello que figura en el texto de manera explícita, distinguiendo la información relevante de la secundaria. Consiste además en ubicar la idea principal, las analogías, el sentido de palabras de múltiples significados dominando, de esta manera, el vocabulario básico correspondiente a la edad del estudiante, para luego expresarla con sus propias palabras (Minedu, 2016a).

La comprensión inferencial ocurre cuando el lector reconstruye el significado de la lectura al relacionarlo con sus vivencias o experiencias personales y el tema objeto de la lectura. Asimismo, se plantea ciertas hipótesis o deducciones. En esta competencia el lector interactúa e integra información nueva. El estudiante realiza actividades de interpretación presentando un enfoque personal de los contenidos del texto y se hace preguntas hipotéticas (Minedu, 2016a).

La comprensión crítica implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, el estudiante brinda una opinión sobre lo que está bien o mal, basándose en la experiencia. En esta fase de la comprensión lectora el estudiante juzga y evalúa el contenido del texto desde un punto de vista personal: opina o emite un juicio frente a un comportamiento, reacciona a un determinado texto y analiza la intención del autor (Minedu, 2016a).

Integrando las dos variables, las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, ambas variables se moldean significativamente según la experiencia del lector hasta alcanzar la expertise necesaria (Bazerman, 1985; Pressley y Afflerbach, 1995). Según los expertos, la comprensión exitosa no ocurre automáticamente. Más bien, depende del esfuerzo cognitivo dirigido, conocido como procesamiento metacognitivo, que consiste en el conocimiento y la regulación del conocimiento en proceso. Durante la lectura, el procesamiento metacognitivo se expresa a través de estrategias, que son "de naturaleza procedimental, intencionada, esforzada, intencionada, esencial y facilitadora" y "el lector debe invocar estrategias deliberadamente o intencionalmente (Alexander y Jetton, 2000, p.295) hasta mejorar el aprendizaje del texto.

A través de las estrategias metacognitivas, un lector dedica una atención significativa al control, monitoreo y evaluación del proceso de lectura (Pressley, 2000). En este sentido, Taraban, Kerr y Rynearson, (2004) afirman que investigaciones anteriores respaldan la opinión de que muchos de los estudiantes seleccionan y usan estrategias de lectura que están orientadas hacia el éxito en tareas académicas. Susser y Robb (1990) identificaron 14 estrategias de los datos, que llamaron "tácticas". Estos se separaron en tres tipos, por consenso de los tres investigadores. Un tipo consistía en tácticas de anotación de texto e incluyó resaltar, subrayar, rodear con círculos, copiar palabras clave, frases u oraciones, parafrasear en notas, esquematizar y diagramar. El segundo tipo consistió en mentales tácticas de aprendizaje e incluyó el aprendizaje de memoria de información específica, integración mental, relacionar información con conocimientos previos, imágenes, visualización, auto cuestionamiento y autoprueba. El tercer tipo consistía en tácticas de lectura, que incluían solo lectura, hojear, leer lentamente y releer el texto seleccionado. Estas estrategias están dirigidas a la comprensión, pero también a estudiar y recordar. Consecuentemente, los lectores deficientes son menos conscientes de las estrategias efectivas y de los efectos contraproducentes de estrategias deficientes, y son menos eficaces en sus actividades de seguimiento durante la lectura. Es por eso, que Palincsar (1986) sugirió que debe

diseñarse un programa de instrucción de lectura eficaz para la identificación de estrategias complementarias que son modeladas por un experto y adquirido por el estudiante en un contexto que refuerza la utilidad de tales estrategias.

Materiales y métodos

El tipo de investigación es aplicada, la cual según Carrasco (2006) tiene propósitos prácticos inmediatos bien definidos, logrando cambios en un sector específico de la realidad como son los estudiantes participantes en la investigación conformado por una muestra no probabilística de 60 estudiantes correspondientes de secundaria.

Diseño de investigación

El diseño de investigación es cuasi-experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) es un diseño donde se manipula una variable independiente para ver su efecto sobre una variable dependiente. Además, la contrastación de hipótesis se origina por la diferencia de los resultados entre grupos diferentes en diferentes momentos.

Resultados

Tabla 1

Nivel de Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020
Comprensión lectora Experimental Control

Comprensión lectora	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Inicio	16	53,3	0	0,0	22	73,3	3	10,0
Proceso	7	23,3	2	6,7	4	13,3	21	70,0
Logrado	7	23,3	17	56,7	4	13,3	6	20,0
Logro destacado	0	0,0	11	36,7	0	0,0	0	0,0
Total	30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Tabla 2

Nivel de Comprensión lectora en inglés en sus tres dimensiones antes de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas

Dimensiones de comprensión lectora	Preprueba											
	Comprensión literal				Comprensión inferencial				Comprensión crítica			
	Experimental		Control		Experimental		Control		Experimental		Control	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Inicio	11	36.7	13	43.3	19	63.3	21	70.0	19	63.3	25	83.3
Proceso	1	3.3	7	23.3	6	20.0	3	10.0	0	0.0	0	0.0
Logrado	11	36.7	5	16.7	3	10.0	5	16.7	6	20.0	3	10.0
Logro destacado	7	23.3	5	16.7	2	6.7	1	3.3	5	16.7	2	6.7
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Interpretación: En la tabla 2, el resultado de la preprueba revela que el 36.7% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel Inicio en Comprensión literal, el 36.7% en Logrado, el 23.3% en Logro destacado y el 3.3% en Proceso mientras el 43.3% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel Inicio, el 23.3% se encuentran en Proceso y el 16.7% se encuentran en Logrado y Logro destacado. También se observa que el 63.3% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel inicio en Comprensión inferencial, el 20.0% en Proceso, el 10.0% en Logrado y el 6.7% en Logro destacado mientras el 70.0% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel Inicio, el 16.7% se encuentran en Logrado, el 10.0% en encuentran en Proceso y el 3.3% se encuentran en Logro destacado. Del mismo modo, se observa que el 63.3% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel inicio en Comprensión inferencial, el 20.0% en Logrado el 16.7% en Logro destacado mientras el 83.3% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel Inicio, el 10.0% se encuentran en Logrado y el 6.7% se encuentran en Logro destacado; demostrándose que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas los estudiantes del grupo experimental y control presentan deficiencias en nivel Inicio en las tres dimensiones.

Tabla 3

Nivel de Comprensión lectora en inglés en sus tres dimensiones después de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas

Dimensiones de comprensión lectora	Posprueba											
	Comprensión literal				Comprensión inferencial				Comprensión crítica			
	Experimental		Control		Experimental		Control		Experimental		Control	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	0	0.0	0	0.0	1	3.3	9	30.0	6	20.0	26	86.7
Proceso	0	0.0	2	6.7	5	16.7	12	40.0	0	0.0	0	0.0
Logrado	6	20.0	13	43.3	6	20.0	6	20.0	11	36.7	4	13.3
Logro destacado	24	80.0	15	50.0	18	60.0	3	10.0	13	43.3	0	0.0
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Tabla 4

Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en los estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

Comprensión Lectora	Grupo	Prueba de Levene		Prom	Dif	Prueba T	T	Sig.
		F	Sig.					
Preprueba	Experimental	1.118	0.280	10.20	1.113	1.321	p = 0,192 > 0,05	No Significativo
	Control			9.07				
Posprueba	Experimental	6.803	0.012	16.47	4.233	8.327	p = 0,000 < 0,05	Significativo
	Control			12.23				

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Discusión

Según el objetivo general, las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 56.7% del grupo experimental alcanzó el nivel

Logrado en la Comprensión lectora mientras el 70.0% de estudiantes del grupo control aún se mantiene en Proceso. Demostrándose con una diferencia de promedios de 4.233 y una Prueba T-student igual a 8.327 ($p < 0,05$) (Ver Tabla 1). Emisari, Raja & Nurweni (2016) mediante un programa de entrenamiento de estrategia de lectura metacognitivas también encontró puntuaciones medias de comprensión lectora anterior y posterior con una ganancia de 36% y una comprobación de hipótesis T-student de 2,056. Estos resultados son similares a los encontrados por Canoles y Cristancho (2019) quien transformó los resultados negativos encontrados entre la prueba diagnóstica y la prueba de salida en sus estudiantes, 86 % de nivel deficiente y 82,6% satisfactoriamente. Los mismos resultados experimentales, encontró Sampertiga (2019) en el contexto nacional, pero reflejados en promedios de escala vigesimal, en el pre test 9,40 puntos y luego en el post test 15,33 puntos. Es decir, 58% alcanzó el nivel Logro satisfactorio. Del mismo modo, Hidalgo (2017) indicó que luego del programa metacognitivo el 57.89 % de estudiantes se ubicaron en el nivel logrado; demostrándose una mejoría luego del tratamiento. En un estudio internacional, Muhid et al. (2019) al aplicar las las estrategias metacognitivas logró que la comprensión lectora de los estudiantes mejorara, la puntuación media del grupo de control aumentó de 60,96 a 62,24 (1,28 puntos) mientras que el grupo experimental aumentó de 61,76 a 70,24 (8,48 puntos) y el cálculo de t fue 0,48. Por último, un estudio reciente realizado por Rudiawan y Jupri. (2020) sobre la estrategia de relectura (después de la lectura) en la comprensión de lectura de inglés de los estudiantes en las escuelas secundarias en Indonesia concluyó que, según los resultados de la puntuación media del análisis estadístico descriptivo, se encontró que 85,16 para grupo experimental es superior a 72,11 para el grupo de control. Eso es $85,16 > 72,11$, lo que significa que el grado de diferencia entre dos puntuaciones medias es la significatividad para ambas clases.

Esto se fundamenta, además, por las características propias de las estrategias metacognitivas direccionadas a la comprensión lectora. En las estrategias de aprendizaje metacognitivo, el proceso de enseñanza aprendizaje genera un ser estudiante activo quien elige sus propias estrategias que regulan su aprendizaje para resolver un problema o al enfrentar a una tarea (Griffiths, 2013; Muñoz y Ocaña, 2017). En este sentido, las estrategias metacognitivas permiten que el estudiante recorra tres etapas en el proceso de la comprensión lectora, el antes, el durante y el después.

En el primer objetivo específico, antes de la aplicación de la Estrategias metacognitivas, la Comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes del grupo experimental presentan un mismo nivel los estudiantes del grupo control, 36.7% y 43.3%, respectivamente, en nivel Inicio. También se observa que, en Comprensión inferencial, el 63.3% de estudiantes del grupo experimental y el 70.0% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel Inicio. Se observa que en Comprensión inferencial el 63.3% de estudiantes del grupo experimental y el 83.3% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel Inicio (Ver Tabla 2). Estos resultados se corroboran con el estudio de Canoles y Cristancho (2019) quienes diagnosticaron que la comprensión lectora, el 86 % fallaron en la prueba tanto en literal, inferencia y criterial. Así mismo, Sampertiga (2019) encontró que las destrezas de Reading en inglés de estudiantes de cuarto año obtuvieron una media aritmética de (9,40 puntos) en el pre-test; es decir menos del rendimiento aprobatorio de 11 puntos. Finalmente, Acosta y Lamela (2019) antes de aplicar la Metacognición, encontró en sus estudiantes que la Comprensión lectora del inglés tenía 55,3% un rendimiento deficiente; el 23,7% logró rendimiento bueno, el nivel superficial 47,4% al inicio con un rendimiento deficiente, y en comprensión referencial 10,5%. Además, estos resultados se justifican porque la comprensión lectora en inglés, además de ser una segunda lengua poco común y utilizada por los estudiantes les crea apatía cuando revisan texto fuera de su contexto e interés. Es por ello la importancia de manejar previamente conocimientos temáticos, lingüísticos y culturales (Monereo, 2002). Los estudiantes deben construir sus nuevas representaciones mentales a partir de un input textual, es decir desde un conocimiento previo. Sin dejar de considerar que la comprensión lectora en inglés es una creación multi-componente que implica habilidades y sub-habilidades diversas (Grabe y Jiang, 2013). Así lo expresa el Ministerio de Educación, la comprensión lectora en inglés es una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura (Minedu, 2016c).

En el segundo objetivo específico, se comprobó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 80% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión literal mientras que en la preprueba 36.7% en inicio (Ver Tabla 3). Este resultado se relaciona con lo encontrado por Hidalgo (2017) cuyos resultados fueron significativos en el aspecto Literal porque se observó un cambio relevante de

niveles, el grupo experimental pasó de tener un 42.11% en Proceso a 63.16 en nivel Logrado. Así también, Acosta y Lamela (2019) quien utilizó la Metacognición para mejorar la Comprensión Lectora del inglés, pero con otra nominación, analiza el nivel superficial de comprensión lectora que alcanzó 36,4% al inicio con un rendimiento deficiente y luego a solo 63% en la posprueba en nivel regular. Así mismo, se puede ver que la teoría de las estrategias metacognitivas previas a la lectura prioriza cuatro sub estrategias como reconocer el género discursivo al que nos enfrentamos, determinar el propósito de la lectura, activar conocimientos previos mediante preguntas de similitud e inconsistencia y sobre la temática; por último, realizar predicciones del contenido y generar preguntas, luego se reflexiona de lo que se conoce del texto para poder predecir (Muñoz y Ocaña, 2017).

En el tercer objetivo específico, se comprobó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora inferencial en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 60% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión inferencial mientras el 63.3% de estudiantes se encontró en Inicio en la preprueba (Ver Tabla 3). Nuevamente, los resultados se relacionan mucho con lo encontrado por Hidalgo (2017); es decir, el grupo de estudio avanzó de 21.05% al 57.89 % en lo inferencial luego del tratamiento. Acosta y Lamela (2019) quienes encontraron que después de las estrategias los estudiantes incrementaron su comprensión lectora en nivel semántico de 36,5% a 63,2%. En este mismo orden de respaldo estadístico, la teoría también lo define. Son las estrategias metacognitivas utilizadas durante la lectura las que contribuyen a los procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de proposiciones, comprensión local y global del texto; y supervisión de la comprensión (Muñoz y Ocaña, 2017). Es decir, el estudiante debe identificar palabras que necesitan ser aclaradas e inferirlas del contenido del texto; releer, parafrasear y resumir entidades textuales; y tener una representación visual mediante el uso de representaciones como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales y mentefactos (Muñoz y Ocaña, 2017). Estas son las características de las estrategias metacognitivas que movilizan la comprensión inferencial y anticipa una preparación básica para el siguiente nivel de comprensión.

En el cuarto objetivo específico, se comprobó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora criterial en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque

presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 43,3% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión crítica mientras el 63.3% se encontró en Inicio en la preprueba. Demostrándose con una diferencia de promedios de 1,933 y una Prueba T-student igual a 7.039 ($p < 0,05$) (Ver Tabla 3). Datos q se corroboran con Hidalgo (2017) quien aplicó estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora criterial obteniendo un avance de 5.26% al 31.58% luego del programa. Estos resultados no son del todo alicientes por ser una competencia bastante compleja, pero al menos se ha demostrado que las estrategias si generan el pensamiento crítico en los estudiantes. No se encontró estudio directamente relacionado a estos resultados; sin embargo, Martínez, Killian y Del Ángel (2016) explican que para las estrategias metacognitivas mejoran el aprendizaje del inglés, pero que los docentes deben preparar estas estrategias en clases críticas y reflexivas mediante lluvia de ideas, pensamiento lateral, pensamiento metafórico y mapas mentales. Esto, para rebatir las dificultades encontradas por los docentes al asumir equivocadamente que los estudiantes pueden desarrollar estas estrategias por sí solos. Precisamente, Díaz y Torres (2016) han encontrado que los docentes no explicitan cómo usar las estrategias metacognitivas para el día a día, sino que utilizan estrategias prediseñadas para el salón de clase. Sumando a ello, las estrategias metacognitivas después de la lectura sugieren tres estrategias para reforzar el pensamiento crítico, revisar el proceso lector y desarrollar consciencia en la comprensión lectora logrado mediante preguntas, inferencias y predicciones realizadas antes y durante la lectura con la información del texto. El estudiante debe constatar su satisfacción sobre la comprensión lectora lograda. El lector debe crear una idea general o global del texto usando resúmenes y representaciones visuales jerarquizadas o síntesis. Por último, como finalidad comunicativa integradora, los lectores deben socializar sus visiones y experiencias del texto con sus compañeros de clase; es decir, comprobar cuanto se ha comprendido de lo leído, mediante la aclaración de dudas y la conciencia de la efectividad (Muñoz y Ocaña, 2017).

Conclusiones

Las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 56.7% del grupo experimental alcanzó el nivel Logrado en la Comprensión lectora

mientras el 70.0% de estudiantes del grupo control aún se mantiene en Proceso. Demostrándose con una diferencia de promedios de 4.233 y una Prueba T-student igual a 8.327 ($p < 0,05$).

Antes de la aplicación de las Estrategias metacognitivas, la Comprensión lectora literal, inferencial y crítica en inglés de los estudiantes del grupo experimental y del grupo control se ubicaron el mismo nivel inicial. Comprensión literal, 36.7% y 43.3%; Comprensión inferencial, 63.3% y 70.0%; Comprensión crítica, 63.3% y 83.3%. Demostrándose, de esta manera que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas los estudiantes del grupo experimental y control presentaron deficiencias en nivel Inicio en las tres dimensiones.

Después de la aplicación de las Estrategias metacognitivas el grupo experimental mejoraron la Comprensión lectora literal en inglés porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 80% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión literal mientras el 43,3% de estudiantes del grupo control aún se mantiene en Inicio; demostrándose con una diferencia de promedios de 0,667 y una Prueba T-student igual a 3.061 ($p < 0,05$). En Comprensión inferencial el 60% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión inferencial mientras el 40,0% de estudiantes del grupo control ascendió ligeramente de nivel Inicio a Proceso; demostrándose con una diferencia de promedios de 1,633 y una Prueba T-student igual a 5.614 ($p < 0,05$). En comprensión criterial, el 43,3% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión criterial mientras el 86,7% de estudiantes del grupo control aún se mantiene en Inicio; demostrándose con una diferencia de promedios de 1,933 y una Prueba T-student igual a 7.039 ($p < 0,05$).

Referencias

1. Acosta, E. y Lamela, G. (2019). Influencia de un Programa Didáctico, basado en la Metacognición, en la Comprensión Lectora del Inglés. Universidad Nacional de Trujillo y Universidad Nacional de Piura. Revista Ciencia y tecnología, 15 (3), 133-144. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2530>
2. Alexander, P.A., y Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. Handbook of reading research, 3, 285–310. https://www.researchgate.net/publication/257936710_Alexander_P_A_Jetton_T_L_2000

- Learning from text: A multidimensional and developmental perspective Handbook of reading research 3_285-310
3. Bazerman, C. (1985). Physicist reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2 (1) <https://doi.org/10.1177%2F0741088385002001001>
 4. Calero, A. Estrategias cognitivas versus estrategias metacognitivas. *Comprensión lectora.org*. <https://compresion-lectora.org/estrategias-cognitivas-versus-estrategias-metacognitivas/>
 5. Canoles, J. C. y Cristancho, M. C. (2019). Mejorar la comprensión lectora del inglés con estrategias metacognitivas usando herramientas TIC. *Universidad Cooperativa de Colombia. Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 12(24),84-96. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1813>
 6. Carrasco, S. (2019). *Metodología de la Investigación Científica*. (Ed. 19) Lima: Editorial San Marcos.
 7. CEPAL (2020). *Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf
 8. Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. *El Dialogo*. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
 9. Díaz Zuliaga, J. y Torres Aldana, J. (2016). La promoción de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas, como apoyo a la habilidad de comprensión de lectura en las clases de inglés y francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20093>
 10. EF-EPIs (2019). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>
 11. Egbert, J. y Mikel, G. (2008). *Call Research Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher. London.
 12. Eilers, L. H. y Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement. Gale Academic OneFile* ,43 (1), 13+.

- <https://go.gale.co/ps/anonymous?id=GALE%7CA144717432&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00340510&p=AONE&sw=w>
13. Flavell, J. (1974). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.
<https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
 14. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Resnick, L. B., The Nature of Intelligence, 12, 231-235. Lawrence Erlbaum Associates.
 15. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, 34(10), 906-911.
 16. Grabe, W. y Jiang, X. (2013). Assessing Reading. 1(2)
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118411360.wbcla060>
 17. Griffiths, C. (2013). The strategy factor in successful language learning. (2nd Edition) Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
 18. Hidalgo Aguilar, J. (2016) Aplicación del programa “Developing Effective Readers” para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14986/Hidalgo_AJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 19. Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. Current Directions in Psychological Science, 9, 178-181. Recuperado de <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.00088>
 20. Martínez, J.; Killian, M. y Del Ángel, L. (2016). Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S, 7(1)
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v7n1/2007-1833-rpcc-7-01-63.pdf>
 21. Minedu (2016a). Currículo nacional de la educación básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
 22. Minedu (2016b). Inglés: puertas al mundo. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/#:~:text=Es%20una%20Po%3%ADtica%20Nacional%20Multisectorial,proyectos%20y%20dem%3%A1s%20actividades%20de>

23. Minedu (2016c). Plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso de idioma inglés – Política “Inglés, puertas al mundo. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/>.
24. Monereo, C. (2002). Estrategias de aprendizaje. (2a. ed.). Madrid: Machado Libros.
25. Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 29, 223-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322249834011>
26. O’Neil, H., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. CSE Tech. Rep, 469. Recuperado de <https://cresst.org/wp-content/uploads/TECH469.pdf>
27. Palincsar, A. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, 53 (2) <https://doi.org/10.1177%2F001440298605300203>
28. Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: knowledge, strategies, and motivation. P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds) *Student motivation, cognition, and learning*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 113–133.
29. Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? *Handbook of reading research*, 3, 545–561. <https://psycnet.apa.org/record/2000-07600-013>
30. Pressley, M., y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
31. Sampertiga Marin, M. (2019). Aplicación de un programa de estrategias metodológicas para desarrollar destrezas de Listening and Reading en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria de la I.E.P. “San Francisco de Asis” de la Ciudad de Guadalupe, Pacasmayo 2014 [Tesis de maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/6750/BC-2580%20SAMPERTIGA%20MARIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
32. Sánchez, R. (2011). La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *Ensayos. Revista de la Facultad de investigación de Albacete*, 26. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/71>

33. Susser, B. y Robb, T. (1990). EFL extensive reading instruction. *JALT Journal*, 12(2), 161- 185 Recuperado de <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj-12.2-art1.pdf>
34. Taraban, R., Kerr, M. y Rynearson, K., (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25 (2), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02702710490435547>
35. Veenman, M. (1993). Intellectual ability and metacognitive skill: Determinants of discovery learning in computerized learning environments. Faculty of Psychology. University of Amsterdam.

© 2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)