

Estrategias metacognitivas visuales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en pruebas tipo Saber- Pro en el ambiente de aprendizaje de estudiantes universitarios.

Amanda Martínez Guerrero y Elizabeth Andrea López Montañez

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Amanda Martínez: <https://orcid.org/0009-0006-5672-3779>  
Elizabeth López: <https://orcid.org/0009-0001-1583-8960>

We have no known conflict of interest to disclose.



Contenido

Lista de figuras.....	4
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Listado de anexos.....	8
1. Introducción.....	9
1.1 Pregunta de investigación.....	11
1.2. Objetivos.....	11
1.2.1. Objetivo general.....	11
1.2.2. Objetivos específicos.....	11
2. Marco conceptual.....	12
2.1. Antecedentes en la adquisición de una segunda lengua.....	13
2.2. La metacognición en el aprendizaje de vocabulario.....	16
2.3. Estrategias metacognitivas visuales para el aprendizaje de vocabulario.....	19
2.3.1. Estrategias de pensamiento Color -Simbolo – Imagen.....	22
2.3.2. Comprensión lectora.....	23
2.4. Las pruebas Saber-Pro.....	24
2.4.1. Elementos del componente de inglés en las pruebas Saber – Pro.....	25
2.5. Ambientes de aprendizaje bilingües en ámbitos universitarios.....	27
3. Metodología.....	30
3.1. Participantes.....	32
3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	34
3.2.1. Fase cuantitativa y cualitativa.....	35
3.2.1.1. La prueba diagnóstica.....	37
3.2.1.2. Los diarios reflexivos.....	38
3.2.1.3. El post-test.....	39
3.2.1.4. La autoevaluación.....	39
4. Análisis y resultados.....	41
4.1. Fase 1. Análisis de los datos cuantitativos: Prueba diagnóstica de la población.....	



completa.....	42
4.2. Prueba diagnóstica .....	48
4.2.1. Análisis de la prueba diagnóstica de la población completa.....	50
4.3. Fase 2. Fase de Intervención.....	52
4.4. Fase 3. La descripción y análisis cualitativo.....	59
4.5. Análisis del Post-Test .....	61
4.6. Análisis de la autoevaluación.....	63
4.7. La triangulación de los resultados.....	72
4.7.1. Resultados cuantitativos – Mejora entre la prueba diagnóstica y el post-test.....	72
4.7.2. Evidencia cualitativa desde los diarios reflexivos .....	73
4.7.3. Resultados de la autoevaluación de los estudiantes.....	73
4.8. Categorías emergentes a partir de la triangulación .....	75
5. Resultados.....	78
Conclusiones .....	80
Referencias.....	83

### Lista de figuras

**Figura 1.** Ejemplos de *Colour – Symbol – Image* y *Word Chart*

**Figura 2.** Relación de la población del estudio.

**Figura 3.** Edades de los estudiantes.

**Figura 4.** Programas académicos.

**Figura 5.** Lugar de procedencia

**Figura 6.** Municipios de origen

**Figura 7.** Prueba diagnóstica

**Figura 8.** Resultados prueba diagnóstica

**Figura 9.** Resultados de la lectura *Bees*

**Figura 10.** Resultados de la lectura *My Friends around the world*

**Figura 11.** Resultados Post-Test

**Figura 12.** Percepción sobre la técnica Color-Imagen-Símbolo

**Figura 13.** Los colores utilizados en las actividades me ayudaron a distinguir mejor las palabras importantes

**Figura 14.** Los símbolos me facilitaron la comprensión de palabras o conceptos más difíciles

**Figura 15.** Los *Word chart* me ayudaron a organizar mejor el vocabulario y a recordarlo en diferentes contextos

**Figura 16.** Las técnicas usadas en clase mejoraron mi capacidad para entender los textos en inglés

**Figura 17.** Gracias a las actividades, me siento más confiado/a en mi capacidad para recordar el vocabulario en inglés

**Figura 18.** Las actividades de clase me han ayudado a aprender a utilizar el vocabulario en diferentes situaciones

## Resumen

Este trabajo presenta una Investigación-Acción con enfoque mixto cuyo propósito fue fortalecer la comprensión lectora literal en inglés en estudiantes universitarios de nivel A1 de dos instituciones colombianas. La intervención consistió en la implementación de dos estrategias metacognitivas visuales—Color-Símbolo-Imagen y Word Chart—aplicadas durante sesiones de lectura diseñadas según el formato de la prueba Saber-Pro. El estudio siguió un ciclo estructurado de diagnóstico, acción, observación y reflexión. Inicialmente, se aplicó una prueba diagnóstica que evidenció bajo desempeño en vocabulario y comprensión literal. Con base en estos resultados, se diseñó e implementó una intervención pedagógica. La recolección de datos incluyó pre-test, post-test, diarios reflexivos de las docentes y autoevaluaciones estudiantiles. Los resultados muestran que el 76,4% de los participantes mejoró su desempeño, especialmente en el reconocimiento de vocabulario en contexto y la identificación de información explícita. La triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos evidenció el impacto positivo de las estrategias en la retención de vocabulario, la autonomía lectora y la confianza de los estudiantes. Se concluye que las estrategias metacognitivas visuales son herramientas valiosas para fomentar la comprensión lectora y la participación activa en contextos bilingües de aprendizaje.

**Palabras clave:** *comprensión lectora literal, estrategias metacognitivas visuales, Word Chart, Color-Símbolo-Imagen, estudiantes universitarios A1*

### Abstract

This study presents an action research project with a mixed-methods approach aimed at strengthening literal reading comprehension in English among A1-level university students in two Colombian institutions. The intervention involved the implementation of two visual metacognitive strategies—Color-Symbol-Image and Word Chart—applied during reading sessions designed according to the Saber-Pro test format. The study followed a structured cycle of diagnosis, action, observation, and reflection. Initially, a diagnostic test identified the students' low performance in vocabulary and literal comprehension. Based on this evidence, an instructional intervention was designed and applied across reading activities. Data collection included a pre-test, post-test, teacher reflective journals, and student self-assessments. Results show that 76.4% of participants improved their test scores, especially in contextual vocabulary recognition and identification of explicit information. The triangulation of quantitative and qualitative data revealed the positive impact of the strategies on vocabulary retention, reading autonomy, and students' confidence. The study concludes that visual metacognitive strategies are valuable tools for fostering reading comprehension and student engagement in bilingual learning environments.

**Keywords:** *A1 university students, literal reading comprehension, visual metacognitive strategies, Word Chart, Color-Symbol-Image,*

## Listado de anexos

**Anexo A.** Prueba Diagnóstica y Post-Test

**Anexo B.** *Word Chart* \_\_\_\_\_

**Anexo C.** *Colour Symbol Image* - \_\_\_\_\_

**Anexo D.** Formato Diario Reflexivo *Colour Symbol Image* -

**Anexo E.** Formato Diario Reflexivo *Word chart* -

**Anexo F.** Cuestionario *Word chart* - \_\_\_\_\_

**Anexo G.** Cuestionario *Colour Symbol Image* - \_\_\_\_\_

**Anexo H.** Cuestionario de Autoevaluación -

**Anexo I.** Categorías emergentes del proceso investigativo -

## 1. INTRODUCCION

La comprensión lectora en lengua extranjera representa uno de los mayores desafíos para los estudiantes universitarios de nivel A1 en Colombia, especialmente cuando se enfrentan a pruebas estandarizadas como el Saber-Pro. Estas pruebas exigen no solo conocimiento léxico, sino también la capacidad de identificar información explícita en textos académicos y comunicativos, habilidad que muchos estudiantes aún no desarrollan con suficiencia.

Durante el acompañamiento docente en dos universidades colombianas, se identificó que los estudiantes de nivel A1 mostraban dificultades sostenidas para reconocer palabras clave, relacionar ideas simples e interpretar enunciados literales. Esta situación, evidenciada a través de una prueba diagnóstica tipo Saber-Pro, motivó la necesidad de diseñar una intervención centrada en el desarrollo de estrategias lectoras accesibles, visuales y metacognitivas.

Con base en lo anterior, se propuso la implementación de dos estrategias visuales: *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*, ambas orientadas a facilitar la organización del vocabulario y la comprensión literal. La intervención se diseñó bajo el enfoque de Investigación-Acción, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para analizar el proceso de aprendizaje y sus resultados.

Este estudio se enfocó exclusivamente en la comprensión lectora literal, entendida como la capacidad de identificar información explícita en un texto, y se desarrolló con estudiantes de nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

La propuesta se alineó con enfoques que integran estrategias visuales y metacognitivas para favorecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos bilingües.", integrando herramientas de apoyo que potencian la autonomía del lector en formación.

### **1.1. Pregunta De Investigación.**

¿Cómo contribuyen las estrategias metacognitivas visuales Word Chart y Color-Símbolo-Imagen al fortalecimiento de la comprensión lectora literal en inglés en estudiantes universitarios de nivel A1?

### **1.2. Objetivos**

#### **1.2.1. Objetivo general**

Analizar la contribución de las estrategias metacognitivas visuales *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* en el fortalecimiento de la comprensión lectora literal en inglés en estudiantes universitarios de nivel A1.

#### **1.2.2. Objetivos específicos.**

1. Identificar el nivel de comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes universitarios de nivel A1 antes de la intervención, mediante una prueba diagnóstica tipo Saber-Pro.
2. Implementar las estrategias metacognitivas visuales Word Chart y Color-Símbolo-Imagen en actividades lectoras dirigidas a estudiantes universitarios de nivel A1.
3. Describir el proceso de intervención mediante actividades lectoras diseñadas con base en preguntas tipo Saber-Pro.

4. Evaluar los avances en la comprensión lectora literal luego de la implementación, a partir del análisis de los resultados del post-test, los diarios reflexivos y la autoevaluación estudiantil.

## 2. Marco Conceptual

Entre los desafíos que tiene la enseñanza de idiomas, se encuentra la constante búsqueda y/o creación de estrategias efectivas que permitan mejorar la adquisición y comprensión de la lengua impartida. El presente marco teórico contempla la intersección entre las técnicas empleadas para la adquisición de vocabulario, la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de inglés nivel A1 considerando esto como un aporte al desarrollo de ambientes bilingües adaptables a las necesidades que se presentan en la educación superior.

Considerando que la adquisición de una segunda lengua (L2), se distingue como un proceso complejo porque recibe la influencia de la primera lengua (L1) aprendida y porque, a diferencia de la L1, que se adquiere desde la infancia, esta puede ser adquirida en cualquier edad de la vida. Según Ellis (2015), también se acompaña con otros aspectos relevantes como la importancia de considerar la madurez cognitiva de muchos aprendices de una L2, en el momento del inicio de este aprendizaje y también resalta el tener en cuenta la influencia del contexto, pues en la mayoría de las ocasiones este queda reducido a la experiencia vivida en el salón de clases.

Previamente se ha considerado el Programa Nacional de Bilingüismo, establecido por el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2004, el cual ha recibido ajustes en su aplicación en los años 2006, 2010 y 2015, este último con aplicación hasta el 2025, habiendo sido denominado Colombia *Very Well*. En este, se contempla como fundamento de la enseñanza del inglés los beneficios en el desarrollo personal, social y económico (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Este mismo documento fundamenta que “las horas asignadas a inglés en teoría son suficientes para alcanzar los niveles de la aspiración si fueran horas de la mejor calidad en un ambiente de aprendizaje con buenas condiciones” (p. 16) y lo sustenta a través de un análisis de proyección de logros. Así mismo, como proyección se contempla que el 55% de estudiantes de Instituciones de Educación Superior, a través de la ejecución de este plan, alcanzarán el nivel B1 según el MCE. (p.16 2015).

Esto implica entonces la necesidad de analizar cómo la adquisición de una L2 en estudiantes universitarios requiere estrategias adaptadas a las condiciones específicas o particulares de su entorno académico, haciendo relevante este análisis por considerar que dichas estrategias deben alienarse a las proyecciones de logro propuestas a través del Plan Nacional de Aprendizaje para una L2.

## **2.1. Antecedentes en la adquisición de una segunda lengua.**

Rico- Martín (2005) se refiere a segunda lengua como aquella que un individuo aprende y utiliza en un contexto diferente al de su lengua materna, ya sea en un entorno académico, social o profesional y su aprendizaje implica no solo conocimientos lingüísticos, sino también aspectos socioculturales y actitudinales para permitir una comunicación efectiva en diferentes contextos y con personas de distintas culturas. A su vez, Sánchez, J.M. (1994) afirma que la adquisición de una segunda lengua equivale al aprendizaje intencional de la misma y generalmente se ve apoyada por una actividad complementaria de carácter instruccional que lleva a cabo un sujeto diferente del que adquiere la lengua.

En aras de diseñar o adaptar estrategias de aprendizaje aplicables - que son objeto central de esta investigación - se revisa cuáles han sido los antecedentes presentados sobre la adquisición de una segunda lengua. Ellis R. (2015) aporta una recopilación de la evolución de

la adquisición de segunda lengua (SLA en inglés) destacando el carácter descriptivo de su investigación, el cual se enfoca en identificar las propiedades claves del lenguaje del aprendiz y sus mutaciones con el paso del tiempo. En particular, su interés se centra en la interacción entre la primera lengua (L1) y en la adquisición de la segunda (L2) y en cómo el entorno lingüístico ejerce influencia en la entrada e interacción de su aprendizaje.

Ellis R. (2015) explica que la investigación descriptiva da paso a una investigación teóricamente impulsada por una visión cognitiva de la adquisición de L2. Afirma que esta fase de investigación teórica se caracterizó por el énfasis en la investigación de hipótesis específicas relacionadas con constructos como la negociación del significado, la observación, el aprendizaje implícito y explícito, el sistema de doble modo y el aprendizaje de habilidades.

Siendo así, la adquisición se veía principalmente como un proceso cognitivo “que ocurre dentro de la mente del aprendiz” (2015, pág. 22), involucrando factores sociales tenidos en cuenta por los datos que proporcionaba al procesamiento de “input” en el aprendiz.

Este mismo autor destaca que en la década de los 90, se presentó un cambio hacia el reconocimiento del papel constitutivo de los factores sociales en la adquisición de L2, como factores cruciales para el proceso de aprendizaje. Se les dio a los aprendices calidad de participantes activos y reconocimiento a la interacción social como vehículo de aprendizaje.

En esto, aún persiste el no consenso de cómo ocurre la adquisición de L2, de hecho, el autor en su texto sugiere al lector “aceptar esa complejidad y formar sus propias conclusiones informadas” de la ocurrencia de la adquisición de L2. Esto para afirmar la teoría de la complejidad del SLA que sugiere que no hay respuestas simples a las preguntas claves sobre el aprendizaje de idiomas.

Hummel K.M. (2021) afirma que hay considerables diferencias en el aprendizaje de una L1 y una L2 y que estas se encuentran mayormente en aspectos como la edad y los factores de desarrollo cognitivo. También afirma que es importante considerar que, en un aprendiz de una segunda lengua, ya existe una L1 que le permite expresar sus deseos y emociones lo que le resta un poco de “utilidad” a la segunda lengua. Este autor a su vez explica que, a pesar de las diferencias evidentes, hay muchos aspectos coincidentes en el proceso de aprendizaje de ambas lenguas, por ejemplo, patrones similares de desarrollo, errores similares, estrategias que indican una etapa del desarrollo similar. Concluye sugiriendo la continuación en el estudio de las diferencias y similitudes que puedan surgir para permitir un mejor entendimiento de los desafíos que puede enfrentar el aprendiz de una segunda lengua.

Afirmar que el estudiante de una segunda lengua no tiene un método único de aprendizaje, es algo que tienen en común ambos autores. Asimismo, coinciden en considerar el tiempo y el desarrollo como factores clave para sustentar sus postulados. La práctica pedagógica demuestra que los estudiantes, según sus diferentes niveles de desarrollo cognitivo, pueden construir o no esquemas diferenciados de aprendizaje. Sin embargo, en el contexto de una enseñanza instruccional, el análisis, la comprensión y la propuesta de metodologías que faciliten la adquisición eficiente y comprensible de una segunda lengua están alineados con las ideas de los autores previamente mencionados, quienes integran así un grupo de técnicas y estrategias válidas para la enseñanza de un segundo idioma.

## 2.2 La metacognición en el aprendizaje de vocabulario

Salazar y Cáceres (2022), brindan una clara explicación sobre la importancia de la metacognición, tomando en primera instancia a Glaser (1994), quien le atribuye a la metacognición un rol protagonista en la configuración de las nuevas perspectivas sobre el aprendizaje y la instrucción. Destacan el autoconocimiento que el individuo hace de sus propios procesos y productos cognitivos en general, así como la constante verificación constante de los procesos de ejecución relacionados con los objetos y datos cognitivos, facilita la toma de decisiones sobre qué y cuáles estrategias le permitirían obtener resultados en esos aprendizajes que le resultan más difíciles. (Glaser, 1994)

Además, citan a Carretero (2001), quien define la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto de su propio funcionamiento cognitivo. Así mismo, asocia la metacognición con los procesos u operaciones cognitivas y con la supervisión que un individuo puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva, resaltando como valiosa e importante la reflexión personal sobre las necesidades y bosquejos de aprendizaje.

Salazar y Cáceres (2022) presentan una distinción entre conocimiento metacognitivo y control metacognitivo. En cuanto al conocimiento metacognitivo, ellos lo definen como el autoconocimiento del aprendiz, que implica el reconocimiento de sus potencialidades, limitaciones cognitivas y características personales que pueden contribuir o afectar la ejecución de una tarea. Por el otro lado, al explicar el control metacognitivo, citan a Argüelles y Nables (2007), quienes señalan que un aprendiz competente es un aprendiz intencional capaz de dirigir su propio aprendizaje. Finalmente, Salazar y Cáceres (2022) concluyen que la importancia de la metacognición en la educación radica en que todo alumno enfrenta

e “aprender a aprender” se convierte en una necesidad fundamental y debería ser unos de los objetivos principales de la escuela, estableciendo así un nuevo propósito: enseñar a aprender.

Las estrategias metacognitivas juegan un importante rol en el aprendizaje del vocabulario en inglés, pues les permite a los estudiantes planificar, monitorear, regular y evaluar su proceso de aprendizaje. Hurtado y Pérez (2023), evidenciaron en su investigación una mejora significativa en el aprendizaje del vocabulario, atribuida al aumento de conciencia sobre las estrategias de aprendizaje y al mejoramiento en encontrar y comprender el significado de las palabras. Como parte de las estrategias cognitivas y metacognitivas implementaron la toma de notas en clase y el uso de diarios de aprendizaje, acompañados de enseñanza explícita del vocabulario e intervenciones basadas en métodos académicos cognitivos.

Esta misma investigación de Hurtado y Pérez (2023), propone una clasificación donde exponen que las estrategias metacognitivas se pueden dividir en tres categorías principales: Planificación, Monitoreo y Evaluación. Explicando estas categorías se afirma que la planificación actúa en la predicción, aplicación de estrategias y la gestión de tiempo y recursos. La segunda categoría, es decir el monitoreo, apunta hacia la conciencia que tiene el estudiante sobre qué ha comprendido y cómo se desempeña en una tarea. La última fase, la de evaluación, consiste en la valoración de las actividades regulatorias adoptadas para el desarrollo de dicha tarea.

Jaramillo (2024) implementó en su investigación diversas técnicas para recopilar y analizar los datos relacionados con el aprendizaje del vocabulario en inglés. Entre estas técnicas se encuentran el inventario de estrategias de aprendizaje, entrevistas informales,

pruebas escritas de identificación y producción de vocabulario, así como la observación y modelado por parte del docente. Estas técnicas combinadas permitieron obtener datos cuantitativos y cualitativos facilitaron el análisis de la efectividad de las estrategias adoptadas y comprender mejor el proceso de aprendizaje del vocabulario en un contexto de enseñanza de inglés como segunda lengua.

Jaramillo (2024) afirma que la adquisición de vocabulario debe contemplar por lo menos dos aspectos. En primera instancia, “la cantidad de elementos léxicos que los estudiantes necesitan aprender para interactuar comunicativamente” y con esto aclara que “los hallazgos muestran que es alta la cantidad de elementos léxicos que los hablantes de una lengua usan con frecuencia”. En segunda instancia, se entiende como elemento que “no basta con enseñar vocabulario, los estudiantes también deben aprender vocabulario por sí mismos” (Jaramillo, 2024) lo cual resalta la importancia de la metacognición como una orientación clave a reforzar.

A partir de estas técnicas de estudio, se entendió la metacognición como un conjunto de procesos y estrategias conscientes que los estudiantes emplean para supervisar, planificar, evaluar y regular su propio aprendizaje del vocabulario en inglés. Además, se consideró la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre las estrategias que emplean y la utilidad de estas, para ajustar sus acciones en función de los resultados obtenidos.

Ritchhart, Church, y Morrison, (2014) explican que hacer visible el pensamiento de los estudiantes ofrece evidencia de sus ideas y proporciona información valiosa para “planear oportunidades que lleven el aprendizaje del estudiante al siguiente nivel”. Señalan que esta práctica debe ser un componente continuo de una enseñanza efectiva, pues ofrece a los estudiantes modelos claros de lo que significa involucrarse con las ideas, pensar y aprender,

desmitificando de que aprender es solo “llevar a la memoria del estudiante la información que se encuentra en el texto”. Para lograrlo, es fundamental comprender qué implica pensar y ofrecer a los estudiantes estímulos adecuados para ello; ellos, a su vez, harán visible su pensamiento mediante prácticas como cuestionar, escuchar y documentar. Esta última no se refiere solo a escribir lo que se hizo en clase, sino que debe ir más allá, pues su información es útil tanto para el estudiante como para el docente.

En este sentido, Veintemilla Reátegui, Del Águila Burga, y Silva Pinedo (2022) destacan la importancia de las estrategias visuales porque facilitan la comprensión y retención de información al presentar datos de manera clara y organizada, ayudando a los estudiantes a identificar patrones, relaciones y jerarquías en el proceso de aprendizaje.

### **2.3. Estrategias metacognitivas visuales para el aprendizaje de vocabulario**

El número de estrategias metacognitivas que se pueden emplear para la adquisición de vocabulario es amplio, pero para esta investigación, se tomaron las estrategias metacognitivas *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* como dos estrategias metacognitivas que usan distintas habilidades de un estudiante con el mismo fin: afianzar la adquisición de vocabulario buscando incidir en la mejora de la comprensión de lectura.

Chrobak (2000) enumera los métodos que considera más importantes como estrategias de metacognición, entre ellos: “identificación de las ideas principales, subrayado, resumen, redacción escrita, comprensión, atención, memoria, apuntes, razonamientos, solución de problemas, enseñar a pensar, arte de preguntar, representaciones, etc.” (pág. 5). Expone que, aunque se planteen estas operaciones mentales por separado, “es difícil separar el pensar del razonar y de la resolución de problemas” (p. 5). Además, define estrategia, como concepto

aplicado al campo de la literatura metacognitiva, que se refiere a las “formas de trabajar mentalmente para mejorar el rendimiento del aprendizaje”, (pág. 5).

A partir de esto, Chrobak (2000) analiza dos estrategias para el estudio: los mapas conceptuales y la UVE de Gowin. Explica que los mapas conceptuales son útiles para el logro de aprendizajes significativos, pues se basan basado en los principios de la teoría de Ausubel, como son la diferenciación progresiva que establece que “el aprendizaje es más efectivo cuando la nueva información se presenta comenzando con los conceptos y proposiciones más generales y terminando por los conceptos y proposiciones más explícitos”. (Ausubel, 1963).

Otro principio explicado por Ausubel, citado por Chrobak (2000), es la reconciliación integradora que permite establecer una instrucción orientada a la “integración y encadenamiento de secuencias de conceptos que parecieran no estar relacionados” (Moreira, 2005). Esto es de resaltar pues, si se tiene en cuenta la práctica pedagógica y la experiencia que esta permite desarrollar, los mapas conceptuales generalmente son el primer ejemplo o la primera interacción que tienen los estudiantes una organización gráfica de un tema en particular y que les facilita la comprensión y estructuración jerárquica de conceptos.

Los *word chart* o *graphic organizers* como también se les denomina, pueden variar en su funcionalidad, forma, diseño. Según Veintemilla Reátegui, Del Águila Burga, y Silva Pinedo (2022), estos instrumentos influyen positivamente en la motivación y el hábito de lectura en estudiantes universitarios porque facilitan la comprensión de textos, hacen que el proceso de aprendizaje sea más visual y organizado y reducen la dificultad percibida al abordar nuevos temas.

Al resaltar su naturaleza visual, estos instrumentos fomentan el interés y la participación activa del estudiante, pueden ser útiles para incrementar su motivación para leer y aprender de manera autónoma. Además, al mejorar la comprensión, los estudiantes sienten mayor confianza en sus habilidades lectoras y académicas. Resultan ser una herramienta que se puede adaptar al contenido, a los recursos y a las necesidades de aprendizaje del aula y sus estudiantes.

Rendón (2021) cita varios autores para la definición de estos organizadores gráficos, entre esos, el sitio en línea Jodi Durgin (2020), que define un organizador grafico como una exhibición visual que organiza ideas y muestra las relaciones entre los conceptos o la información. También cita a Hossfeld (2014), afirmando que el organizador gráfico es solo una herramienta, que puede ser digital o una hoja de papel que facilita el registro de información comunicándose a través de dibujos, diagramas, recuadros o cualquier otra ayuda visual.

Si la intención es brindar una organización a los conceptos que se están recibiendo, apoyándose o no en conocimientos previos, los organizadores gráficos pueden resultar de mucha ayuda. La autora Rendón (2021), resalta que los beneficios de usar un organizador gráfico como estrategia de aprendizaje son la claridad de pensamiento, el refuerzo en la comprensión, la integración de nuevo conocimiento, la recordación de nueva información, la identificación de conceptos equivocados, la posibilidad de evaluar y de desarrollar habilidades superiores de pensamiento.

Según Urquhart y Weir (2013), la comprensión literal implica procesos como la localización de ideas principales, la identificación de detalles específicos y el reconocimiento de información directamente expresada. Estos procesos son especialmente relevantes en

estudiantes de nivel A1, quienes se encuentran en una etapa inicial del aprendizaje del inglés y requieren apoyos visuales, semánticos y estratégicos para desarrollar habilidades lectoras básicas.

Dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el nivel A1 describe a un lector que puede comprender palabras y frases simples sobre temas familiares y cotidianos, así como captar el sentido general de textos breves. En ese contexto, trabajar la comprensión literal se vuelve una meta alcanzable y pedagógicamente significativa, pues permite afianzar el vocabulario en uso, familiarizar al estudiante con la estructura de los textos, y fomentar la confianza necesaria para interactuar con el inglés escrito.

En este sentido, la implementación de estrategias metacognitivas visuales como Word Chart y Color-Símbolo-Imagen permite guiar al estudiante en el reconocimiento consciente de patrones léxicos y gramaticales, facilitando el proceso de lectura. Estas estrategias no solo organizan el contenido de forma comprensible, sino que también activan procesos como la memoria visual, la categorización de la información y la identificación de unidades significativas en el texto. De esta manera, el desarrollo de la comprensión literal no se limita a la decodificación, sino que se convierte en un proceso de apropiación progresiva que integra lo visual, lo lingüístico y lo metacognitivo.

### **2.3.1. Estrategia de pensamiento Color - Símbolo - Imagen**

Al integrar los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro, los docentes pueden diseñar experiencias educativas más personalizadas y efectivas, como lo señalan Yanez-García, Zambrano-Gallardo y Santos-Zambrano (2021). Para estos autores, la interdisciplinariedad entre neurociencia y educación, mejor conocida como neuroeducación, permite a los educadores aprovechar los hallazgos de la neurociencia para optimizar el

desarrollo cognitivo de sus estudiantes, considerando la plasticidad cerebral y la importancia del aprendizaje significativo.

De acuerdo con Yanez-García, Zambrano-Gallardo y Santos-Zambrano (2021), la estrategia de vincular una palabra nueva con un color, una imagen y un símbolo va más allá de una simple asociación; se trata de crear una red neuronal compleja que facilita la memorización y el recuerdo a largo plazo. Esta técnica, conocida como estrategia multi sensorial, aunque sencilla en su concepción, aprovecha varios principios cognitivos que potencian el aprendizaje de vocabulario en una L2, tales como la multisensorialidad, que usa varios sentidos para facilitar el aprendizaje y la memorización, la visualización, el simbolismo y la personalización. Además, estas estrategias refuerzan la creatividad o, se apoyan en ella para lograr los objetivos mencionados. El cerebro encuentra un valioso apoyo en la conformación del conocimiento al extraerlo de experiencias que le resulten familiares y que lo motivan a recordar.

### **2.3.2. Comprensión lectora**

La comprensión lectora es un proceso dinámico y complejo que implica construir significado a partir de un texto.

Para entender bien lo que leemos, influyen muchos factores, como nuestros conocimientos previos sobre el tema, nuestras habilidades lingüísticas, por ejemplo, la capacidad de inferir o deducir, las estrategias que empleamos para leer y nuestro interés en el tema, tal como lo menciona el MCER (2002).

Uno de los niveles que se activa en este proceso es la lectura literal. Morales Carrero (2020), expone que este es el proceso de comprender el texto tal como está escrito,

enfocándose en el significado explícito de las palabras y frases, sin interpretar o inferir más allá de lo que se presenta. Esta activación de lectura literal permite recuperar datos básicos y comprender la estructura superficial del texto, constituyendo un punto de partida necesario para alcanzar niveles más complejos como la inferencia o la evaluación crítica.

Además, las condiciones en las que se lee, como el cansancio o la distracción, así como la dificultad del texto en sí mismo, también afectan la comprensión. En resumen, leer no es solo decodificar palabras, sino construir un significado global a partir de ellas, un proceso que depende de múltiples variables y que se desarrolla de manera gradual y personal en cada lector. (Castro, Salas y Cortina, 2017).

Dentro de la comprensión lectora, según Burin et al (2021), la memoria de trabajo es resaltable por ser “el espacio mental donde se ingresan e integran las preposiciones, y donde se construye y actualiza la representación mental resultante de la comprensión” (p. 1). Estos autores explican que la memoria de trabajo es crucial para la comprensión lectora porque permite a los lectores mantener y manipular la información mientras procesan el texto. Además, la memoria de trabajo actúa como variable mediadora del conocimiento previo del usuario. En su investigación explican que la memoria de trabajo está relacionada con el vocabulario porque permite a los individuos retener y procesar palabras y sus significados en tiempo real durante la lectura y la conversación.

Una mayor capacidad de memoria de trabajo facilita la comprensión de oraciones complejas, la integración de nuevo vocabulario en el contexto y un vocabulario más amplio puede mejorar la eficiencia de la memoria de trabajo al reducir la carga cognitiva durante el procesamiento del lenguaje. Conocer el significado de las palabras es esencial para construir el

significado global de un texto (Cervantes R. Pérez J. Alanís M. 2017), un aspecto fundamental para desarrollar procesos exitosos de comprensión lectora.

Las técnicas para aprender vocabulario, como inferir el significado de nuevas palabras a partir del contexto, buscar definiciones en el diccionario o utilizar recursos como mapas conceptuales, no solo amplían el léxico, sino que también fortalecen la capacidad para comprender textos más complejos (Universidad Diego Portales, 2020). Enriquecer el vocabulario permite establecer conexiones entre ideas, hacer inferencias y disfrutar más de la lectura. Como señala Defior (1996) citado por Suarez, Moreno y Godoy (2010), numerosas investigaciones resaltan el papel que desempeña el vocabulario en la comprensión lectora y en tanto que, la necesidad de la adquisición de una L2 siga siendo preponderante, las investigaciones continuarán enfocándose en este tema.

En este sentido, la comprensión literal en estudiantes de nivel A1 representa un punto de partida fundamental, al enfocarse en el reconocimiento de ideas y datos explícitos en textos breves. Las estrategias metacognitivas visuales, como Word Chart y Color-Símbolo-Imagen, actúan como herramientas mediadoras que permiten a los estudiantes organizar el vocabulario de forma significativa y facilitar el acceso al sentido literal del texto. Esto contribuye no solo a la apropiación de vocabulario en contexto, sino también al fortalecimiento de la seguridad lectora en una lengua extranjera, lo que favorece la transición hacia niveles de comprensión más complejos.

#### **2.4. Las Pruebas Saber-pro**

Las Pruebas Saber-Pro están diseñadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), incluyen un módulo de inglés que evalúa principalmente la comprensión lectora. Este módulo se alinea con el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (MCER) y se espera que los estudiantes alcancen un nivel B1 (ICFES, 2021). Según González y Vega (2016), este tipo de evaluación estandarizada permite medir las competencias lingüísticas de los estudiantes universitarios en un contexto global.

Hay investigaciones que se han volcado sobre la lectura y la escritura en la universidad, pero han enfatizado en la relación entre el pensamiento y la lectura crítica, pero no hay muchos referentes acerca de “las prácticas que propenden por el desarrollo de competencias en lectura crítica en los diferentes programas de pregrado y su relación con los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas.”(p. 34 Hernández M. 2021), por lo que resulta importante revisar las políticas y los procesos de enseñanza para el desarrollo de estas competencias enfocadas en el desempeño en las Pruebas Saber Pro.

#### **2.4.1. Elementos del componente de inglés en las Pruebas Saber Pro**

En el módulo de inglés de la Prueba Saber Pro se evalúan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas a través de siete componentes: uno de definiciones, uno de avisos del mundo, uno de diálogos, dos de lectura y dos de textos incompletos. Los componentes de definiciones, avisos del mundo y diálogos, hacen énfasis en el conocimiento de vocabulario teniendo en cuenta la *Lingua Corpora* de Cambridge para los niveles A1, A2 y B1. Por su parte, los componentes de lectura y textos incompletos enfatizan en la comprensión lectora contextualizada. (Quintero Pérez & Escobar, 2020).

La comprensión de textos es evaluada en varios niveles, conforme a los principios del MCERL (Consejo de Europa, 2002). Se miden habilidades como la comprensión global del texto, que corresponde a la capacidad para identificar la idea principal; la comprensión detallada que implica localizar información específica; y la realización de inferencias, es decir, la interpretación de información implícita en el texto.

Alderson (2000) explica que la evaluación de la comprensión lectora implica la capacidad de procesar información a diversos niveles, desde la literalidad hasta la interpretación crítica. Asimismo, Urquhart y Weir (2013) destacan que la evaluación de la lectura implica la interacción entre el lector y el texto, considerando factores cognitivos y contextuales. Por su parte Richards y Schmidt (2014) afirman que la evaluación de la competencia gramatical y lexical es esencial para medir la competencia lingüística en un idioma. Además, según Larsen-Freeman (2015), el uso adecuado de la gramática está directamente relacionado con la capacidad del estudiante para producir y comprender textos de manera fluida y coherente. Estos conceptos confluyen en los distintos aspectos que se consideran cuando se evalúa la capacidad del estudiante para comprender lo que lee.

Entre los temas evaluados en la Prueba Saber Pro se incluyen tiempos verbales, preposiciones, conjunciones y conectores. El MCER proporciona una guía clara sobre las competencias gramaticales que se espera que los estudiantes dominen en cada nivel. (Consejo de Europa, 2002). En el uso del lenguaje en contexto se evalúa la capacidad de los estudiantes para emplear las estructuras gramaticales y el vocabulario de manera adecuada en distintos contextos comunicativos. Los ítems están diseñados para evaluar la precisión y la adecuación del uso del lenguaje en situaciones reales. Estos elementos se alinean con las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que subraya la necesidad de medir las competencias no solo en términos de gramática y vocabulario, sino también en cómo estos se usan de manera efectiva en interacciones reales.

Los ítems que componen el componente de inglés de las Pruebas Saber Pro son de selección múltiple. Basados en los principios de evaluación de Bachman y Palmer (2010) la

evaluación del lenguaje debe ser práctica, fiable y válida, lo que implica que los ítems deben medir habilidades específicas de manera clara y objetiva.

Entre los tipos de ítems que se presentan están los textos con preguntas de opción múltiple que evalúan la identificación de pistas textuales que permiten señalar información específica, inferir y comprender el sentido global de un texto (Quintero Pérez & Escobar, 2020) y las oraciones incompletas que requieren el uso correcto de vocabulario y estructuras gramaticales, donde los estudiantes deben seleccionar la palabra o frase correcta para completar el texto de manera gramaticalmente adecuada. (Quintero Pérez & Escobar, 2020)

## **2.5. Ambientes de aprendizaje bilingües en ámbitos universitarios.**

En el contexto de la educación superior, los ambientes bilingües de aprendizaje se configuran como espacios pedagógicos donde la lengua extranjera, en este caso el inglés, no solo se enseña como un contenido aislado, sino que se integra en procesos de comprensión, producción y reflexión crítica. Estos ambientes responden a políticas educativas nacionales como el Plan Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004-2019) y el programa “Colombia Very Well” (MEN, 2015), que han promovido el inglés como lengua de acceso al conocimiento global y como herramienta de competitividad profesional.

No obstante, como advierte Valdez-Castro (2021), el bilingüismo en el ámbito universitario no puede limitarse a la instrucción formal ni a la evaluación estandarizada, sino que debe concebirse como una práctica educativa que reconozca las realidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, permitiendo la inclusión de sus trayectorias previas, saberes locales y estrategias comunicativas.

De esta manera, Valdés-Castro (2021) sostienen que los ambientes bilingües deben favorecer el desarrollo de competencias interculturales y fomentar una enseñanza situada que no reproduzca lógicas monolingües, sino que promueva la diversidad lingüística como una riqueza pedagógica.

Desde esta perspectiva crítica, el presente proyecto de investigación considera el ambiente bilingüe como un espacio en el que los estudiantes de nivel A1 pueden desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés mediante el uso de estrategias metacognitivas contextualizadas.

Vandergrift y Goh (2012), señalan que las estrategias metacognitivas facilitan a los estudiantes planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, lo que contribuye a la retención del vocabulario y la optimiza su desempeño académico, además, de favorecer la autorregulación y el desarrollo metacognitivo durante la adquisición de una L2. Por su parte, técnicas visuales como *Word Chart* y *Color-Símbolo e Imagen* facilitan la organización y representación clara de la información, apoyando no solo la memorización, sino también la conciencia del propio aprendizaje (Burin et al., 2021; Veintemilla Reátegui, Del Águila Burga y Silva Pinedo, 2022). Veintemilla Reátegui, Del Águila Burga, y Silva Pinedo (2022) subrayan la importancia de que los docentes se capaciten en estrategias técnicas como las mencionadas para que estudiantes universitarios desarrollen su intelecto en actividades de síntesis, sistematización, jerarquización, “que sirvan de base a los procesos mentales para el logro de los objetivos trazados”.

Se puede inferir que, los ambientes bilingües universitarios se conciben como espacios didácticos flexibles, donde la comprensión lectora se puede trabajar no solo como una habilidad evaluable en pruebas como Saber-Pro, sino como una práctica situada que articula el lenguaje

con la reflexión crítica, la autonomía y la identidad del estudiante. Esta postura dialógica frente al bilingüismo permite trascender el enfoque instrumentalista del inglés, promoviendo una educación más incluyente, crítica y comprometida con la equidad lingüística (Valdez-Castro, 2021).

### 3. Metodología

Esta investigación se enmarca en un enfoque de Investigación-Acción con metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, apropiada para contextos educativos en los que se busca mejorar las prácticas pedagógicas mediante la implementación de estrategias específicas. Como lo destacan McNiff (2017) y Burns (2010), la Investigación-Acción implica ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión, lo que permite intervenir, evaluar y ajustar continuamente a partir de la evidencia recolectada en el aula.

El proceso metodológico se estructuró en tres fases: el diagnóstico inicial, en el que se identificaron las principales dificultades de los estudiantes en comprensión lectora y manejo de vocabulario mediante una prueba tipo Saber-Pro. Burns (2010), resalta que un diagnóstico preciso es esencial para comprender el contexto y las necesidades específicas de los estudiantes, lo que permite diseñar intervenciones alineadas con los problemas reales.

Se aplicó una prueba inicial con el propósito de diagnosticar las dificultades en comprensión lectora de los estudiantes, centrada en vocabulario y comprensión literal (ver Anexo 1), el cual permitió evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes al iniciar el curso de nivel A1 en las dos universidades participantes. A partir de los resultados, se confirmó un bajo dominio general en la comprensión literal, lo que validó la pertinencia de implementar estrategias visuales de tipo metacognitivo como apoyo pedagógico. Además, los estudiantes con los puntajes más bajos, que fueron un total de 17, se seleccionaron como grupo focal de análisis, ya que representaban con mayor claridad las necesidades específicas que motivaron la propuesta investigativa. Esta selección no excluyó al resto del grupo de la intervención, la cual se aplicó de manera integral a los 57 estudiantes.

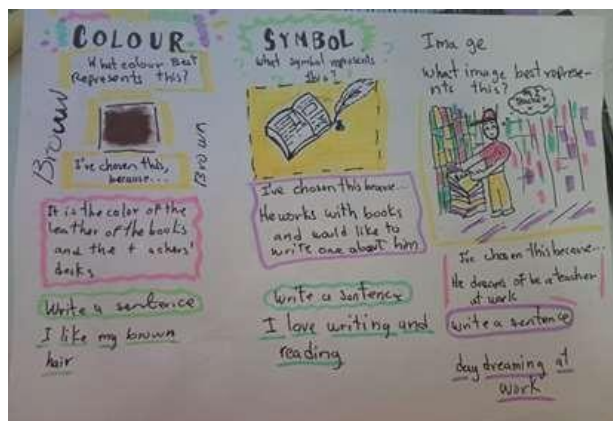
Una vez aplicado el diagnóstico, se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades significativas para comprender textos en inglés, especialmente por el desconocimiento de estrategias para abordar el vocabulario de manera organizada y significativa. A partir de esta necesidad detectada, se planificó una intervención pedagógica con base en estrategias metacognitivas visuales que permitieran apoyar la comprensión literal de los textos tipo Saber-Pro. En este contexto, se seleccionaron dos estrategias específicas: *Color-Símbolo-Imagen* y *Word Chart*, por su potencial para favorecer la construcción de significado a través de recursos visuales. La implementación de estas estrategias se desarrolló durante el curso de inglés A1 en sesiones planificadas, lo cual se detalla en la sección 4.3 del presente informe

Según Hattie y Yates (2014), el uso de organizadores gráficos promueve la retención significativa del vocabulario y fortalece los procesos de autorregulación cognitiva, lo cual fundamentó su elección como alternativa de intervención en esta investigación.

En la intervención pedagógica, se implementaron las estrategias metacognitivas *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* en sesiones de lectura controladas y la evaluación del impacto se realizó a través los diarios reflexivos por parte de las docentes investigadoras, el post-test, y la autoevaluación estudiantil se hicieron al finalizar el proceso del curso de nivel A1, lo que permitió triangulación de datos.

Figura 1

Ejemplos de *Colour – Symbol – Image* y *Word Chart*



Word Chart. Andrea Carolina Gordillo Orozco.

Adjectives	Verbs	Prepositions	Adverbs	Nouns		
insect	are	both	live	through	bees	Europe
special	can	will	to	move	air	North America
there	fly	watching	is	fast	airplane	South America
three	have	against	also	down	wings	continent
yellow	use	that	up	flowers	colors	Antarctica
red	need	on	down	colors	humans	summers
orange	get	don't	slow	places	fun	sun
all	be	this	used	parts	head	summer
black	is		not	body	single	
some	defend		too	shirts	cookies	
main	stand			legs	folies	
six	climb			Africa	Australia	
many	eat			Asia		
only	collect					
cold	live					
nice	do					
	understand					
Conjunctions	Articles	Interjections	Pronouns	English expressions		
because	the		she	most of the time		
and	an		it			
why	a		our			
if			mine			

*Nota: Gráficas de actividades realizadas por estudiantes en el aula.*

Durante las actividades de lectura, se utilizaron textos acordes a su nivel que permitieron la aplicación del vocabulario en contextos significativos.

Durante la fase de observación de este ejercicio investigativo, se recopilaban datos para evaluar el impacto de las intervenciones. Las observaciones de clase realizadas en los diarios reflexivos (Anexo D y E) y cuestionarios aplicados (Anexo E y G) a los estudiantes fueron las principales herramientas de recolección de datos en esta fase.

En la fase de reflexión, se analizaron los resultados obtenidos durante la observación. Aquí, las docentes investigadoras reflexionaron sobre la eficacia de las técnicas aplicadas y se discutieron posibles mejoras para los próximos ciclos de acción. En la reflexión se incluyeron la comparación entre el diagnóstico inicial y los resultados obtenidos tras la intervención, midiendo el progreso en términos de vocabulario y comprensión lectora.

### 3.1. Participantes

Este estudio se desarrolló con una muestra intencionada de 17 estudiantes universitarios de nivel A1 en lengua extranjera inglés, pertenecientes a dos instituciones de educación superior en Colombia: una universidad pública en la región Caribe y una universidad privada en el sur del país. Los participantes cursaban la asignatura de Nivel A1 dentro de programas académicos de pregrado.

La selección del nivel A1 respondió a una necesidad pedagógica identificada por las docentes investigadoras, en este nivel es donde se presentan con mayor frecuencia vacíos estructurales en los procesos de lectura, originados desde la escolaridad. Estos estudiantes, en su mayoría, no han desarrollado estrategias básicas para abordar textos en inglés, ni poseen referentes claros sobre cómo enfrentar tareas de comprensión literal, como las que exigen las dos primeras secciones del componente de inglés en la prueba Saber-Pro. En este sentido, el grupo seleccionado representó un perfil adecuado para diseñar e implementar una intervención pedagógica centrada en el fortalecimiento de habilidades lectoras básicas a través de estrategias metacognitivas visuales.

Inicialmente, se contempló un grupo de 57 estudiantes que compartían características similares. Sin embargo, para efectos de la intervención, se eligieron 17 participantes mediante criterios de muestreo intencionado. Se priorizó un grupo de 17 participantes que obtuvieron los puntajes más bajos en la prueba diagnóstica inicial de comprensión lectora literal en inglés. Esta prueba permitió reconocer a los estudiantes con mayores dificultades en el abordaje de textos tipo Saber-Pro, lo cual justificó un análisis más detallado de sus procesos durante la

intervención pedagógica. Aunque la estrategia fue implementada con la totalidad del grupo, estos 17 estudiantes fueron seleccionados como foco específico de seguimiento y análisis debido a que representaban con mayor claridad las necesidades que motivaron la propuesta investigativa.

Esta selección se enmarca dentro del enfoque cualitativo de Investigación-Acción, que privilegia el proceso formativo, la comprensión profunda de los fenómenos educativos en contextos reales, y la posibilidad de generar transformaciones pedagógicas contextualizadas, según Elliott (1993), Cohen, Manion & Morrison (2018).

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de información en este estudio se emplearon técnicas cualitativas acordes con el enfoque de Investigación-Acción. Las principales técnicas utilizadas fueron la observación directa registrada en los diarios reflexivos, la autoevaluación estudiantil y el análisis de resultados de la prueba diagnóstica y post-test.

La observación directa fue realizada por las docentes investigadoras durante las sesiones de intervención, a través del registro sistemático de eventos relevantes en sus diarios reflexivos. Estos documentos permitieron consignar impresiones, comportamientos, respuestas espontáneas, dificultades recurrentes y avances observados en el uso de las estrategias metacognitivas visuales. La observación se centró en identificar cómo los estudiantes se relacionaban con los textos y con los recursos visuales aplicados.

La autoevaluación se utilizó como herramienta metacognitiva para que los estudiantes valoraran su propio proceso de aprendizaje, reconocieran avances en la comprensión lectora y

reflexionaran sobre la utilidad de las estrategias utilizadas. Este instrumento fue aplicado al finalizar la intervención.

Finalmente, los resultados del test diagnóstico inicial y del post-test permitieron valorar el cambio en el nivel de comprensión literal alcanzado por los estudiantes durante el proceso. La triangulación de estos tres insumos: observación, autoevaluación y desempeño medido fortaleció la validez cualitativa del estudio, proporcionando una mirada integral desde múltiples fuentes de evidencia.

Se usaron tres instrumentos principales: Prueba diagnóstica y post-test (Anexo A): con 34 preguntas de opción múltiple, 24 de vocabulario en contexto y 10 comprensión lectora, diseñadas según el formato Saber-Pro. El post-test fue el mismo instrumento que la prueba inicial, lo que permitió establecer comparaciones directas.

Los diarios reflexivos de las docentes investigadoras (Anexos D y E): utilizados durante la fase de acción para documentar observaciones, reacciones estudiantiles, dificultades y ajustes pedagógicos. Esta herramienta aportó datos cualitativos sobre la apropiación de las estrategias por parte de los estudiantes, en línea con McNiff (2017).

La Autoevaluación estudiantil (Anexo H): instrumento con ítems tipo Likert y preguntas abiertas, para identificar percepciones sobre la utilidad de las estrategias, niveles de confianza y autoeficacia.

La triangulación entre estos instrumentos permitió fortalecer la validez del análisis y relacionar avances cuantitativos con la percepción y participación de los estudiantes.

### 3.2.1. Fase cuantitativa y cualitativa

La dimensión cualitativa de este estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo y estuvo orientada a comprender en profundidad la experiencia de los estudiantes durante el proceso de intervención. Para ello, se emplearon dos técnicas: la observación directa registrada en diarios reflexivos por parte de las docentes investigadoras, y la autoevaluación realizada por los estudiantes al finalizar la intervención. Los diarios permitieron recoger evidencia narrativa sobre las reacciones, dificultades, progresos y actitudes de los participantes frente al uso de estrategias metacognitivas visuales. Por su parte, las autoevaluaciones aportaron datos sobre la percepción del propio proceso de aprendizaje y el reconocimiento de avances en la comprensión literal.

El análisis cualitativo de los datos se abordó desde un enfoque categorial inductivo, en el cual las categorías emergieron directamente del contenido de los diarios reflexivos (ANEXO D y E) y autoevaluaciones (ANEXO H), sin imponer estructuras previas. Este tipo de análisis permite construir significados desde la experiencia de los participantes, siendo coherente con estudios recientes en análisis cualitativo como los propuestos por Bengtsson (2016), Elo y Kyngäs (2008), y Braun y Clarke (2021).

La dimensión cuantitativa se abordó mediante un diseño cuasi-experimental de tipo pretest-postest sin grupo de control, con el objetivo de medir el impacto de la intervención pedagógica en el desarrollo de la comprensión lectora. Se aplicaron dos instrumentos contruidos por las investigadoras: una prueba diagnóstica inicial y un post-test (ANEXO A), ambos alineados con los estándares de comprensión literal requeridos en la prueba Saber-Pro.

Los resultados obtenidos en ambas pruebas fueron procesados mediante un análisis estadístico descriptivo, que permitió comparar el rendimiento antes y después de la intervención.

Se calcularon promedios, porcentajes y variaciones individuales, lo cual ofreció una visión general del progreso del grupo y sirvió como base para su triangulación con los hallazgos cualitativos.

Este estudio adoptó un diseño de metodología mixta convergente, en el cual los datos cualitativos: diarios reflexivos y autoevaluaciones, y cuantitativos: prueba diagnóstica y post-test, fueron recolectados y analizados de forma paralela. Posteriormente, se integraron en un proceso de triangulación que permitió contrastar las percepciones y experiencias de los estudiantes con los resultados medibles de su desempeño, enriqueciendo la comprensión del fenómeno y fortaleciendo la validez de los hallazgos según Creswell & Plano Clark (2018).

**3.2.1.1. La prueba diagnóstica.** Para evaluar el nivel inicial y medir el progreso en vocabulario y comprensión lectora, se realizó una prueba diagnóstica antes de la intervención. La prueba diagnóstica fue diseñada con 34 preguntas de opción múltiple basadas en el formato de la Prueba Saber Pro, evaluando 24 preguntas con ítems de vocabulario en contexto, y 10 preguntas de comprensión lectora que incluyeron 2 textos breves. La prueba diagnóstica se diseñó con preguntas de opción múltiple, y fue adaptada del material digital *Vocabulary Bank* del libro *Roadmap 1* de la editorial Pearson del año 2018. El post-test fue el mismo que fue utilizado en la prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica fue una herramienta clave para medir si las técnicas de vocabulario y comprensión lectora implementadas tuvieron un impacto en la preparación de los estudiantes para el examen real.

Esta prueba diagnóstica fue similar al formato y condiciones de la prueba Saber-Pro, lo que permitió evaluar la aplicación de lo aprendido en un contexto estandarizado, en formato de selección múltiple, centrado en comprensión lectora y vocabulario en inglés. Se incluyó preguntas sobre textos breves y palabras en contexto, y se aplicó un tiempo límite similar al de la prueba oficial.

**3.2.1.2. Los diarios reflexivos.** Los diarios reflexivos (Anexos D y E) fueron elaborados por las docentes investigadoras como una técnica de observación sistemática dentro del enfoque cualitativo de esta investigación. Su propósito fue registrar de manera estructurada las dinámicas del aula durante la intervención pedagógica, incluyendo las reacciones de los estudiantes, las adaptaciones metodológicas realizadas y los momentos críticos del proceso. Este tipo de registro responde al modelo de observación estructurada en Investigación-Acción planteado por Stringer (2013), donde la reflexión en acción permite tomar decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas.

Los diarios incluyeron categorías preliminares como: participación activa, respuesta a las estrategias visuales, autonomía en el uso de recursos, y verbalización del aprendizaje. Estas observaciones fueron sistematizadas al finalizar la intervención, permitiendo identificar patrones recurrentes en la apropiación de las estrategias *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*, sin pretender establecer un impacto medible, sino comprender la experiencia vivida por los estudiantes durante el proceso.

El análisis de estos registros se integró con los datos del post-test y la autoevaluación para enriquecer la triangulación metodológica, desde una perspectiva interpretativa centrada en la práctica docente reflexiva (McNiff, 2017). De esta manera, los diarios aportaron una mirada situada sobre los avances percibidos, los desafíos metodológicos encontrados y la evolución progresiva de las habilidades lectoras en contextos reales de enseñanza.

**3.2.1.3. El post-test.** El post-test fue aplicado al finalizar la implementación de las estrategias metacognitivas *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*. Se utilizó el mismo instrumento diseñado para la prueba diagnóstica inicial (ver Anexo A), compuesto por 34 preguntas de opción múltiple: 24 enfocadas en vocabulario en contexto y 10 en comprensión lectora literal, siguiendo el modelo de las pruebas Saber-Pro.

El uso del mismo instrumento permitió establecer comparaciones directas entre el desempeño inicial y el desempeño final de cada estudiante, identificando de manera precisa los cambios ocurridos después de la intervención pedagógica.

Este post-test tuvo como propósito evaluar el impacto de las estrategias implementadas en términos cuantitativos, proporcionando una base sólida para contrastar los resultados con los obtenidos en el pre-test. Los datos recolectados fueron posteriormente triangulados con los diarios reflexivos de las docentes investigadoras y la autoevaluación estudiantil para dar cuenta del proceso de aprendizaje desde una perspectiva integral.

**3.2.1.4. La autoevaluación.** Como parte de las técnicas cualitativas implementadas en esta Investigación-Acción, se aplicó una autoevaluación (Anexo H) diseñada para recopilar la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, en relación con el uso de las estrategias metacognitivas implementadas.

Este instrumento, compuesto por ítems tipo Likert y preguntas abiertas, permitió explorar el nivel de conciencia que los estudiantes de nivel A1 desarrollaron respecto al uso del *Word Chart* y la técnica de *Color-Símbolo e Imagen*, como recursos para la memorización de vocabulario y la comprensión lectora.

Según Burns (2010), la autoevaluación es una herramienta valiosa en los procesos de Investigación-Acción, ya que promueve la reflexión individual del aprendiz, fortalece su autonomía y proporciona evidencia cualitativa directa desde su propia voz.

En este estudio, la autoevaluación facilitó la identificación de patrones recurrentes sobre el impacto de las estrategias aplicadas, tales como el aumento en la confianza para enfrentarse a textos en inglés, la claridad en el uso de técnicas visuales y la valoración positiva de las actividades como elementos facilitadores del aprendizaje. Estos datos fueron posteriormente triangulados con los resultados de los diarios reflexivos y la prueba diagnóstica, fortaleciendo así la validez del análisis mixto.

#### 4. Análisis y resultados

Esta sección presenta el análisis de los datos recolectados mediante un enfoque mixto con diseño convergente (Creswell, 2014), que integró simultáneamente información cuantitativa y cualitativa para responder a la pregunta de investigación. El análisis cuantitativo incluyó el procesamiento de los resultados de la prueba diagnóstica y del post-test, comparando el desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención.

El análisis cualitativo se basó en la codificación temática inductiva de los diarios reflexivos docentes y las respuestas abiertas de la autoevaluación estudiantil, a partir de la cual se identificaron patrones recurrentes y categorías emergentes.

Finalmente, se llevó a cabo una triangulación metodológica entre los tres instrumentos: prueba diagnóstica, post-test, diarios reflexivos y autoevaluación, con el fin de fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos y comprender de manera integral el impacto de las estrategias metacognitivas implementadas.

Se exponen aquí los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un diseño metodológico con enfoque mixto, estructurado bajo un método de análisis secuencial explicativo, tal como lo proponen Mertens (2023) y Cameron y Golenko (2023).

Esta metodología permite una comprensión más profunda del fenómeno investigado al integrar, de manera ordenada, tanto datos cuantitativos como cualitativos. La secuencia de análisis se desarrolló en tres fases: inicialmente, se presentan los resultados cuantitativos, que ofrecen una visión general sobre el impacto de las estrategias metacognitivas implementadas; en segundo lugar, se aborda el análisis cualitativo, a partir de los diarios reflexivos y observaciones, con el propósito de interpretar las experiencias de los estudiantes en su proceso

de comprensión lectora; y finalmente, se realiza una integración mixta, en la que se triangulan los hallazgos para fortalecer la interpretación de los datos y comprender de forma más integral la incidencia de las técnicas aplicadas en un ambiente bilingüe universitario.

#### **4.1. Fase 1: análisis de los datos cuantitativos: prueba diagnóstica de la población completa**

La primera fase de este estudio consistió en la aplicación de una prueba diagnóstica tipo Saber-Pro a la totalidad de los 57 estudiantes universitarios de nivel A1, pertenecientes a dos instituciones de educación superior colombianas: la Universidad del Magdalena y la Universidad Mariana. Esta prueba sirvió para caracterizar el nivel de comprensión lectora y manejo de vocabulario del grupo antes de cualquier intervención.

El instrumento contenía 34 preguntas de opción múltiple, distribuidas en 24 ítems de vocabulario en contexto que equivale al 70.6% de la prueba y 10 ítems de comprensión lectora literal 29.4%, formuladas bajo los lineamientos del MCERL para nivel A1 y en coherencia con el tipo de preguntas utilizadas en las pruebas Saber-Pro.

Los resultados evidenciaron que ningún estudiante alcanzó un desempeño alto, y que todos obtuvieron puntajes iguales o inferiores a 23 puntos, lo que representó menos del 68% del total. Esta situación reflejó dificultades generales en el reconocimiento de vocabulario y comprensión de textos básicos en inglés, en ambas universidades participantes.

El análisis cuantitativo inició con la interpretación de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica aplicada al total de los 57 estudiantes universitarios de nivel A1. Esta prueba tuvo como propósito caracterizar a la población participante y establecer un punto de partida en relación con sus habilidades en comprensión lectora y vocabulario.

En un primer momento, se examinan los datos sociodemográficos con el fin de contextualizar el grupo objeto de estudio, considerando 4 variables: universidad a la cual pertenecen, edad, programas académicos y lugar de procedencia.

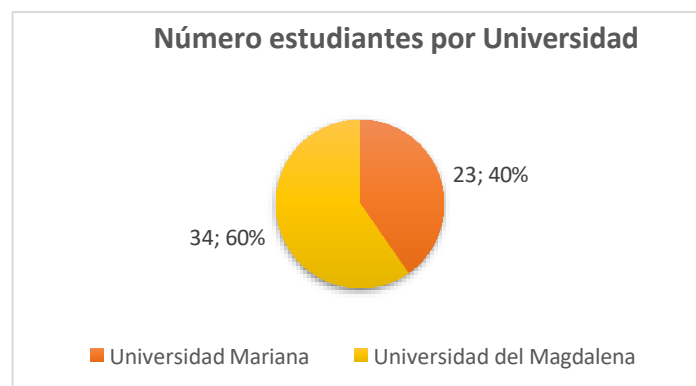
Esta caracterización resulta fundamental para comprender las posibles relaciones entre las características personales y académicas de los estudiantes y su desempeño inicial en la prueba. A partir de este análisis se construye una base sólida para la interpretación posterior de los datos de desempeño, así como para la toma de decisiones pedagógicas durante la implementación de las estrategias metacognitivas.

La prueba diagnóstica que se realizó a 57 estudiantes, arroja unos primeros datos sobre las generalidades de los participantes. En primer lugar, la universidad a la cual pertenecen.

La siguiente gráfica muestra la universidad a la que pertenecen los diferentes estudiantes.

Figura 2.

Relación de la población del estudio.

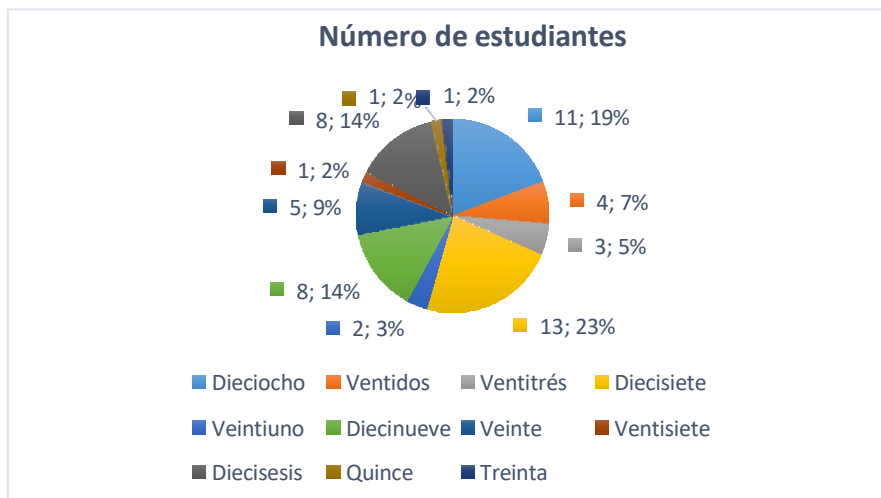


*Nota:* De un total de 57 estudiantes: 34 estudiantes (60%) pertenecen a la Universidad del Magdalena, 23 estudiantes (40%) son de la Universidad Mariana. Esto indica que hay una mayor representación de estudiantes de la Universidad del Magdalena en comparación con la Universidad Mariana. Esto se debe a que los cursos de inglés que oferta la Universidad Mariana están fuera de la malla académica.

Por otra parte, entre los datos más relevantes de la prueba se sugieren los rangos de edades en los que se encuentran los participantes.

Figura 3.

Edades de los estudiantes



*Nota.* Al observar los datos de edad de los estudiantes, se nota que la mayoría tiene entre 17 y 21 años, lo cual es normal en estudiantes universitarios. La edad más común es 17 años, con 13 estudiantes, lo que representa el 23% del total. Luego sigue la edad de 18 años, con 11 estudiantes (19%), y después 19 y 21 años, con 8 estudiantes cada una (14%).

También hay algunos estudiantes con edades menos comunes en este grupo, como uno de 15 años, uno de 16, uno de 27 y otro de 30 años. Cada uno de ellos representa solo el 2% de la muestra.

El siguiente gráfico muestra que los estudiantes que participaron en la investigación pertenecen a una gran variedad de programas académicos, lo cual refleja una diversidad importante. El programa con mayor número de participantes es Terapia Ocupacional (14%), seguido por Ingeniería Ambiental (11%).

Figura 4

Programas académicos



*Nota.* Se evidencia que también hay una participación significativa de estudiantes de Psicología, Ingeniería Electrónica y Administración o Negocios Internacionales, cada uno con un 7%. Esta diversidad en los programas académicos es muy valiosa, ya que permite observar cómo estudiantes de diferentes áreas del conocimiento como salud, ingeniería, ciencias sociales y educación deben desarrollar habilidades relacionadas con el vocabulario y la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.

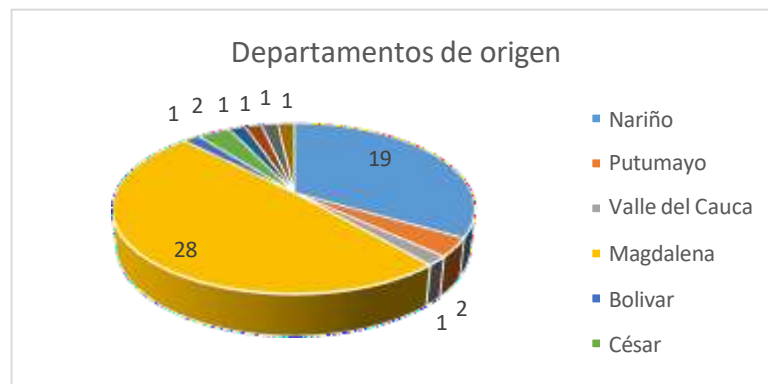
Sin embargo, como algunos programas tienen muy pocos representantes, se evidencia que algunos cuentan con una participación significativamente menor dentro de la muestra,

específicamente, los programas de Nutrición, Ingeniería Marino Costera, Ingeniería Pesquera, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Etnoeducación y Licenciatura en Educación Campesina y Rural representan apenas el 2% cada uno.

De acuerdo al lugar de procedencia se obtuvieron los siguientes gráficos:

Figura 5

Lugar de procedencia



*Nota.* La distribución de estudiantes según el departamento del que provienen, se puede observar que la Universidad del Magdalena con 28 estudiantes, es el departamento con mayor representación.

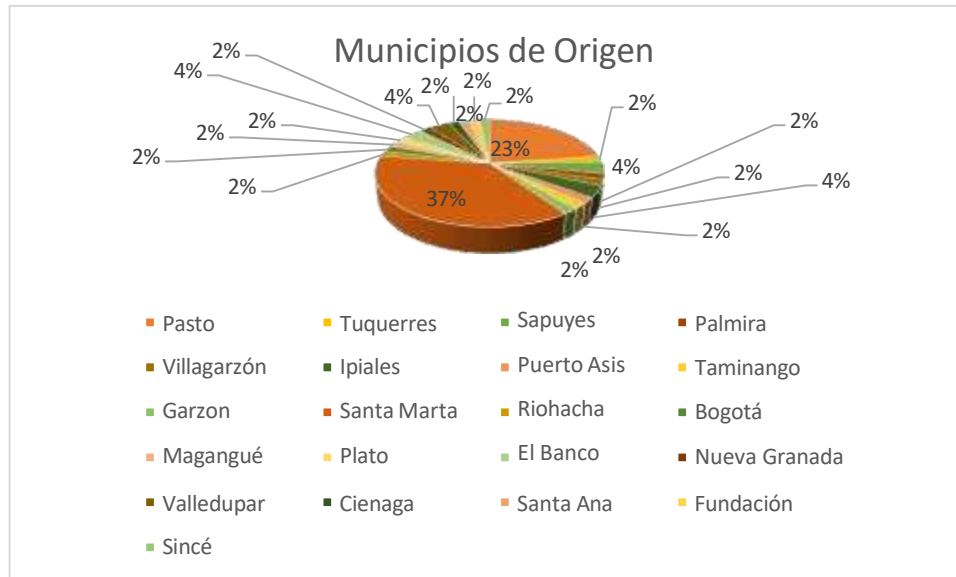
Esto representa aproximadamente el 46% del total, la Universidad Mariana con 19 estudiantes, equivalentes al 31%. Entre ambos departamentos suman el 77% del total de estudiantes encuestados, lo que indica que la mayoría proviene de las zonas de influencia directa de las universidades participantes.

Los siguientes departamentos tienen una representación mucho menor: Putumayo, Bolívar y La Guajira: 2 estudiantes cada uno. Valle del Cauca, César, Sucre, Huila y Cundinamarca: 1 estudiante cada uno representando el 23%.

El siguiente gráfico muestra que los estudiantes de la muestra provienen de 21 municipios diferentes, lo cual evidencia una gran diversidad geográfica en la procedencia.

Figura 6

Municipios de origen



*Nota.* Santa Marta es el municipio con mayor número de estudiantes, representando el 37% del total, Pasto, con el 23% de los estudiantes, también tiene una participación significativa. El 40% restante de los estudiantes se reparte en 19 municipios, entre los cuales destacan: Ipiales, Riohacha y Ciénaga, cada uno con un 4% de representación. Otros municipios como Túquerres, Bogotá, El Banco, Plato, Fundación, entre otros, tienen una representación del 2% cada uno.

Los datos sociodemográficos recopilados a partir de la aplicación de la prueba diagnóstica tipo Saber-Pro evidencian una muestra diversa y representativa de estudiantes universitarios de nivel A1. La mayoría de los estudiantes se concentra en rangos de edad típicos del pregrado (17 a 21 años), con una participación mayoritaria de estudiantes de la

Universidad del Magdalena, donde el inglés es una materia incluida dentro del plan de estudios de su pregrado.

Por el contrario, en la Universidad Mariana, el inglés se ofrece fuera de la malla académica como un curso adicional, lo cual podría generar diferencias en el número de estudiantes inscritos en el nivel A1 por el costo económico que asumen los estudiantes.

La amplia variedad de programas académicos y la procedencia geográfica diversa revelan la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje flexibles y adaptativos que reconozcan estas diferencias. Esta diversidad enriquece este análisis, permite observar cómo las estrategias metacognitivas de vocabulario pueden aplicarse en contextos educativos con múltiples variables culturales, académicas y personales.

#### **4.2. Prueba Diagnóstica**

Con el objetivo de establecer el nivel inicial de comprensión lectora literal en inglés, se aplicó una prueba tipo Saber-Pro a un total de 57 estudiantes universitarios de nivel A1, pertenecientes a dos instituciones colombianas. Esta prueba permitió identificar el nivel de desempeño en habilidades como el reconocimiento de vocabulario en contexto y la localización de información explícita en textos breves.

Los resultados revelaron que el 71,4 % de los estudiantes obtuvo una puntuación igual o inferior a 23 puntos sobre 40 posibles, lo que confirma un dominio bajo en lectura literal. Esta puntuación se relaciona con los descriptores del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual establece que el lector en este nivel es capaz de comprender palabras familiares, frases simples y expresiones relacionadas con necesidades concretas (Consejo de Europa, 2002).

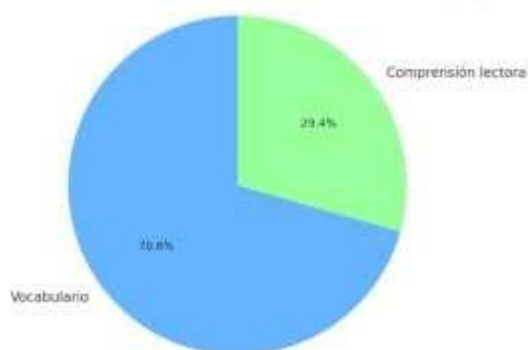
En este contexto, la prueba diagnóstica evidenció que los estudiantes presentaban dificultades para identificar información explícita, reconocer conectores básicos y asociar palabras clave con ideas principales. Estos resultados justificaron la necesidad de implementar estrategias de apoyo visual y metacognitivo como las abordadas en este estudio.

La siguiente tabla muestra la distribución porcentual de los resultados obtenidos:

Figura 7.

### Prueba diagnóstica

Distribución de ítems en la prueba diagnóstica (Total: 34 preguntas)



*Nota.* El vocabulario representa el 70.6% de los ítems de la prueba (24 preguntas), lo que indica un énfasis en medir el conocimiento léxico de los estudiantes, especialmente en el reconocimiento, clasificación y uso de palabras en contexto.

Comprensión lectora representa el 29.4% de la prueba (10 preguntas), orientadas a evaluar la capacidad de los estudiantes para interpretar información explícita e implícita en textos escritos.

Esta distribución refleja la prioridad metodológica del proyecto: reforzar el vocabulario como base para mejorar la comprensión lectora. Como se plantea en el enfoque metacognitivo del proyecto, una comprensión lectora efectiva depende en gran medida del conocimiento

léxico previo. Por ello, el diseño de la prueba permite observar de forma diferenciada el nivel de competencia de los estudiantes en cada área.

La proporción mayoritaria de preguntas de vocabulario también responde a la naturaleza de las estrategias didácticas aplicadas *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*, que tienen como objetivo principal fortalecer el léxico de forma significativa y visual para apoyar posteriormente la interpretación de textos.

#### **4.2.1. Análisis de la prueba diagnóstica de la población muestra (30%)**

Con el propósito de obtener una primera aproximación al nivel de comprensión lectora y manejo de vocabulario antes de la implementación de las estrategias pedagógicas, se aplicó una prueba diagnóstica tipo Saber-Pro a los estudiantes participantes.

Para esta fase inicial se seleccionó una muestra equivalente al 30% de la población total, correspondiente a 17 estudiantes universitarios de nivel A1, quienes fueron escogidos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Este tipo de muestreo, según Cohen, Manion y Morrison (2018), resulta pertinente en estudios educativos donde se requiere acceso directo a participantes que comparten características específicas. En este caso, se eligieron aquellos estudiantes que respondieron a la prueba diagnóstica y obtuvieron resultados iguales o inferiores a 23 puntos, lo cual permitió focalizar la intervención en quienes presentaban mayores dificultades en comprensión lectora y vocabulario.

El análisis de esta muestra representativa permitió identificar tendencias preliminares en el desempeño lector. La gráfica muestra la cantidad de estudiantes que obtuvieron ciertos rangos de puntaje en la prueba diagnóstica aplicada antes de la intervención. Esta evaluación

tenía como objetivo conocer el nivel de comprensión lectora y vocabulario de los estudiantes antes de implementar las estrategias metacognitivas.

Figura 8

Resultados prueba diagnóstica



*Nota.* En la prueba diagnóstica, cuyo puntaje máximo era de 34 puntos, los 17 estudiantes de la muestra obtuvieron resultados que se agrupan principalmente en los siguientes datos: 5 estudiantes lograron entre 21 y 22 puntos, siendo este el grupo más numeroso.

4 estudiantes obtuvieron entre 20 y 21 puntos, y otros 4 estuvieron entre 22 y 23 puntos. Solo 4 estudiantes obtuvieron los puntajes más bajos: 1 estudiante sacó entre 16 y 17 puntos, otro entre 17 y 18, y 2 estudiantes entre 18 y 20 puntos.

Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes, 13 de 17, alcanzó entre 20 y 23 puntos, lo cual equivale aproximadamente al 60% - 67% del puntaje total. Esto muestra que ninguno de los estudiantes alcanzó un nivel alto, pero sí se evidencian bases que pueden fortalecerse. Este resultado permitió seleccionar esta muestra como grupo de intervención, ya

que presentaban dificultades parciales en comprensión lectora y vocabulario, y eran ideales para aplicar estrategias como *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*.

#### 4.3 Fase 2: Fase De Intervención

Una vez finalizado el análisis de la prueba diagnóstica, se dio inicio a la fase de intervención, cuyo objetivo fue implementar estrategias metacognitivas orientadas a fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de nivel A1. Esta etapa consistió en la aplicación sistemática de dos técnicas específicas: *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*, seleccionadas por su capacidad para apoyar la organización y asimilación del vocabulario, así como la interpretación de textos breves tipo Saber-Pro.

La intervención se desarrolló durante las sesiones regulares del curso, en el contexto de un ambiente bilingüe universitario, mediante actividades diseñadas para que los estudiantes reconocieran y autorregularan sus procesos de comprensión.

Además, se promovió la reflexión constante a través de diarios reflexivos, lo que permitió recoger información cualitativa sobre la aplicación de las técnicas y su impacto en el proceso lector.

Para evaluar los efectos de ambas estrategias después del proceso lector, se aplicaron 2 cuestionarios (Anexo F y G) modelo *T de Student* a través de la plataforma *Quizziz*, lo que permitió obtener y analizar los resultados de manera ágil y eficiente.

En el caso de la técnica *Word Chart*, los estudiantes trabajaron con la lectura *Bees*, tomada del portal educativo *englishforeveryone.org*, la cual ofrecía una evaluación de vocabulario concreto de 5 ítems y accesible para aplicar la técnica de clasificación y organización léxica, y el componente de comprensión lectora literal con 5 ítems también.

Por su parte, la técnica *Color-Símbolo-Imagen* fue aplicada utilizando la lectura creación propia de las investigadoras “*My friends around the world*”, (Anexo C) realizada con un enfoque multicultural y su potencial para asociar ideas clave con elementos visuales y simbólicos que fortalecieran la comprensión lectora de forma significativa.

Para instruir a los estudiantes tanto la técnica de *Word Chart* como *Color-Símbolo-Imagen*, las investigadoras realizaron la sensibilización sobre la comprensión lectora y su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera y su evaluación al final de su formación profesional con la Prueba Saber-Pro. Para abordar la técnica de *Word Chart* las investigadoras dividieron la lectura *Bees* en dos momentos: en *Pre-Reading* y *Post-Reading*.

Para *Pre-Reading* se explicaron a grandes rasgos cuales son las técnicas de lectura básicas como lo son: *skimming* para realizar una ojeada al texto, para hacerse una idea global de la lectura y *scanning* para identificar aquellas palabras desconocidas del texto para clasificarlas en una tabla de vocabulario desconocido llamado *Word Chart*, donde cada palabra no conocida se clasifica de acuerdo a la función en una oración, y esa categorización se la puede obtener del diccionario, en este caso se utilizó el diccionario en línea *wordreference.com* que les permitió a los estudiantes conocer la función de la palabra como también su significado.

Una vez completada la tabla de vocabulario o *Word chart*, los estudiantes retoman la lectura nuevamente y realizan de nuevo el proceso de comprensión lectora para luego ser evaluados por medio de un cuestionario con 10 preguntas, 5 relacionadas a la comprensión lectora literal y 5 con el vocabulario resaltado en la misma lectura.

Esta técnica permitió a los estudiantes organizar el vocabulario clave por categorías gramaticales antes y después de la lectura, favoreciendo la activación de conocimientos previos y la construcción del significado textual.

La siguiente figura presenta la distribución de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes, escala de 0 a 10, en la evaluación de comprensión lectora correspondiente a la lectura “*Bees*”, después de haber aplicado la técnica metacognitiva *Word Chart*.

Figura 9

Resultados de la lectura *Bees*



*Nota.* La mayoría de los estudiantes obtuvo puntajes entre 5 y 6 puntos, lo que indica que comprendieron parte del texto, pero no completamente. También hubo varios estudiantes con puntajes entre 4 y 5 y entre 6 y 7, lo que confirma que la mayoría del grupo tuvo un desempeño intermedio. Solo unos pocos estudiantes lograron resultados muy bajos (entre 2 y 3 puntos) o muy altos (entre 9 y 10 puntos).

Esto muestra que la técnica *Word Chart* ayudó a mejorar la comprensión lectora, sobre todo en el reconocimiento de vocabulario. Como menciona la investigadora 1 en su diario reflexivo: “*utilizaron el diccionario en línea sugerido WordReference.com, además el resultado en la evaluación fue muy satisfactorio*”. Estos resultados iniciales sugieren un impacto positivo de la técnica *Word Chart*, especialmente en el reconocimiento y organización del vocabulario, lo que contribuyó a facilitar la lectura literal del texto.

Si bien se trató de un único ejercicio aplicado con esta técnica, los resultados obtenidos se triangularon con las observaciones registradas en los diarios reflexivos y la posterior aplicación del post-test, donde se evidenció una mejora general en el desempeño de los estudiantes.

Además, las docentes investigadoras señalaron en sus diarios que los estudiantes mostraron mayor autonomía al utilizar recursos como diccionarios en línea y clasificaron el vocabulario con más seguridad que en ejercicios anteriores. Esto refuerza la pertinencia de la técnica como apoyo para procesos iniciales de comprensión lectora.

Sin embargo, también hubo dificultades, especialmente al momento de clasificar las palabras por categoría gramatical, lo que hizo que algunos estudiantes necesitaran más tiempo para completar la actividad.

En general, se puede decir que el uso del *Word Chart* motivó a los estudiantes y les ayudó a leer con más estrategia, aunque todavía es necesario trabajar en la comprensión profunda e inferencias para que más estudiantes alcancen niveles altos. Usar esta técnica junto con otras, como lectura guiada o actividades de predicción, puede ayudar a mejorar aún más sus resultados en futuras sesiones como lo sugiere la investigadora 2.

Para la técnica de *Color-símbolo-imagen* se preparó un material de lectura que le permitiera al estudiante identificar elementos comunes a él en el nivel A1, relacionados con las temáticas trabajadas en clase, tales como el vocabulario relacionado con las profesiones, relaciones personales y categorías gramaticales como el uso del verbo Be, adjetivos posesivos entre otros temas.

Esto, para facilitar que la comprensión lectora ofreciera un momento reflexivo que permitiera la adquisición de vocabulario a través de una práctica metacognitiva.

Se usó el material “*My friends around the world*”, se hizo una lectura inicial, se les indicó a los estudiantes que identificaran términos desconocidos en la lectura y que usaran herramientas como *dictionary.cambridge.org* o *wordreference.com* y posteriormente se les explicó la metodología de la estrategia.

Como recursos, se usaron formatos impresos y lápices de colores. La metodología cuenta con tres momentos; el primero Color, donde los estudiantes relacionan la lectura con un color y justifican su escogencia por la relación que ellos infieran entre este y la lectura presentada. El segundo momento, Símbolo, el cual lleva al estudiante a considerar su entorno, los símbolos que le rodean y que pueden modelar su comportamiento, entonces debe escoger uno que le permita crear una relación con la comprensión que ha podido hacer del texto ofrecido. El tercero y último que es Imagen, donde el estudiante ya puede hacer un planteamiento gráfico y explícito de lo que comprendió del relato. Al finalizar, los estudiantes respondieron un cuestionario con 5 preguntas para evaluar vocabulario y 5 para evaluar comprensión lectora.

La presente gráfica muestra los resultados de comprensión lectora después de trabajar la lectura *My Friends Around the World* usando la técnica *Color-Símbolo-Imagen*. En la evaluación, los estudiantes podían obtener hasta 8 respuestas correctas.

Figura 10

Resultados de la lectura *My friends around the world*



*Nota.* La mayoría de los estudiantes obtuvieron entre 6 y 8 respuestas correctas, lo que indica que comprendieron bien el texto. En total, 11 estudiantes (más de la mitad del grupo) se ubicaron en los rangos más altos, lo cual demuestra que la técnica funcionó positivamente. Solo 4 estudiantes tuvieron entre 3 y 5 respuestas correctas, lo que indica algunas dificultades, pero sigue siendo un número bajo.

Estos resultados confirman lo que mencionan las docentes investigadoras en sus diarios reflexivos. Una de ellas señaló: *“los estudiantes se encuentran motivados, se ve su compromiso al realizar su Técnica de Color-Símbolo-Imagen”*. Además, otra docente investigadora resaltó que esta estrategia les permitió *“usar el translanguaging sin sentirse mal”*, es decir, combinar inglés y español para entender mejor.

La estrategia Color-Símbolo-Imagen activó una dimensión más emocional y creativa del proceso lector. Durante la lectura de textos como *“My friends around the world”*, la mayoría de los estudiantes representó los países mencionados con banderas dibujadas como imagen visual dominante. Esta elección espontánea reflejó la capacidad de los estudiantes para establecer asociaciones significativas entre el texto y elementos visuales codificados. En un registro docente se anotó: *“la mayoría dibujó banderas. Un estudiante dijo que con eso podía ‘ubicar mejor de qué país hablaban’ y ‘recordar lo que decía el texto de esa persona’”*.

Estas representaciones visuales no solo favorecieron la comprensión literal al identificar información explícita sobre nombres y lugares, sino que también promovieron conexiones entre símbolos e ideas. La técnica Color-Símbolo-Imagen permitió que el contenido se hiciera más memorable y accesible, especialmente para estudiantes con dificultades en la lectura lineal.

En conjunto, los resultados de esta implementación evidencian que ambas estrategias contribuyeron al desarrollo de habilidades lectoras básicas. Se observó una transición desde una lectura fragmentada hacia una lectura estratégica, organizada visualmente y mediada por recursos que favorecieron la comprensión literal, el uso del vocabulario en contexto y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

#### **4.4. Fase 3: la descripción y análisis cualitativo**

El análisis cualitativo se desarrolló mediante un enfoque inductivo basado en la codificación abierta de los diarios reflexivos de las docentes investigadoras (Anexos D y E) y de las autoexpresiones estudiantiles recogidas en la autoevaluación (Anexo H). A través de la revisión sistemática de estos instrumentos, se identificaron patrones de comportamiento,

participación, comprensión y aplicación del vocabulario en contexto, lo que permitió organizar los hallazgos en categorías emergentes.

Es importante resaltar que todos los estudiantes inscritos en los cursos de inglés A1 siguieron unas clases planificadas, todos cursaron un nivel completo de inglés A1, con un syllabus estructurado que incluía componentes gramaticales, léxicos, orales y de lectura. Por tanto, los ejercicios aplicados con las estrategias *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* se diseñaron como actividades de consolidación lectora, no como punto de partida, sino como parte final de un proceso formativo continuo.

En este sentido, las dos lecturas trabajadas no constituyen el único insumo del estudio, sino que fueron seleccionadas para observar la aplicación real de los conocimientos previamente adquiridos y evaluar el impacto de las estrategias metacognitivas.

Adicionalmente, se aplicó un post-test, idéntico al diagnóstico inicial, lo cual permitió medir el desempeño lector al cierre del proceso. Esta decisión metodológica, de repetir el mismo instrumento, responde a criterios de comparabilidad (Bachman & Palmer, 2010) y fue reforzada mediante triangulación metodológica con datos cualitativos.

Las conclusiones de esta fase, por tanto, se fundamentan en el análisis articulado de los productos de lectura, los diarios reflexivos, los resultados del post-test y las percepciones estudiantiles, lo que permite interpretar el impacto de las estrategias dentro de un proceso lector integral.

La implementación de la técnica *Word Chart* con las lecturas “Bees” y “My Friends Around the World” permitió observar avances significativos en la comprensión lectora y el desarrollo de vocabulario en estudiantes universitarios de nivel A1.

A partir del análisis de los diarios reflexivos de las investigadoras, se evidencian coincidencias relevantes sobre el impacto de esta estrategia metacognitiva, así como desafíos y propuestas de mejora en la práctica docente.

Ambas investigadoras coinciden en que *Word Chart* facilitó la visualización estructurada del vocabulario, favoreciendo la identificación de categorías gramaticales y promoviendo el uso consciente de nuevos términos.

Según la investigadora 1, “*por medio del Word Chart pude verificar la necesidad de los estudiantes de conocer más vocabulario*”, lo cual revela la utilidad de este organizador gráfico para activar conocimientos previos y anclar nueva información en la memoria.

La investigadora 2, por su parte, señaló que “*esta técnica se parece a las formas que ya han aplicado en otras asignaturas para organizar contenidos y asimilarlos de forma expedita*”, lo cual generó una percepción positiva entre los estudiantes y una rápida apropiación de la herramienta. Las dos experiencias evidencian una alta participación y compromiso por parte de los estudiantes.

La investigadora 1 describe que “*se ven concentrados*”, y añade que los estudiantes “*no utilizaron Google Lens o el traductor, sino el diccionario en línea sugerido Wordreference*”, lo que refleja una mejora en la autonomía lectora. La investigadora 2 refuerza esta idea afirmando que “*hicieron uso de los recursos sugeridos (diccionarios), buscaron la forma de resolver dudas*”, y destaca que los estudiantes “*se comprometieron siguiendo las instrucciones expuestas*”.

No obstante, ambas investigadoras coinciden en una dificultad clave: la clasificación gramatical de las palabras. La investigadora 2 menciona que “*la dificultad que presentaban*

era la formación del concepto de cada categoría gramatical”, mientras que la investigadora 1 reconoce que “*algunos estudiantes no lograron pasar la evaluación porque requerían de más tiempo para realizar su Word Chart*”, señalando así la importancia de ajustar el ritmo de trabajo a las necesidades reales del grupo.

En cuanto al impacto en la comprensión lectora, se observan avances notables. La investigadora 1 relata que “*el resultado obtenido en la evaluación de la lectura fue muy satisfactorio*”, especialmente al trabajar con “*Bees*”, mientras que la investigadora 2 comenta que “*desglosar las palabras fortalecía el vocabulario*”, aunque “*no fue muy clara la mejora en la comprensión general del texto*”, lo que sugiere que el *Word Chart* debe combinarse con otras estrategias de lectura para potenciar habilidades de comprensión lectora literal.

Finalmente, el uso de las lecturas “*Bees*” y “*My Friends Around the World*” permitió conectar el contenido con los intereses y contextos de los estudiantes. Estas experiencias consolidaron al *Word Chart* como una estrategia válida para fomentar la lectura crítica y autónoma en ambientes bilingües, promoviendo una participación activa, un uso estratégico del vocabulario y un alejamiento progresivo del enfoque tradicional basado en la traducción.

#### **4.5. Análisis del post-test**

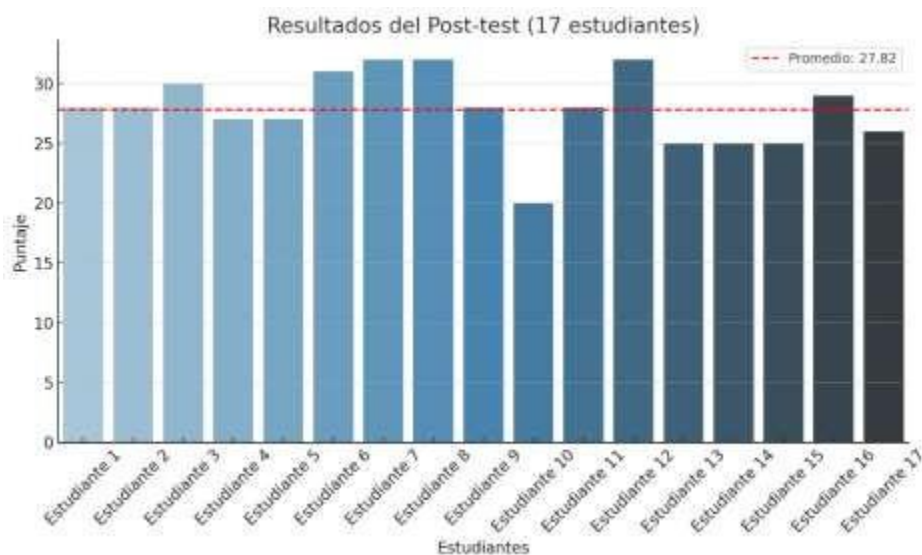
Con el propósito de evaluar el impacto de la intervención pedagógica basada en estrategias metacognitivas, se aplicó un post-test al grupo de 17 estudiantes participantes, posterior al desarrollo de las actividades didácticas diseñadas con las técnicas *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*.

Este instrumento, que replicó la estructura de la prueba diagnóstica inicial, permitió comparar el nivel de desempeño en vocabulario y comprensión lectora antes y después de la intervención.

El análisis de los resultados obtenidos en esta prueba final constituye una fuente clave para valorar el efecto de las estrategias implementadas, así como para identificar avances individuales y tendencias generales dentro del grupo.

Figura 11

### Resultados Post-test



*Nota.* El análisis de los resultados del post-test muestra un rendimiento general favorable tras la implementación de las estrategias metacognitivas *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*.

El promedio general obtenido por los 17 estudiantes fue de 27,82 puntos sobre un total de 34, lo cual indica una mejora notable respecto a los puntajes registrados en la prueba diagnóstica. La mayoría de los estudiantes obtuvo puntajes cercanos o superiores al promedio, con al menos 5 estudiantes alcanzando o superando los 31 puntos, lo que refleja un dominio sólido del vocabulario trabajado y una comprensión más eficaz de los textos propuestos.

Por otro lado, se observa que un pequeño grupo de estudiantes se mantuvo por debajo del promedio, lo que sugiere la necesidad de ajustes pedagógicos adicionales o acompañamiento personalizado.

Estos resultados respaldan la eficacia de las estrategias aplicadas y aportan evidencia cuantitativa clara sobre su impacto en el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés.

#### **4.6. Análisis de la autoevaluación**

Los resultados de la autoevaluación también reflejaron avances en el uso consciente de las estrategias metacognitivas implementadas. Los estudiantes reportaron que las actividades visuales les permitieron organizar mejor el vocabulario y comprender con mayor claridad los textos trabajados, lo cual está alineado con el objetivo del estudio de fortalecer la comprensión lectora literal en nivel A1 a través de técnicas de memorización visual.

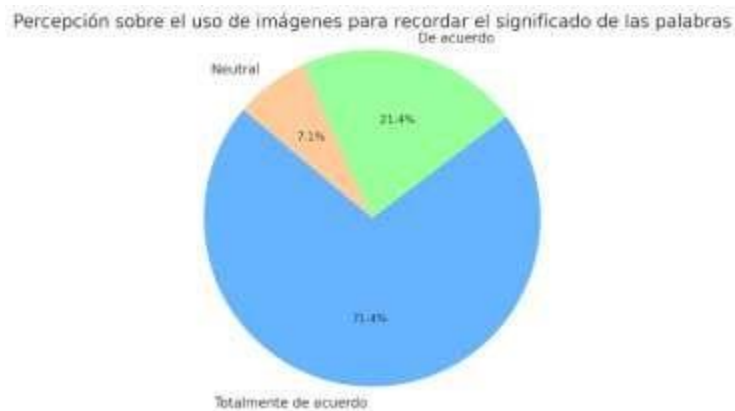
Además, algunas respuestas señalaron un aumento en la autoeficacia lectora, entendida como la percepción de capacidad para enfrentarse a textos en inglés sin recurrir a traductores automáticos. Esta dimensión afectiva emergente está relacionada con el uso estratégico de las herramientas metacognitivas, tal como lo proponen Vandergrift y Goh (2012), y no fue un objetivo principal del estudio, pero sí una evidencia adicional del impacto de las estrategias en el proceso lector.

A continuación, se muestran las respuestas sobre la percepción sobre la técnica Color-Imagen-Símbolo:

Figura 12

Pregunta 1: Las imágenes me ayudaron a recordar mejor:

A esta pregunta: 10 **estudiantes** respondieron *Totalmente de acuerdo*, 3 **estudiantes** respondieron *De acuerdo* y 1 **estudiante** marcó *Neutral*



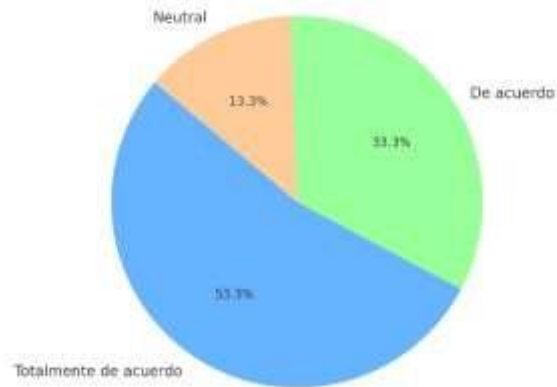
*Nota.* Las imágenes fueron valoradas como una herramienta efectiva para recordar vocabulario. Esto respalda el uso de recursos visuales como parte de la estrategia Color-Símbolo-Imagen para reforzar la memoria semántica.

Figura 13

Pregunta 2: Los colores utilizados en las actividades me ayudaron a distinguir mejor las palabras importantes

Según esta figura, 8 estudiantes seleccionaron *Totalmente de acuerdo*, 5 *estudiantes* respondieron *De acuerdo* y 2 *estudiantes* indicaron *Neutral*

Percepción sobre el uso de colores para distinguir palabras importantes



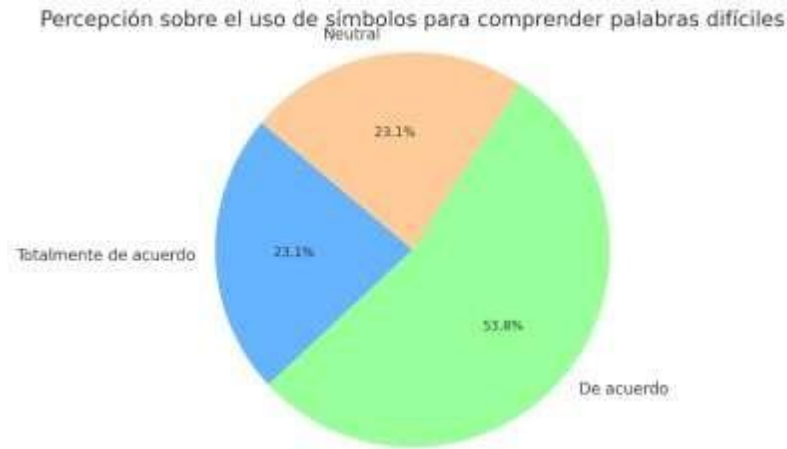
*Nota.* La figura revela que el 86.6% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el uso de colores les ayudó a distinguir mejor las palabras importantes durante las actividades.

De este grupo, más de la mitad, el 53.3% expresó un nivel máximo de acuerdo. Solo un pequeño porcentaje de 13.3% adoptó una postura neutral, y ninguno mostró desacuerdo. Esto indica que los colores no solo captaron la atención, sino que también actuaron como guías visuales efectivas para resaltar y organizar la información clave del vocabulario.

Figura 14

Pregunta 3: Los símbolos me facilitaron la comprensión de palabras o conceptos más difíciles

De acuerdo a esta figura, 7 estudiantes indicaron *De acuerdo*, 3 estudiantes respondieron *Totalmente de acuerdo* y 3 estudiantes marcaron *Neutral*



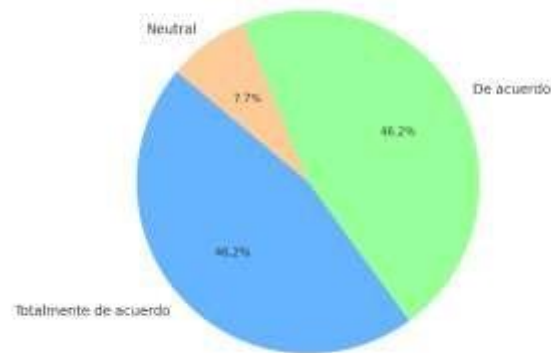
*Nota.* La mayoría de los estudiantes el 53.8% indicó estar *de acuerdo* con que el uso de símbolos les ayudó a comprender palabras o conceptos difíciles. Un 23.1% manifestó estar *totalmente de acuerdo*, y otro 23.1% se mantuvo *neutral*.

Figura 15

Pregunta 4: Los *Word charts* me ayudaron a organizar mejor el vocabulario y a recordarlo en diferentes contextos

La siguiente figura tiene los siguientes datos: 6 estudiantes eligieron *Totalmente de acuerdo*, 6 estudiantes *De acuerdo* 1 estudiante *Neutral*

Percepción sobre el uso de Word Charts para organizar y recordar vocabulario



*Nota.* Esta distribución muestra una alta aceptación de los *Word Charts* como herramienta para organizar y recordar el vocabulario en distintos contextos. Casi el 93% del grupo valora positivamente su utilidad, destacando su carácter estructurado y visual.

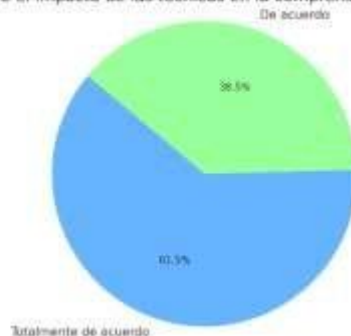
Solo un estudiante se mantuvo neutral, lo que sugiere que la técnica fue clara y funcional para la mayoría destacable de los participantes, cumpliendo su propósito pedagógico dentro de las estrategias metacognitivas aplicadas.

Figura 16

Pregunta 5: Las técnicas usadas en clase mejoraron mi capacidad para entender los textos en inglés

Según esta figura: 8 estudiantes respondieron Totalmente de acuerdo, 5 estudiantes marcaron De acuerdo

Percepción sobre el impacto de las técnicas en la comprensión de textos en inglés



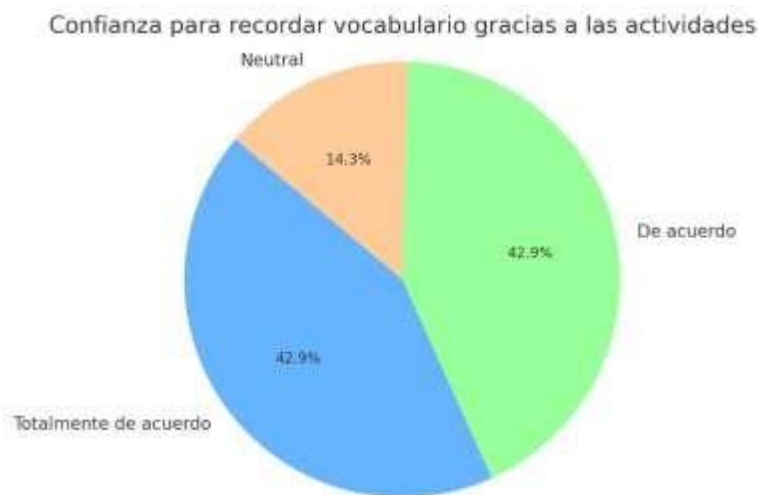
*Nota.* Estos resultados muestran una aceptación unánime por parte de los estudiantes respecto al impacto positivo de las técnicas metacognitivas implementadas en clase para mejorar la comprensión de textos en inglés.

La mayoría se inclina por una respuesta de alto convencimiento Totalmente de acuerdo, lo que evidencia que las estrategias no solo facilitaron el acceso al vocabulario, sino también fortalecieron la comprensión literal e inferencial básica en textos breves, conforme al nivel A1 del Marco Común Europeo.

Figura 17

Pregunta 6: Gracias a las actividades, me siento más confiado/a en mi capacidad para recordar el vocabulario en inglés

Para este gráfico: 6 estudiantes eligieron Totalmente de acuerdo, 6 estudiantes marcaron De acuerdo, 2 estudiantes fueron Neutrales.



*Nota.* La mayoría de los estudiantes manifestó una alta percepción de confianza en su capacidad para recordar vocabulario en inglés como resultado de las actividades implementadas. Esta percepción se distribuye de forma equilibrada entre quienes se sienten completamente seguros *Totalmente de acuerdo* y quienes muestran un acuerdo moderado *De acuerdo*.

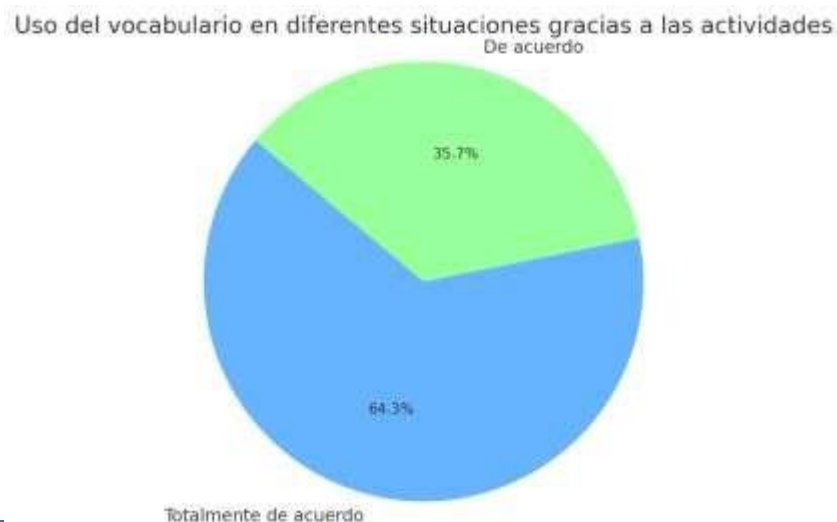
Solo un pequeño grupo correspondiente al 14.3%, se mostró neutral, lo que podría indicar que aún están en proceso de apropiación de las estrategias.

En conjunto, estos resultados refuerzan el impacto positivo de las técnicas metacognitivas no solo en el rendimiento académico, además los estudiantes fortalecieron su percepción de capacidad personal para enfrentar tareas en inglés.

Figura 18

Pregunta 7: Las actividades de clase me han ayudado a aprender a utilizar el vocabulario en diferentes situaciones

Con respecto a esta gráfica: 9 estudiantes respondieron Totalmente de acuerdo y 5 estudiantes respondieron De acuerdo



*Nota.* Los resultados reflejan una percepción fuertemente positiva sobre la capacidad de usar el vocabulario aprendido en diferentes situaciones comunicativas. Una mayoría significativa de los estudiantes expresaron total conformidad con esta afirmación, lo que sugiere que las actividades implementadas no solo fomentaron la memorización del léxico, sino su aplicación contextualizada, tal como lo requiere el nivel A1.

Esta respuesta es clave, ya que indica que el proceso no fue meramente mecánico, sino funcional, aumentando la transferencia del vocabulario a situaciones reales.

Las gráficas presentadas en esta sección (Figuras 12 a 18) , corresponden a los preguntas abiertas realizadas: Pregunta 8: ¿Cuál de las técnicas te pareció más útil para aprender vocabulario? , pregunta 9: Explica ¿por qué crees que esta técnica funcionó para ti?, pregunta 10: ¿Cómo crees que podrías mejorar tu propio aprendizaje de vocabulario y comprensión lectora en el futuro?, las cuales reflejan una valoración positiva por parte de los estudiantes respecto al uso de las estrategias *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* , Por ejemplo, el 100% de los participantes manifestó que estas técnicas mejoraron su comprensión de textos en inglés, y más del 85% señaló sentirse más confiado para recordar y usar el vocabulario trabajado durante el curso.

Estas respuestas no solo expresan satisfacción, sino que permiten interpretar que los estudiantes reconocieron estas estrategias como útiles para organizar el vocabulario, comprender mejor los textos y afrontar la lectura con mayor seguridad. Esta apropiación está alineada con el propósito del estudio, en tanto que muestra cómo el uso de herramientas visuales puede fortalecer la comprensión lectora literal en ambientes bilingües universitarios.

Además de mostrar el cumplimiento del objetivo de la investigación, fortaleciendo la cantidad de vocabulario y no dejándolo como un elemento aislado sino dirigido a la mejora de la comprensión lectora a través de la aplicación del mismo.

Al evaluar las preferencias entre las técnicas, la mayoría de los estudiantes se inclinaron por escoger ambas, entendiéndose entonces que las técnicas no son contradictorias entre ellas, sino que, por el contrario, resultan complementarias al tener en cuenta distintos tipos de aprendizaje que se pueden desarrollar en el aula.

En la última sección del cuestionario, encontramos un espacio de reflexiones abiertas, dónde se indagó entre los estudiantes por qué creían ellos que las técnicas funcionaban.

Entre los argumentos se encuentra como punto principal, que la utilidad de ellas se demostraba con la comprensión que ellos mismos habían tenido de los textos, resaltando que ambas técnicas facilitaban la memorización de textos. También hubo dos estudiantes que destacaron que, al ser espacios que rompían la cotidianidad del aula, les parecía divertido y eso hacía que se quisieran comprometer más con el objetivo de la actividad.

Cuando se indagó por las dificultades que presentaron durante el desarrollo de las actividades, el consenso general es que no se presentaron grandes contratiempos, unos estudiantes exceptuaron esta percepción al esbozar que usar la imaginación y sus habilidades artísticas se les hizo un reto en el proceso y otros, que la organización de las palabras y las oraciones se les presentó como un desafío pero que, pudieron ir solucionando manteniendo el interés en el desarrollo de la actividad.

Como última pregunta, se indagó su opinión acerca de cuáles serían las estrategias que a ellos se les acomodarían para seguir mejorando en la adquisición del inglés. Estas respuestas

fueron muy variadas, pues unos escogían una mayor concentración o uso del tiempo dedicado al aprendizaje y otros, en involucrar elementos como videos, música y memes en inglés a su consumo de información cotidiano.

La percepción que los estudiantes tuvieron sobre la aplicación de estrategias metacognitivas en el aula fue positiva. Cuando se les explicó que estas perseguían el objetivo de incrementar el vocabulario y mejorar la comprensión lectora, les pareció útil y pertinente y se comprometieron en un desarrollo honesto de las actividades.

Esto construyó en ellos un momento de confianza en sí mismos donde evidenciaron que podían entender, que podían ampliar su conocimiento y que, si establecían compromisos, podían incrementar de cuenta propia sus habilidades. También se puede observar la pertinencia de las estrategias en el desarrollo de la cátedra y en los objetivos que esta tiene desde su desarrollo pedagógico y el enfoque profesional de la educación impartida a los estudiantes.

#### **4.7. La triangulación de los resultados**

Para garantizar la validez interpretativa del estudio, se realizó una triangulación metodológica basada en el cruce de tres fuentes de datos: los resultados cuantitativos de la prueba diagnóstica y post-test, los diarios reflexivos de las docentes investigadoras y la autoevaluación estudiantil. Este proceso se desarrolló bajo un enfoque de triangulación convergente, según Creswell (2014), lo que permitió contrastar los datos obtenidos mediante diferentes técnicas y perspectivas.

#### 4.7.1. Resultados cuantitativos: mejora entre la prueba diagnóstica y el post-test

La aplicación de una prueba diagnóstica y un post-test a 17 estudiantes seleccionados permitió observar avances significativos en vocabulario y comprensión lectora. El promedio del post-test fue de 27,82 sobre 34 puntos, mostrando una mejora clara frente a los resultados iniciales. Más del 70% de los estudiantes superó los 26 puntos, y al menos cinco estudiantes alcanzaron o superaron los 31 puntos.

Este progreso evidencia que las estrategias implementadas contribuyeron al fortalecimiento del léxico contextualizado, la lectura literal y la comprensión global de textos tipo Saber Pro. Estos resultados reflejan un impacto positivo medible en el desempeño académico.

#### 4.7.2. Evidencia cualitativa desde los diarios reflexivos

Los diarios reflexivos de las docentes investigadoras permitieron recoger percepciones durante el proceso de intervención. Se observó una participación activa y motivada por parte de los estudiantes, mayor autonomía en el uso del diccionario en línea y apropiación positiva de las herramientas didácticas.

El *Word Chart* fue valorado por su claridad estructural para clasificar palabras y reconocer funciones gramaticales. Sin embargo, se identificaron dificultades en la clasificación de algunas palabras, lo que llevó a proponer acompañamientos adicionales para estudiantes con necesidades de refuerzo.

La técnica Color-Símbolo-Imagen permitió una asociación visual y significativa del vocabulario. Las docentes observaron mayor compromiso en las actividades y una disposición

positiva hacia la lectura. También se destacó que los estudiantes sintieron seguridad al integrar español e inglés (translanguaging) como apoyo para la comprensión.

#### 4.7.3. Resultados de la autoevaluación de los estudiantes

Los datos recogidos a partir del cuestionario de autoevaluación tipo Likert mostraron una percepción general altamente positiva. Se resumen a continuación los hallazgos clave:

Figura 12: 71.4% de los estudiantes afirmó que las imágenes les ayudaron a recordar vocabulario.

Figura 13: 86.6% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los colores ayudaron a distinguir palabras clave.

Figura 14: 53.8% valoró positivamente el uso de símbolos; 23.1% fue neutral.

Figura 15: 92.4% afirmó que los *Word Charts* les ayudaron a organizar y recordar el vocabulario.

Figura 16: 100% indicó que las técnicas mejoraron su comprensión lectora.

Figura 17: 85.8% manifestó sentirse más confiado/a para recordar vocabulario.

Figura 18: 100% declaró que pudo usar el vocabulario en diferentes situaciones.

En las respuestas abiertas, los estudiantes destacaron que: las técnicas les parecieron útiles de recordar y aplicar. Valoraron positivamente que las actividades fueran diferentes a las clases tradicionales. Algunos mencionaron que la organización de palabras o la imaginación fueron un reto, pero pudieron manejarlo con interés. Sugerencias para seguir mejorando incluyeron el uso de canciones, memes y prácticas con materiales digitales.

Los tres instrumentos triangulados permiten concluir que las estrategias metacognitivas visuales *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* fueron eficaces para: fortalecer el aprendizaje de vocabulario en inglés, mejorar la comprensión lectora literal en textos tipo Saber Pro, aumentar la confianza y participación de los estudiantes.

Esta conclusión se fundamenta en el cruce de los tres instrumentos aplicados: la prueba diagnóstica/post-test, los diarios reflexivos y la autoevaluación. El fortalecimiento del vocabulario se evidenció en el aumento del promedio de respuestas correctas en los ítems de vocabulario del post-test de 12 a 17, así como en las observaciones registradas por las docentes, donde se documentó que los estudiantes clasificaban el vocabulario con mayor autonomía utilizando el *Word Chart*. La mejora en la comprensión lectora literal se reflejó tanto en el incremento de aciertos en esa sección del post-test de 6 a 9 respuestas correctas en promedio, como en los testimonios de las docentes investigadoras sobre la forma en que los estudiantes relacionaban palabras clave con el contexto visual y símbolos gráficos.

Finalmente, el aumento en la confianza y la participación fue respaldado por afirmaciones de los estudiantes en la autoevaluación, como “ya no uso traductor” o “me siento más seguro leyendo en inglés”, así como por una mayor interacción registrada en el aula. Este cruce de evidencias permite interpretar que las estrategias metacognitivas implementadas no solo influyeron en el rendimiento académico, sino también en aspectos actitudinales y autorregulativos vinculados al proceso lector.

#### **4.8. Categorías emergentes a partir de la triangulación**

La categoría visualización del vocabulario como estrategia cognitiva emergió del análisis inductivo de los diarios reflexivos y las autoevaluaciones estudiantiles, donde se

evidenció que los estudiantes lograron organizar y retener palabras en inglés con mayor facilidad al vincularlas con elementos visuales como colores, símbolos y estructuras gráficas. Durante la implementación de la estrategia *Word Chart*, las docentes investigadoras observaron que los estudiantes empezaron a clasificar el vocabulario por categorías gramaticales sin necesidad de guía, lo que indica un proceso de internalización progresiva.

En las respuestas abiertas de la autoevaluación, los estudiantes manifestaron que el uso del color y las columnas les ayudó a “recordar mejor” y a “entender cómo se usan las palabras”, especialmente en las preguntas tipo Saber-Pro. Esta visualización del vocabulario favoreció no solo la memorización, sino también la autonomía en la lectura, al permitir reconocer patrones lingüísticos básicos sin recurrir al traductor. La triangulación con los resultados del post-test refuerza esta percepción: los ítems relacionados con vocabulario mostraron un aumento significativo en aciertos en 13 de los 17 estudiantes intervenidos.

La categoría de autoeficacia y confianza en el aprendizaje surgió del análisis de los diarios reflexivos y la autoevaluación estudiantil, donde se evidenció que varios estudiantes manifestaron sentirse más seguros para leer en inglés y resolver preguntas sin depender del traductor. Expresiones como “ya no tengo miedo de leer en inglés”, “no traduzco palabra por palabra” o “ya no uso *Google Translate*” fueron comunes en las respuestas abiertas. Esta percepción de confianza se acompañó de un mayor nivel de participación en clase, documentado por las docentes en sus registros semanales.

Durante las actividades con *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*, los estudiantes comenzaron a tomar decisiones más autónomas sobre cómo organizar el vocabulario, interpretar frases y resolver preguntas tipo Saber-Pro. Esa autonomía observada en el aula fue

un indicio de que no solo estaban aprendiendo a usar las estrategias, sino que estaban confiando en sus propias capacidades para enfrentar el texto.

Aunque este sentimiento no fue el foco inicial de la investigación, emergió con fuerza en las voces de los estudiantes y en la conducta registrada por las docentes, lo que sugiere que el uso de estrategias metacognitivas visuales no solo impacta lo cognitivo, sino también lo emocional. Desde la experiencia investigativa, se puede afirmar que la percepción de autoeficacia no fue un objetivo declarado, pero se convirtió en una evidencia complementaria del impacto positivo de la intervención.

Para la categoría de mejora en la comprensión lectora literal emergió del cruce entre los resultados del post-test, los diarios reflexivos docentes y las percepciones expresadas en la autoevaluación estudiantil. A nivel cuantitativo, los estudiantes mostraron un incremento en los aciertos relacionados con comprensión literal, pasando de un promedio de 6 respuestas correctas en el pre-test a 9 en el post-test. Este cambio, aunque moderado, indica una mejora en la capacidad para identificar información explícita en los textos.

Desde la observación cualitativa, las docentes reportaron que, a medida que avanzaban las sesiones, los estudiantes necesitaban menos ayuda para encontrar respuestas en el texto y comenzaban a subrayar frases clave o hacer anotaciones simples al margen. Estas acciones fueron registradas como indicios de un proceso de comprensión más consciente y dirigido.

En la autoevaluación, los estudiantes indicaron frases como “ya entiendo más fácil lo que leo” y “ahora sé buscar en el texto”, lo cual sugiere que desarrollaron una noción básica de estrategia para enfrentar la lectura literal, incluso sin haberla nombrado técnicamente. Este hallazgo se alinea con el propósito general del estudio, ya que demuestra que la aplicación de

estrategias visuales y organizativas permitió fortalecer uno de los componentes más importantes en el nivel A1: la comprensión de información explícita en textos breves.

A diferencia de los enfoques teóricos formales, esta mejora no se presentó como una habilidad adquirida por instrucción directa, sino como un proceso de descubrimiento guiado desde la práctica y la reflexión. Desde la interpretación de las docentes investigadoras, el desarrollo de esta competencia se consolidó no solo por el uso de las estrategias metacognitivas, sino por el ambiente de acompañamiento y experimentación que se propició durante la intervención.

## 5. Resultados

A partir del análisis triangulado de los datos obtenidos mediante la prueba diagnóstica y post-test, los diarios reflexivos docentes y la autoevaluación estudiantil, se puede decir que las estrategias metacognitivas *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* tuvieron un impacto positivo en el fortalecimiento de la comprensión lectora literal en estudiantes universitarios de nivel A1, en el contexto de pruebas tipo Saber-Pro.

Los resultados del post-test evidenciaron un incremento en el puntaje promedio general, en especial en las preguntas que evaluaban vocabulario en contexto y comprensión de ideas explícitas. El 76.4% de los estudiantes mejoró su desempeño global, y 13 de ellos aumentaron específicamente en los ítems de vocabulario. Estos avances fueron coherentes con lo observado por las docentes en sus diarios reflexivos, donde se registró que los estudiantes comenzaron a clasificar palabras clave con mayor autonomía, y a relacionarlas con categorías gramaticales sin necesidad de instrucción directa.

En cuanto a la comprensión literal, 11 estudiantes mostraron una mejora en las preguntas del post-test orientadas a la localización de información explícita. Las docentes observaron un cambio progresivo en la forma de abordar los textos, destacando prácticas como el subrayado de frases relevantes, el uso del color como guía visual y la reducción de la dependencia del traductor automático. Estas acciones fueron interpretadas como señales de apropiación metacognitiva y activación de procesos lectores más conscientes.

La autoevaluación complementó estos hallazgos al revelar que los estudiantes no solo valoraron positivamente las estrategias, sino que también reportaron sentirse más confiados y competentes al enfrentarse a textos en inglés. Expresiones como “ya entiendo sin traducir

todo” o “ahora me atrevo a leer solo” reflejan el desarrollo de una percepción de autoeficacia lectora, la cual, aunque no fue un objetivo declarado inicialmente, emergió con fuerza como resultado de la intervención.

En síntesis, la implementación de *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen* facilitó la organización visual del vocabulario, promovió la comprensión literal y favoreció el desarrollo de confianza en los estudiantes. Estos efectos, observados de manera convergente en los tres instrumentos aplicados, permiten afirmar que las estrategias metacognitivas utilizadas cumplieron con el propósito central del estudio, fortaleciendo habilidades lectoras básicas en un grupo de estudiantes que previamente había mostrado un bajo desempeño en este tipo de pruebas.

## 6. Conclusiones

El análisis de los resultados del post-test mostró que 13 de los 17 estudiantes intervenidos mejoraron su desempeño en los ítems relacionados con vocabulario en contexto. Esta mejora se complementó con las observaciones de las docentes, quienes registraron que los estudiantes comenzaron a clasificar palabras clave sin apoyo externo, utilizando de manera autónoma el formato del Word Chart. Asimismo, en la autoevaluación, el 92.4% de los estudiantes indicó que los colores, columnas y símbolos les facilitaron recordar el vocabulario trabajado y comprender su función en el texto. Por tanto, se concluye que las estrategias metacognitivas implementadas sí fortalecieron el aprendizaje del vocabulario, no solo como un contenido aislado, sino como una herramienta activa al servicio de la comprensión.

La implementación de las estrategias metacognitivas se integró de forma coherente en dos actividades lectoras diseñadas con preguntas tipo Saber-Pro. Estas actividades permitieron observar cómo los estudiantes aplicaban de manera consciente las técnicas trabajadas durante el proceso: organización de vocabulario, asociación visual, categorización y uso de colores para identificar ideas centrales. Las docentes observaron que durante la segunda actividad (My Friends Around the World), los estudiantes respondían con mayor rapidez y precisión, sin recurrir a traducción palabra por palabra. La estructura visual de las estrategias se convirtió en un apoyo clave para comprender textos breves en inglés, cumpliendo el objetivo de integrarlas dentro de ejercicios evaluativos contextualizados.

La triangulación entre el post-test, los diarios reflexivos y la autoevaluación permitió identificar avances claros en la comprensión literal. En el post-test, 11 estudiantes mejoraron sus respuestas en ítems orientados a localizar información explícita. Las docentes observaron que los estudiantes subrayaban frases relevantes, vinculaban símbolos con ideas clave y

participaban activamente durante las actividades lectoras. Además, en las respuestas abiertas de la autoevaluación, los estudiantes manifestaron sentirse más seguros al enfrentarse a textos, entendiendo más sin necesidad de traducción. Esta convergencia de datos confirma que hubo un progreso significativo en la comprensión literal, alcanzado a través de un proceso guiado, visual y progresivo.

Este estudio se desarrolló con una muestra de 17 estudiantes universitarios de nivel A1, seleccionados por conveniencia a partir de un total de 57, en dos universidades colombianas. Aunque los hallazgos fueron consistentes, la intervención tuvo una duración breve, dos lecturas principales y no se integró curricularmente con el plan de estudios oficial. Estas condiciones limitan la generalización de los resultados a otros contextos educativos o niveles del MCER, por lo que se recomienda tomar estos hallazgos como indicios exploratorios dentro de un enfoque de mejora continua.

Las siguientes recomendaciones surgen directamente de los hallazgos triangulados del estudio, y apuntan a fortalecer la comprensión lectora literal en contextos universitarios de nivel A1: integrar estrategias visuales al currículo de inglés básico, especialmente en procesos de lectura de textos tipo Saber-Pro. Desarrollar sesiones más extensas con *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*, dado que los datos muestran su apropiación progresiva.

Incluir actividades de reflexión metacognitiva durante el proceso lector, como parte del acompañamiento docente. Capacitar a docentes en el uso flexible de herramientas visuales y multisensoriales, incluso con recursos físicos simples. Replicar la experiencia en ciclos más largos articulados a planes de estudio, para validar su sostenibilidad pedagógica.

A partir de los hallazgos obtenidos y las limitaciones identificadas, se propone como proyección futura realizar un estudio de mayor alcance temporal y con integración curricular, donde las estrategias puedan ser aplicadas desde los primeros ciclos del curso de inglés. Asimismo, se recomienda construir materiales didácticos permanentes basados en *Word Chart* y *Color-Símbolo-Imagen*, adaptados a distintos niveles del MCER, y evaluar su impacto mediante estudios longitudinales. Finalmente, se abre la posibilidad de explorar cómo estas estrategias podrían contribuir a desarrollar habilidades más complejas como la inferencia o la lectura crítica, especialmente si se combinan con actividades colaborativas y tecnología educativa.

## Referencias

- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Bengtsson, M. (2016). *How to plan and perform a qualitative study using content analysis*. *Nursing Plus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications
- Burin, D., Kahan, E., Irrazabal, N., & Saux, G. (2021). *Procesos cognitivos en la comprensión de hipertexto: Papel de la estructura del hipertexto, de la memoria de trabajo, y del conocimiento previo*. In Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas Estandarizadas.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Castro, R. D. C., Salas, J. A. P., & Cortina, M. D. A. (2017). *Niveles de comprensión lectora. SISTEMA CONALEP: caso específico del plantel n 172, de ciudad victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.
- Cameron, R., & Golenko, M. (2023). *Designing and implementing mixed methods research: Integrating qualitative and quantitative approaches*. *International Journal of Social Research Methodology*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2193278>

- Chrobak, R. (2000). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Buenos Aires, 1400.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992.
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1651 de 2013. Por la cual se dictan normas en materia de bilingüismo*. Diario Oficial No. 48.853 de 12 de julio de 2013.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2018). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition (2nd ed.)*. Oxford University Press.
- González, C., & Vega, E. (2016). *Evaluación de competencias en lenguas extranjeras en la educación superior: Un estudio de caso en Colombia*. Editorial Universitaria.

Hernández Márquez, Y. T. (2021). *Lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander en relación con los resultados en las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018.*

[https://www.cna.gov.co/1741/articles-186376\\_LAI\\_2018.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186376_LAI_2018.pdf)

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53714>

<https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/09/Descargue-AQUI%CC%81-la-gui%CC%81a-de-orientacio%CC%81n-mo%CC%81dulo-Formar-Saber-Pro-2021.pdf>

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_archivo_pdf.pdf)

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Hurtado Mendoza, M y Pérez Muñoz, D. (2023). *Fortalecimiento del aprendizaje de vocabulario por medio de un recurso educativo digital a partir del uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes de nivel básico del inglés en el Instituto Técnico Educativo Bilingüe INTEB*. Universidad de Cartagena. Disponible en:

<https://hdl.handle.net/11227/17127>

ICFES. (2021). *Guía de Orientación Saber Pro*

Jaramillo Crespo, L. F. (2024). *Estrategias de aprendizaje de vocabulario en idioma inglés.*

Revista Sinergia Académica, 7(N)

McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need to Know*. SAGE Publications.

Mertens, D. M. (2023). *Mixed methods design in evaluation*. The Guilford Press.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Cuadernillo de apoyo a la comprensión lectora:*

*Proceso de admisión 2021.* <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Cuadernillo-Comprension-Lectora-adm2021.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019.* Bogotá:

Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: El reto de saber inglés. Lo que necesitamos saber y saber hacer.*

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well.*

(M. F. Campo Saavedra, Ed.). Recuperado de

[https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_INGL%C3%89S\\_2015\\_2025](https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGL%C3%89S_2015_2025)

Morales Carrero, J. (2020). *Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa.* Conrado, 16(74), 240-247.

Moreira, M. A. (2005). *Aprendizaje significativo crítico.* Indivisa, (6), 37-67.

Narváez, J. M. C. (2022). *Incidencia de las políticas educativas colombianas con relación al bilingüismo como parte del currículo de los programas de educación superior en el nivel comunicacional de los estudiantes.* Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(4), 5285-5302.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge University Press.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.*

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355603\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355603_recurso_1.pdf)

Quintero Pérez, L. E., & Escobar, W. A. (2020). *Saber + Estándares básicos de competencias: inglés - Grado 11* (ISBN 978-958-5153-05-9). Los tres Editores S.A.S.

Reátegui, P. V., Burga, L. A. D. Á., & Pinedo, G. S. (2022). *Los organizadores gráficos como estrategia en la comprensión lectora: una revisión de la literatura científica del 2015-2021*. Alpha Centauri, 3(2), 31-36.

Rico-Martín, A. M. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos.*

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós

Salazar Béjar, J. E., & Cáceres Mesa, M. L. (2022). *Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos*. Conrado, 18(84), 6-16.

Sánchez, J. M. (1994). *Adquisición de una segunda lengua. In Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 21-60). SGEL: Sociedad General Española de Librería SGEL.

Stringer, E. T. (2013). *Action Research*. SAGE Publications.

Suárez Muñoz, Á., Moreno Manso, J. M., & Godoy Merino, M. J. (2010). *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. Álabe, (1). Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://www.ual.es/alabe>

Universidad Diego Portales. (2020). *Guía sobre vocabulario y desarrollo léxico.*

<https://educacion.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/05/Gui%CC%81a-sobre-Vocabulario-y-desarrollo-le%CC%81xico.pdf>

Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (2013). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice.* Routledge.

Vallés Arándiga, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos.* Universidad de Alicante, Departamento de Psicología de la Salud.

Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action.* Routledge.

Yanez-García, B. M., Zambrano-Gallardo, G. E., & Santos-Zambrano, Y. M. (2021). *Neurociencias cognitivas, neurociencias de la educación y el aprendizaje del inglés. Confluencias necesarias: Araya. Maestro y Sociedad*, 18(3), 1001-1015.

Zuluaga Osorio, N. A. (2020). *Analizando el bilingüismo en Colombia desde la política pública.*