

Revista de Ciencias Sociales

Relación entre estrategias de lectura y comprensión lectora en la enseñanza del inglés como segunda lengua

Macias-Silva, Evelyn Carolina*
Aquino-Macias, Itzel Estefanya**
Barreno-Freire, Eduardo Santiago***
Vásquez-Rodríguez, Edson Isaac****

Resumen

La enseñanza de estrategias de lectura puede transformar la comprensión lectora en estudiantes de inglés como segunda lengua. El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto de la instrucción explícita en estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Se seleccionaron 30 estudiantes de Bioquímica y Farmacia de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo-Ecuador, divididos en un grupo experimental y uno de control. Durante ocho semanas, el grupo experimental recibió instrucción en estrategias específicas; mientras que el grupo control continuó con su método habitual de aprendizaje. Se aplicaron pruebas de comprensión lectora basadas en el Test of English as a Foreign Language y encuestas sobre el uso de estrategias antes y después de la intervención. Los resultados mostraron una mejora significativa en el grupo experimental, con un incremento promedio del 18,15% en los puntajes del Test y un uso más frecuente de estrategias de lectura. Las estrategias cognitivas como la inferencia y la predicción, junto con las metacognitivas y socioafectivas, contribuyeron a estas mejoras y redujeron los niveles de ansiedad en los estudiantes. Estos hallazgos destacan la efectividad de integrar estrategias de lectura en la enseñanza para mejorar el rendimiento académico y emocional.

Palabras clave: Estrategias de lectura; comprensión lectora; inglés como segunda lengua; estrategias cognitivas; estrategias metacognitivas.

* Magister en Pedagogía para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Docente Ocasional en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. E-mail: evelyn.macias@esPOCH.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7593-6952>

** Abogada. Docente en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ambato, Ecuador. Investigadora Independiente en Riobamba, Ecuador. E-mail: estefyaquino@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0932-5829>

*** Magister en Lengua Extranjera con mención en Inglés. Docente en la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. E-mail: eduardob1231@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2629-3575>

**** Licenciado en Ciencias de la Educación mención Idioma Inglés. Docente en la Unidad Educativa Gonzanamá, Gonzanamá, Ecuador. Investigador Independiente en Loja, Ecuador. E-mail: isaquito89@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2099-8413>

Relationship between reading strategies and reading comprehension in the teaching of English as a second language

Abstract

Teaching reading strategies can transform reading comprehension in English as a Second Language students. The objective of this study was to evaluate the impact of explicit instruction in cognitive, metacognitive, and socioaffective strategies on the reading comprehension of university students. Thirty Biochemistry and Pharmacy students from the Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador, were selected and divided into an experimental and a control group. For eight weeks, the experimental group received instruction in specific strategies; while the control group continued with their usual learning method. Reading comprehension tests based on the Test of English as a Foreign Language and surveys on strategy use were administered before and after the intervention. The results showed significant improvement in the experimental group, with an average increase of 18.15% in test scores and more frequent use of reading strategies. Cognitive strategies such as inference and prediction, along with metacognitive and socioaffective strategies, contributed to these improvements and reduced students' anxiety levels. These findings highlight the effectiveness of integrating reading strategies into teaching to improve academic and emotional performance.

Keywords: Reading strategies; reading comprehension; English as a second language; cognitive strategies; metacognitive strategies.

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en el caso del inglés como segunda lengua (ESL). En los últimos años, se ha observado un creciente interés en el estudio de las estrategias de lectura como herramientas pedagógicas efectivas para mejorar la capacidad de los estudiantes en este ámbito (Zwiers, 2014; Suárez et al., 2020; Duche et al., 2022; Calderón et al., 2022). En este contexto, el docente desempeña también un papel fundamental en el progreso educativo (Villalobos et al., 2023). Por lo tanto, el fortalecimiento del reconocimiento y la motivación de los educadores están directamente relacionados con la calidad de la enseñanza (Huaita et al., 2024).

Las estrategias de lectura son procedimientos conscientes que los estudiantes emplean para procesar y comprender un texto, y se dividen principalmente en cognitivas,

metacognitivas y socioafectivas (Stanovich, 1980; Quiroz et al., 2023). La instrucción explícita de estas estrategias puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo de la competencia lectora, particularmente en contextos académicos donde los estudiantes enfrentan textos de mayor complejidad (Nation, 2002).

Dado este contexto, surge la necesidad de explorar el impacto de la instrucción explícita en estrategias de lectura sobre la comprensión lectora en estudiantes de inglés como segunda lengua. Los estudios previos han demostrado que las estrategias cognitivas como la predicción, la inferencia y el escaneo pueden mejorar significativamente la interacción del lector con el texto, facilitando la comprensión y retención de información (Richards, 2015).

Las estrategias socioafectivas, como la reducción de la ansiedad y el trabajo colaborativo, juegan un papel crucial al crear un ambiente propicio para el aprendizaje,

reduciendo los niveles de estrés asociados con la lectura en una segunda lengua (Macaro, 2018). Uno de los desafíos que enfrentan los adolescentes universitarios, es lidiar con situaciones que, en ocasiones, pueden resultar traumáticas y provocar transformaciones en su vida. Sin embargo, con el tiempo logran adaptarse a estos acontecimientos que aumentan su carga emocional.

En este estudio, se propone evaluar el impacto de la instrucción en estrategias de lectura sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la carrera de Bioquímica y Farmacia de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH) en Ecuador. Para ello, se diseñó un experimento con dos grupos: Un grupo experimental, que recibió instrucción explícita en estrategias de lectura durante un período de ocho semanas; y un grupo control, que continuó con su plan de estudios regular sin recibir dicha instrucción. Se aplicaron pruebas de comprensión lectora basadas en el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) antes y después de la intervención, así como encuestas estructuradas para medir el uso de estrategias de lectura antes y después del proceso.

La hipótesis del estudio sostiene que los estudiantes que recibieron la instrucción explícita en estrategias de lectura mejorarán significativamente su comprensión lectora en comparación con aquellos que no la recibieron. Además, se espera que las encuestas sobre el uso de estrategias de lectura reflejen un mayor empleo de estas técnicas por parte del grupo experimental tras la intervención. A través de este enfoque, el estudio busca aportar evidencia empírica sobre la efectividad de la enseñanza explícita de estrategias de lectura en el contexto universitario ecuatoriano, con el objetivo de mejorar los programas de enseñanza de ESL y potenciar el rendimiento académico de los estudiantes.

1. Fundamentación teórica

La comprensión lectora en el aprendizaje de un idioma extranjero, como el

inglés, ha sido ampliamente estudiada debido a su papel fundamental en el éxito académico y profesional de los estudiantes. En el contexto de la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL), las estrategias de lectura han sido objeto de análisis por su capacidad para mejorar la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje. Esta sección revisará las principales teorías y enfoques que sustentan el uso de estrategias de lectura en el contexto de ESL, abarcando modelos teóricos, tipos de estrategias y su relación con la comprensión lectora.

1.1. Teorías sobre la comprensión lectora en un segundo idioma (L2)

Las teorías que explican cómo los estudiantes aprenden a leer en un segundo idioma, como el inglés, se han desarrollado a lo largo de varias décadas y se centran en la interacción entre los procesos cognitivos y lingüísticos del lector. Una de las teorías más influyentes es el modelo interactivo de lectura propuesto por Rumelhart (1977). Según este modelo, la lectura es un proceso bidireccional en el que los lectores utilizan tanto estrategias descendentes (*top-down*) como ascendentes (*bottom-up*). Las estrategias ascendentes, se refieren al reconocimiento de palabras y la decodificación de elementos gramaticales; mientras que las estrategias descendentes, incluyen la activación de conocimientos previos y la interpretación del contexto (Alonso y Mateos, 1985).

Este modelo sugiere que los lectores eficaces en L2 combinan ambos tipos de estrategias para construir el significado de los textos que leen. En el caso de los estudiantes de ESL, la falta de competencia lingüística a menudo significa que deben depender más de las estrategias descendentes para comprender un texto (Segalowitz, 2010). El modelo compensatorio de lectura de Stanovich (1980), introduce la idea de que los lectores menos competentes en una lengua tienden a depender más de las pistas contextuales para compensar su falta de conocimiento lingüístico. Este

modelo ha sido especialmente útil para entender cómo los estudiantes de ESL navegan textos que incluyen vocabulario y estructuras gramaticales desconocidas.

emplean estas estrategias no solo mejoran su comprensión lectora, sino que también ganan confianza en su capacidad para enfrentar textos complejos en inglés.

1.2. Tipos de estrategias de lectura

Las estrategias de lectura se pueden clasificar en diferentes tipos, cada una con un objetivo específico en el proceso de comprensión. Las estrategias de lectura se dividen en tres categorías principales: Estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas (Nunan, 2015; Quiroz et al., 2023).

a. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas se refieren a las técnicas utilizadas por los lectores para procesar la información del texto. Entre las más comunes se encuentran el escaneo (*scanning*), la predicción, la inferencia y la traducción. El escaneo, es una estrategia utilizada para identificar rápidamente la información clave de un texto; mientras que la predicción, permite a los lectores anticipar el contenido con base en pistas contextuales y su conocimiento previo (Nation, 2002; Orbegoso-Dávila et al., 2025).

b. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas implican la planificación, monitoreo y evaluación del propio proceso de lectura. Estas estrategias permiten a los lectores reflexionar sobre su comprensión mientras leen, ajustando su enfoque si detectan que no están entendiendo el texto adecuadamente (Macaro, 2018). Por ejemplo, un lector metacognitivo puede identificar que una sección del texto es particularmente difícil y decidir releerla, o puede usar el contexto para inferir el significado de una palabra desconocida y luego verificar si esa inferencia fue correcta. Según Brown (2007), los estudiantes que

c. Estrategias socioafectivas

Las estrategias socioafectivas incluyen el uso de interacciones sociales y emocionales para mejorar la comprensión lectora. Estas estrategias implican la discusión de textos con compañeros, la búsqueda de aclaraciones de palabras o frases desconocidas, y el control de las emociones asociadas con la lectura, como la ansiedad o la frustración (Koda y Reddy, 2008).

En el contexto de ESL, las estrategias socioafectivas son esenciales para reducir la ansiedad y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo. Estas interacciones promueven un aprendizaje más inclusivo y ayudan a los estudiantes a superar barreras emocionales que podrían obstaculizar su progreso en la lectura de textos en una segunda lengua (Graham, 2017).

1.3. Relación entre estrategias de lectura y comprensión lectora

La relación entre el uso de estrategias de lectura y la mejora de la comprensión lectora ha sido ampliamente documentada en la literatura académica. Diversos estudios han demostrado que los estudiantes de ESL que utilizan estrategias de lectura de manera efectiva tienden a mostrar un mejor rendimiento en pruebas de comprensión lectora en comparación con aquellos que no emplean estas estrategias (Graham, 2017).

Estos estudiantes participaron en un programa intensivo de seis meses, y sus resultados mostraron un incremento del 30% en los puntajes de comprensión lectora. Este hallazgo refuerza la idea de que la instrucción explícita en estrategias de lectura es crucial para el éxito académico de los estudiantes de ESL.

1.4. Modelos pedagógicos para la enseñanza de estrategias de lectura

El enfoque pedagógico para la enseñanza de estrategias de lectura en L2 ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. La metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que integra el aprendizaje de contenido académico con la enseñanza del idioma, ha demostrado ser particularmente efectiva en la enseñanza de estrategias de lectura en ESL (Coyle et al., 2012).

Estudios recientes han mostrado que los estudiantes que aprenden inglés a través de CLIL desarrollan habilidades de comprensión lectora más sólidas en comparación con aquellos que siguen métodos tradicionales de enseñanza de idiomas (Lasagabaster y Doiz, 2016). Esto se debe a que CLIL ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar con textos reales y desafiantes, lo que les permite practicar estrategias de lectura en un contexto académico auténtico.

2. Metodología

El presente estudio sigue un diseño experimental, cuyo objetivo es evaluar el impacto de la instrucción explícita en estrategias de lectura sobre la comprensión lectora en estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL). Se utilizarán dos grupos: Un grupo experimental, que recibirá instrucción en estrategias de lectura (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas); y un grupo control, que no recibirá dicha instrucción, permitiendo evaluar las diferencias entre ellos.

La población del estudio estará compuesta por 30 estudiantes del segundo semestre de la carrera de Bioquímica y Farmacia de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH) en Ecuador. Los participantes serán seleccionados de manera aleatoria y divididos en dos grupos: a) Grupo experimental (n=15): Recibirá instrucción explícita en estrategias de lectura durante un período de 8 semanas; b) Grupo control

(n=15): Continuará con las clases regulares de inglés sin recibir la instrucción específica en estrategias de lectura.

La Variable independiente: Instrucción en estrategias de lectura (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas); y la variable dependiente: Nivel de comprensión lectora en tres niveles (literal, inferencial y crítico), medido a través de una prueba de comprensión lectora antes y después de la intervención.

Como instrumentos se utilizó una prueba de comprensión lectora adaptada del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), diseñada para medir los tres niveles de comprensión: a) Nivel literal: Preguntas sobre información explícita del texto; b) Nivel inferencial: Preguntas que requieren que los estudiantes deduzcan información implícita; y, c) Nivel crítico: Preguntas que evalúan la capacidad de los estudiantes para emitir juicios sobre el texto.

Se diseñó una encuesta estructurada para evaluar las estrategias de lectura que los estudiantes utilizan antes y después de la intervención. La encuesta incluye preguntas relacionadas con: a) Estrategias cognitivas (p. ej., inferencia, predicción, escaneo); b) Estrategias metacognitivas (p. ej., monitoreo de la comprensión, autoevaluación); y, c) Estrategias socioafectivas (p. ej., reducción de la ansiedad, trabajo colaborativo). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo *Likert* de 1 a 5, donde 1 significa "Nunca uso esta estrategia" y 5 "Siempre uso esta estrategia".

Para el procedimiento se usó: La fase pre-experimental: Con la aplicación de la prueba de comprensión lectora inicial a ambos grupos y también la administración de la encuesta inicial sobre estrategias de lectura para conocer el uso base de estas estrategias por parte de los estudiantes. Y la fase de intervención, con el grupo experimental que recibió 8 sesiones de instrucción específica en estrategias de lectura, distribuidas durante 8 semanas (una sesión semanal de 90 minutos).

Las sesiones estuvieron estructuradas de la siguiente manera: a) Estrategias cognitivas: Enseñanza y práctica de la inferencia,

predicción y escaneo; b) Estrategias metacognitivas: Monitoreo de la comprensión, planificación de la lectura y autoevaluación; c) Estrategias socioafectivas: Técnicas para reducir la ansiedad durante la lectura y fomentar la lectura colaborativa; y, d) El grupo control comenzó con su curso de inglés regular, sin recibir esta instrucción adicional.

En la fase post-experimental, se realizó la aplicación de la prueba de comprensión lectora final a ambos grupos y la administración de la encuesta final sobre estrategias de lectura para evaluar los cambios en el uso de estas. El análisis de los datos obtenidos será desarrollado mediante:

a. Análisis de varianza (ANOVA) para comparar los puntajes de comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control.

b. Prueba *t* de Student para comparar las diferencias en los resultados pre y post intervención dentro de cada grupo.

c. Análisis descriptivo de las respuestas a las encuestas sobre estrategias de lectura para evaluar el cambio en el uso de estas estrategias.

3. Resultados y discusión de la relación entre estrategias de lectura y comprensión lectora

Antes de la intervención, se administró una prueba de comprensión lectora basada en el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) a los 30 estudiantes de ambos

grupos, experimental y control. El objetivo de esta fase fue establecer una línea base sobre la cual comparar los resultados posteriores. Los puntajes obtenidos revelaron que ambos grupos comenzaban en un nivel relativamente similar, lo que garantizaba que cualquier mejora observada en las fases subsiguientes pudiera atribuirse de manera precisa a la intervención implementada en el grupo experimental.

En el Grupo Experimental, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 50.10 (DE = 4.30); mientras que, en el Grupo Control, el promedio fue de 49.85 (DE = 4.45). Este pequeño margen entre ambos grupos indica que no había diferencias significativas en sus niveles de comprensión lectora iniciales ($p > 0.05$). Esto era crucial para asegurar que cualquier cambio en los puntajes que se observara posteriormente fuera consecuencia de la intervención y no de factores externos o diferencias previas en habilidades.

Además de los puntajes generales, el *test* TOEFL evaluó varias dimensiones clave de la comprensión lectora, como la identificación de ideas principales, el reconocimiento de detalles, la inferencia de significados implícitos, y la deducción de palabras desconocidas a partir del contexto. Estas áreas son esenciales en la enseñanza del inglés como segunda lengua, especialmente en el ámbito académico, donde la habilidad para procesar textos complejos es fundamental. A continuación, se presenta la Tabla 1 detallada, que muestra los puntajes promedio y desviaciones estándar para cada dimensión en ambos grupos.

Tabla 1
Puntajes pre-experimentales (Test TOEFL)

Dimensión Evaluada	Grupo Experimental - Puntaje Promedio (DE)	Grupo Control - Puntaje Promedio (DE)
Identificación de ideas principales	50.30 (4.20)	49.90 (4.35)
Reconocimiento de detalles	50.00 (4.25)	49.70 (4.40)
Inferencia de significados implícitos	49.85 (4.35)	49.65 (4.45)
Deducción de palabras desconocidas	49.50 (4.40)	49.35 (4.50)

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Los resultados pre-experimentales de ambas cohortes son similares en todas las dimensiones evaluadas, lo que valida que ambos grupos partieron de un nivel inicial comparable. La baja desviación estándar (DE) en cada dimensión refleja que los estudiantes en ambos grupos compartían habilidades lectoras homogéneas en inglés, lo que fortalece la validez del diseño experimental. Esta similitud es crucial, puesto que garantiza que cualquier cambio observado en la fase post-experimental puede atribuirse directamente a la intervención, en lugar de diferencias preexistentes entre los grupos. Las dimensiones clave evaluadas en el *Test TOEFL* incluyeron:

a. Identificación de ideas principales: Capacidad para reconocer el tema central de un texto o comprender la idea general presentada por el autor.

b. Reconocimiento de detalles: Habilidad para identificar información explícita dentro del texto, como fechas, nombres o datos específicos.

c. Inferencia de significados implícitos: Capacidad para interpretar y deducir información que no está explícitamente escrita, pero que se puede entender a partir del contexto.

d. Deducción de palabras desconocidas: Habilidad para inferir el significado de vocabulario desconocido a partir de las pistas contextuales dentro del texto.

3.1. Estrategias de lectura aplicadas en la intervención

La intervención estuvo centrada en la implementación de estrategias de lectura diseñadas para mejorar la interacción de los estudiantes con textos académicos en inglés. Las estrategias utilizadas fueron seleccionadas debido a su eficacia comprobada en estudios previos sobre enseñanza del inglés como segunda lengua (Koda y Reddy, 2008). Las estrategias aplicadas incluyeron: Predicción, inferencias, escaneo (*scanning*) y lectura rápida (*skimming*).

Cada una de estas estrategias se aplicó de manera secuencial y progresiva durante un

periodo de ocho semanas, en sesiones de 90 minutos. Las sesiones estuvieron diseñadas para permitir que los estudiantes practicaran y dominaran una estrategia a la vez, adaptándose a diferentes tipos de texto (narrativos, expositivos y científicos).

3.2. Estrategias de lectura y su aplicación práctica

a. Predicción

a.1. Descripción: Esta estrategia se basó en anticipar el contenido de un texto antes de su lectura. Para lograr esto, los estudiantes analizaron los títulos, subtítulos, y en algunos casos, la introducción de los textos, lo que les permitió formular hipótesis sobre el desarrollo del contenido.

a.2. Aplicación práctica: En cada sesión, los estudiantes leían las primeras líneas de un texto o revisaban el índice de un artículo para hacer predicciones sobre lo que leerían a continuación. Estas predicciones se discutieron en grupos, fomentando el pensamiento crítico y la colaboración. Al leer el texto completo, los estudiantes verificaban sus hipótesis, lo que les ayudaba a ajustar su comprensión y mejorar su capacidad de anticipación.

b. Inferencia

b.1. Descripción: Los estudiantes practicaron la deducción de significados implícitos, interpretando mensajes o ideas no explícitas en el texto. Esta estrategia se centró en la habilidad de identificar la intención del autor y el propósito de ciertas afirmaciones dentro de un texto.

b.2. Aplicación práctica: Los estudiantes identificaron mensajes implícitos al responder preguntas del tipo: “¿Qué quiso decir el autor con esta afirmación?” o “¿Cómo se relaciona esta idea con el resto del texto?”. Los materiales utilizados incluyeron textos complejos, como extractos de ensayos y artículos académicos. Esta técnica mejoró

significativamente la capacidad de los estudiantes para comprender los matices del lenguaje en inglés.

c. Escaneo (*Scanning*)

c.1. Descripción: El escaneo consistió en la búsqueda rápida de información específica en un texto, como nombres, fechas, cifras o términos clave. Esta estrategia fue clave para que los estudiantes optimizaran su tiempo en pruebas estandarizadas, como el TOEFL.

c.2. Aplicación práctica: Los estudiantes recibieron instrucciones claras para localizar información precisa en fragmentos de textos largos. Por ejemplo, en uno de los ejercicios, se les pedía que encontraran el nombre de una persona o una fecha específica dentro de un artículo científico. A través de esta estrategia, desarrollaron la habilidad de navegar rápidamente por textos extensos y detectar información esencial sin perder tiempo en leer detalles irrelevantes.

d. Lectura rápida (*Skimming*)

d.1. Descripción: La lectura rápida (*skimming*) se centró en la obtención de una visión general del texto, permitiendo a los estudiantes captar la idea principal sin detenerse en los detalles.

d.2. Aplicación práctica: Durante las sesiones, los estudiantes realizaban resúmenes rápidos de textos largos. Esto incluyó la lectura superficial de los primeros y últimos párrafos, así como las primeras oraciones de cada sección. El objetivo era que pudieran evaluar la relevancia del texto en función de sus necesidades académicas o profesionales. Esta técnica es particularmente útil cuando se dispone de tiempo limitado y se requiere obtener información general sobre el tema de un texto extenso.

La implementación de estas estrategias fue fundamental para el éxito del Grupo Experimental. Cada una de ellas tenía un propósito específico orientado a mejorar la

calidad de la comprensión y la velocidad de lectura, habilidades críticas en la lectura de textos académicos en inglés. La intervención se estructuró de forma que cada sesión de 90 minutos permitiera a los estudiantes enfocarse en una estrategia concreta, adaptando su uso a diferentes tipos de texto y situaciones reales.

e. Predicción e inferencia: Herramientas cognitivas para textos complejos

El enfoque en predicción e inferencia proporcionó a los estudiantes las herramientas necesarias para abordar textos de mayor complejidad. Al anticipar el contenido de un texto y deducir significados implícitos, los estudiantes fueron capaces de predecir la estructura del argumento y el propósito del autor, lo que los preparaba para una comprensión más profunda y crítica de los textos. Además, la inferencia mejoró su capacidad para interpretar mensajes ocultos o indirectos, una habilidad que es esencial para la comprensión de textos complejos como ensayos o artículos académicos.

f. Escaneo y *skimming*: Aceleración en la comprensión y procesamiento de textos

Las estrategias de escaneo y *skimming* se centraron en mejorar la velocidad y eficiencia de la lectura. Con el escaneo, los estudiantes fueron entrenados para localizar información específica rápidamente, una habilidad crucial no solo en pruebas estandarizadas como el TOEFL, sino también en contextos académicos donde es necesario encontrar información clave en documentos largos.

3.3. Resultados post-experimentales

Tras la intervención, los estudiantes de ambos grupos fueron evaluados nuevamente

con el *test* TOEFL. Los resultados de la Tabla 2, mostraron una mejora significativa en el Grupo Experimental, que alcanzó un puntaje promedio de 68.25 (DE = 4.10); mientras que el Grupo Control solo experimentó un aumento

marginal, con un puntaje promedio de 52.30 (DE = 4.25). Esta diferencia notable entre ambos grupos destaca el impacto positivo de las estrategias de lectura aplicadas.

Tabla 2
Resultados post-experimentales (test TOEFL)

Grupo	Puntaje promedio	Desviación estándar
Grupo Experimental	68.25	4.10
Grupo Control	52.30	4.25

Fuente: Elaboración propia, 2025.

El Grupo Experimental mejoró en promedio 18.15 puntos, un incremento estadísticamente significativo ($p < 0.05$), lo que demuestra que la intervención basada en estrategias de lectura fue efectiva. En cambio, el Grupo Control, que no recibió la intervención, solo aumentó en promedio 2.45 puntos, lo cual no es significativo ($p > 0.05$). Este resultado refuerza la idea de que la enseñanza de estrategias de lectura específicas contribuye directamente al desarrollo de la comprensión lectora en un contexto de aprendizaje de una segunda lengua.

El *test* TOEFL, utilizado como instrumento de evaluación, mide varias dimensiones clave de la comprensión lectora, lo que incluye la capacidad de inferir, analizar y sintetizar información de textos extensos y académicos. La mejora significativa del grupo experimental indica que estas estrategias no solo aumentaron la habilidad de los estudiantes

para completar tareas básicas de lectura, sino también para procesar y comprender textos más complejos en inglés.

3.4. Análisis Estadístico: Prueba *t* de Student

Se realizó una prueba *t* para medir las diferencias entre los puntajes pre y post-intervención en ambos grupos. Los resultados de la Tabla 3, para el Grupo Experimental mostraron una mejora significativa, con un valor $t = 7.89$ y un *p*-valor < 0.01 , lo que indica una diferencia significativa entre los puntajes previos y posteriores a la intervención. Por el contrario, en el Grupo Control, el resultado de la prueba *t* fue $t = 1.32$ con un *p*-valor > 0.05 , lo que sugiere que no hubo una mejora significativa en este grupo.

Tabla 3
Prueba *t* de Student – comparación pre y post-intervención

Grupo	Diferencia promedio (pre-post)	p-valor
Grupo Experimental	18.15	$p < 0.01$
Grupo Control	2.45	$p > 0.05$

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La prueba *t* confirmó la efectividad de la intervención en el grupo experimental,

mostrando que las mejoras en los puntajes post-intervención fueron sustanciales y no

atribuibles al azar. En cambio, el grupo control, que no recibió la intervención, no experimentó cambios estadísticamente significativos en su rendimiento, lo que refuerza la hipótesis de que el entrenamiento en estrategias de lectura fue el factor clave para el éxito del grupo experimental.

3.5. Análisis descriptivo de estrategias de lectura (encuestas)

Para complementar los resultados cuantitativos obtenidos a través de las pruebas de comprensión lectora, se aplicó una encuesta estructurada a los estudiantes del grupo experimental antes y después de la intervención. El objetivo de la encuesta fue evaluar el uso de estrategias de lectura cognitivas, metacognitivas, y socioafectivas por parte de los estudiantes en el proceso de lectura en inglés. La encuesta fue estructurada utilizando una escala tipo *Likert* de 1 a 5, donde 1 significaba “Nunca uso esta estrategia” y 5 significaba “Siempre uso esta estrategia”.

a. Contenido de la encuesta

La encuesta incluyó un total de 15 ítems distribuidos en tres secciones:

- 1. Estrategias Cognitivas: Preguntas relacionadas con la predicción, la inferencia, el escaneo (*scanning*) y la lectura rápida (*skimming*).
- 2. Estrategias Metacognitivas: Preguntas que indagaban sobre el monitoreo de la comprensión, la autoevaluación y la planificación de la lectura.
- 3. Estrategias Socioafectivas: Preguntas centradas en la colaboración con otros estudiantes, la reducción de la ansiedad y la autoconfianza en la lectura.

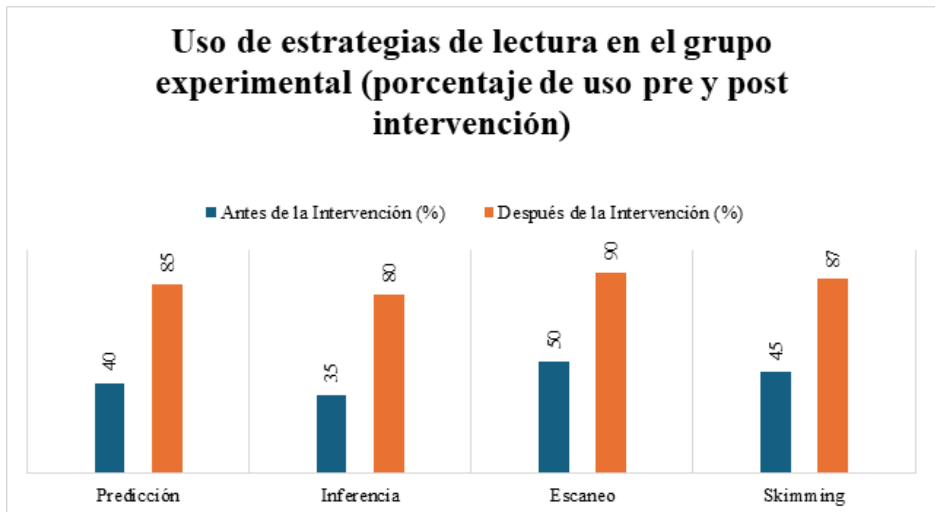
b. Procesamiento de los datos

Las respuestas de la encuesta fueron analizadas de manera descriptiva, calculando el promedio de las respuestas de los estudiantes para cada ítem antes y después de la intervención. Posteriormente, se compararon los resultados pre y post intervención utilizando medidas de tendencia central (promedio) y se calcularon los porcentajes de cambio para identificar el impacto de la instrucción explícita en el uso de estrategias de lectura. Los resultados se agruparon según las tres categorías principales (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas), y se evaluaron los cambios en el uso de cada estrategia en el grupo experimental (ver Tabla 4 y Gráfico I).

Tabla 4
Uso de estrategias de lectura en el grupo experimental (porcentaje de uso pre y post intervención)

Estrategia de lectura	Antes de la intervención (%)	Después de la intervención (%)
Predicción	40	85
Inferencia	35	80
Escaneo	50	90
Skimming	45	87
Monitoreo de la comprensión	38	82
Autoevaluación	34	79
Reducción de la ansiedad	42	81
Trabajo colaborativo	48	83

Fuente: Elaboración propia, 2025.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Gráfico I: Uso de estrategias de lectura en el grupo experimental (porcentaje de uso pre y post intervención)

Los resultados de la encuesta muestran un aumento significativo en el uso de todas las estrategias de lectura (ver Tabla 5) por parte de los estudiantes del grupo experimental tras la

intervención. A continuación, se presentan los hallazgos clave por categoría de estrategia en forma detallada.

Tabla 5
Incremento en el uso de estrategias de lectura tras la intervención

Categoría de Estrategia	Aumento Promedio en el Uso (%)
Estrategias Cognitivas	42%
Estrategias Metacognitivas	44%
Estrategias Socioafectivas	37%

Fuente: Elaboración propia, 2025.

b.1. Estrategias cognitivas

El uso de predicción aumentó un 45%, pasando de un 40% antes de la intervención a un 85% después (ver Gráfico I). Este incremento sugiere que los estudiantes aprendieron a anticipar el contenido de los textos de manera más eficaz, mejorando su capacidad para formular hipótesis y comprender el texto antes de leer en profundidad. La inferencia, es decir, la habilidad de deducir información implícita,

mejoró un 45%, pasando de un uso inicial del 35% al 80% tras la intervención. Este resultado indica que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para interpretar y analizar textos complejos en inglés.

La estrategia de escaneo mostró un aumento significativo del 40%, alcanzando un 90% de uso después de la intervención (ver Gráfico I). Esto refleja que los estudiantes aprendieron a buscar información específica en un texto de manera rápida y eficiente, lo cual

es esencial en pruebas estandarizadas como el TOEFL. El uso de lectura rápida (*skimming*) también mejoró considerablemente, pasando del 45% al 87%, un incremento del 42%, lo que evidencia que los estudiantes aumentaron su capacidad para obtener una visión global del texto rápidamente.

b.2. Estrategias metacognitivas

El monitoreo de la comprensión, que implica que los estudiantes revisen y ajusten su comprensión mientras leen, experimentó un aumento del 44%, alcanzando un 82% tras la intervención (ver Tabla 4). Esto indica que los estudiantes adquirieron mayor conciencia de su proceso de lectura, lo que les permitió identificar rápidamente cualquier dificultad y corregirla.

La autoevaluación, referida a la capacidad de los estudiantes para juzgar su propio progreso después de la lectura, mejoró en 45 puntos porcentuales, alcanzando un 79% después de la intervención (ver Tabla 4). Este resultado destaca la importancia de la autorreflexión en la comprensión lectora, un aspecto clave en el aprendizaje autónomo.

b.3. Estrategias socioafectivas

La reducción de la ansiedad mostró una mejora del 39%, pasando del 42% al 81% (ver Tabla 4). Esta mejora sugiere que la intervención ayudó a los estudiantes a reducir la ansiedad al enfrentarse a textos en inglés, mejorando su confianza en su capacidad de comprensión. Asimismo, el trabajo colaborativo, que fomenta la interacción entre los estudiantes para discutir y compartir estrategias de lectura, experimentó un aumento del 35%, alcanzando un 83% de uso tras la intervención. Este resultado refleja que los estudiantes reconocieron el valor del trabajo en equipo para mejorar su comprensión lectora, reforzando el aprendizaje a través de la colaboración.

Conclusiones

La instrucción explícita en estrategias de lectura se confirma como una metodología eficaz para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL). En particular, las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas aplicadas durante el curso, no solo facilitaron una mejor interacción con los textos académicos, sino que también promovieron una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta la confianza de los estudiantes en su capacidad para abordar textos complejos, lo cual es crucial en contextos académicos.

El uso de estrategias como la predicción, inferencia, escaneo y lectura rápida, permitió a los estudiantes del grupo experimental mejorar significativamente su eficiencia y calidad de comprensión lectora, en comparación con aquellos que no recibieron esta instrucción. Además, las estrategias metacognitivas ayudaron a los estudiantes a monitorear y evaluar su propio progreso, lo que resultó en una mayor capacidad para ajustar su enfoque de lectura según la dificultad del texto.

Este proceso de reflexión constante sobre la comprensión lectora es clave para el éxito académico en entornos de aprendizaje de una segunda lengua. A futuro, se sugiere explorar cómo diferentes combinaciones de estrategias de apoyo y enseñanza personalizada pueden influir en el desarrollo de la comprensión lectora en diversos contextos de enseñanza de ESL.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J., y Mateos, M. D. M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Journal for the Study of Education and Development*, 8(31-32), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822082>

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman.
- Calderón, M. Y., Flores, G. S., Ruiz, A., y Castillo, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 63-74. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145>
- Coyle, Do., Hood, P., y Marsh, D. (2012). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Duche, A. B., Montesinos, M. C., Medina, A., y Siza, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 181-198. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38831>
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50(1), 107-119. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
- Huaita, D. M., Yangali, J. S., Luza, F. F., y Lozada-Urbano, M. F. (2024). Valorización de la carrera docente en la realidad del Perú: Análisis de factores clave. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(108), 1891-1906. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.108.25>
- Koda, K., y Reddy, P. (2008). Cross-linguistic transfer in second language reading. *Language Teaching*, 41(4), 497-508. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005211>
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (Eds.) (2016). *CLIL Experiences in secondary and tertiary education: In search of good practices*. Peter Lang.
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2002). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740553>
- Orbegoso-Dávila, L., Vásquez, I. L., Ledesma-Pérez, F., y Bautista, J. L. (2025). Estrategias de aprendizaje colaborativo y carga cognitiva en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXXI(2), 352-366. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i2.43771>
- Quiroz, E. N., Mera, S. V., Asqui, B. O., y Berrones, L. P. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 995-1017. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5727>
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 719-747). International Reading Association.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851357>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Suárez, N., Pérez, I. C., Rodríguez, A., y Sevilla, S. (2020). Lectura crítica en el desarrollo de habilidades de investigación en profesores de postgrado. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 328-

339. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34131>

(Ve), XXIX(E-8), 63-76. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40938>

Villalobos, R. M., Martelo, R. J., y Franco, D. A. (2023). Competencias docentes para el uso de tecnologías de información y comunicación en educación media general. *Revista de Ciencias Sociales*

Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, grades 5-12*. Jossey-Bass.