



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Doctora en Educación**

**AUTORA:**

Zapata Vega, Sandra Marcela (ORCID: 0000-0001-8795-9924)

**ASESOR:**

Dr. Cruz Cisneros, Víctor Francisco (ORCID: 0000-0002-0429-294X)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones pedagógicas

PIURA - PERÚ

2022

### **Dedicatoria**

Dedico enteramente a Dios padre, a mi Señor Jesucristo y al bendito Espíritu Santo el presente trabajo investigativo pues gracias a sus bendiciones, gracia y favor se pudo completar cabalmente cada capítulo, cada valoración y evaluación de la investigación. Gracias también les son dadas por la paciencia y fortaleza para mí y mi familia durante el tiempo que tomo cada fase de este proyecto.

## **Agradecimiento**

Quiero expresar mi total agradecimiento a cada una de las personas que formaron parte de esta investigación. A mis padres por siempre inculcarme con amor y comprensión grandes valores y virtudes para conducirme en la vida con sabiduría,

A mis hermanos, sobrinos y cuñados por brindarme su apoyo y ánimo constante.

Un agradecimiento especial a mi amiga y hermana María Mercedes Jaramillo ya que su guía y conocimientos permitieron que esta meta sea cumplida a cabalidad.

A todos ellos muchas gracias por ser parte de mi mundo, los bendigo de todo corazón.

## Índice de contenidos

Carátula	
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
II. METODOLOGÍA	21
3.1. Tipo y diseño de investigación	21
3.2. Variables y operacionalización	22
3.3. Población, muestra y muestreo	23
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26
3.5. Procedimientos	29
3.6. Método de análisis de datos	29
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	32
V. DISCUSIÓN	48
VI. CONCLUSIONES	57
VII. RECOMENDACIONES	59
VIII. PROPUESTA	61
REFERENCIAS	76
ANEXOS	85

## Índice de tablas

<b>Tabla 1. Distribución de la población.....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 2. Distribución de la muestra.....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 3. Distribución de la población para la prueba piloto .....</b>	<b>26</b>
<b>Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad .....</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 5. Nivel de variable dependiente lectura crítica.....</b>	<b>32</b>
<b>Tabla 6. Nivel de dimensión criterio léxico. ....</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 7. Nivel de criterio de coherencia externa. ....</b>	<b>34</b>
<b>Tabla 8. Nivel de dimensión de cohesión proposicional.. ....</b>	<b>35</b>
<b>Tabla 9. Nivel de dimensión de criterio de cohesión estructural .....</b>	<b>36</b>
<b>Tabla 10. Resultado de la prueba de normalidad de las variables .....</b>	<b>37</b>
<b>Tabla 11. Lectura crítica del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental por pretest y postest.....</b>	<b>38</b>
<b>Tabla 12. Criterio léxico del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental por pretest y postest.....</b>	<b>40</b>
<b>Tabla 13. Criterio de coherencia externa del inglés en un establecimiento Superior de Educación del grupo de control y de experimento con pretest y postest.....</b>	<b>42</b>
<b>Tabla 14. Criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una IES del grupo de control y de estudio en el pretest y postest. ....</b>	<b>44</b>
<b>Tabla 15. Criterio de cohesión estructural del inglés en una entidad de Formación Superior del grupo de control y de experimento acorde a pretest y postest. ....</b>	<b>46</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Esquema del diseño cuasiexperimental.....	22
Figura 2. Comparación de aprendizajes en lectura crítica.....	32
Figura 3. Comparación de aprendizajes en criterio léxico.....	33
Figura 4. Comparación de aprendizajes de coherencia externa.. ..	34
Figura 5. Comparación de aprendizajes de cohesión proposicional.....	35
Figura 6. Comparación de aprendizajes de cohesión estructural.....	36
Figura 7. Lectura crítica del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental por pretest y postest.....	39
Figura 8. Criterio léxico del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental según pretest y postest. ....	41
Figura 9. Criterio de coherencia externa de la lengua inglesa en una IES del grupo de control y experimental acorde a pretest y postest.....	43
Figura 10. Criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en un establecimiento Educativo Superior del grupo de control y el de experimento por pretest y postest. ....	45
Figura 11. Criterio de cohesión estructural del habla inglés en una IES del grupo de control y experimental según pretest y postest. ....	47
Figura 12. Esquema teórico de la propuesta. ....	63

## Resumen

Este estudio investigativo, tuvo como objetivo evidenciar que el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de lectura del idioma inglés, promueven la mejora del nivel crítico de esta habilidad. La investigación utilizada fue aplicada, las variables dependiente e independiente fueron: Lectura crítica y estrategias de aprendizaje, que surgieron por la naturaleza del tema a desarrollar. El enfoque de estudio es cuantitativo con diseño cuasi - experimental, puesto que se consiguió como fuente de información los resultados derivados de los tests aplicados a los estudiantes en los módulos de ingles 1, 3 y 6. La población se constituyó en tres grupos con un total de 232 estudiantes y la muestra fue calculada mediante el Omega McDonald's Este proyecto contó con dos grupos: experimental, al cual se le aplicaron las estrategias y de control, que no contó con la metodología, ambos grupos trabajaron en las etapas de pretest y postest. El instrumento de recolección de datos utilizado fue el cuestionario evaluado por un juicio de expertos, y proporcionó la información que la prueba de U Mann-Whitney tomó para conocer el nivel de significancia (Sig.) cuyo resultado fue 0,000 menor que  $\alpha=0,05$  (Sig. <  $\alpha$ ), y la puntuación Z igual a -13,256. Por lo tanto, se reafirmó que en la etapa de postest existieron grandes diferencias entre el grupo de control y experimental, corroborando que la aplicación de variadas estrategias de aprendizaje fortaleció el nivel de lectura crítica en los discentes que cursaban los módulos de inglés.

**Palabras clave:** Lectura crítica, estrategias de aprendizaje, módulos de inglés, Educación Superior.

## **Abstract**

This research study aimed to show that the use of learning strategies in the reading process of the English language promote the improvement of the critical level of this skill. The investigation applied was experimental, the dependent and independent variables were: Critical reading and learning strategies, which arose due to the nature of the topic to be developed. The study approach is quantitative with a quasi-experimental design, since the results derived from the tests applied to students in English modules 1, 3 and 6 were obtained as a source of information. The population was formed in three groups with a total of 232 students and the sample was calculated using McDonald's Omega. This project had two groups: experimental, to which the strategies were applied and control, which did not have the methodology, both groups worked in the pretest and posttest stages. The data collection instrument utilized was the questionnaire evaluated by experts judgment and provided the information that the U Mann-Whitney test took to know the level of significance (Sig.) Whose result was 0.000 less than  $\alpha = 0, 05$  (Sig. <A), and the Z score equal to - 13,256. Therefore, it was reaffirmed that in the posttest stage there was great differences between the control and experimental groups, corroborating that the application of various learning strategies strengthened the level of critical reading in the students who were taking the English modules.

**Keywords:** Critic reading, learning strategies, English modules, Higher education.

## I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma inglés ha realizado una ardua tarea para en virtud del beneficio estudiantil, aportando con nuevas metodologías, herramientas y técnicas para alcanzar los más altos estándares en la educación bilingüe. Muchos han sido los desfases y obstáculos presentados, pero el compromiso y propósito docente ha prevalecido ante la adversidad. Uno de los problemas más evidentes en el estudiantado, es que la gran mayoría no poseen o no han sido capacitados adecuadamente en la habilidad lectora crítica de este idioma extranjero.

Con este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016) OCDE, en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA, expone los puntajes de la experticia lectora, Ecuador no ha participado activamente. Mientras que el puntaje obtenido por Perú fue de 398, situándolo en el puesto 63 mientras que Singapur se ubica en los primeros lugares con un puntaje de 535 puntos a diferencia de Brasil que estuvo en el puesto 59, con 407 puntos.

Esto es un cambio que las entidades de Educación Superior del Ecuador deberían implementar en su programa curricular de estudio.

En el caso del estudio, desarrollado por Alfaro Dávila (2018) “Estrategias de aprendizaje y logros de aprendizaje de los oficiales alumnos de la Escuela de Ingeniería del Ejército del Perú”, se evidencia un muy buen nivel de uso de estrategias de aprendizaje, al aplicar a una población de 97 personas, el cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento (ACRA) que verificó que un porcentaje del 79, 85, posee un nivel medio.

A pesar de este resultado aún se evidencia que el nivel medio corroborado a través de la aplicación de un cuestionario debe aún ser pulido y desarrollado más ampliamente. La gran cantidad de estrategias de aprendizaje existentes en el medio promoverán la mejora sustancial del aprendizaje valorativo de los oficiales.

Por su parte De la Cuadra (2017) en el Plan Nacional de Promoción del Libro y la lectura, promovido por el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2017, se demostró que de un universo del 73.5%, el 83% corresponde a lectores jóvenes de entre 16 y 24 años que tienen el hábito de la lectura por la formación que reciben,

mientras que el 17% les pertenece a los adultos de 25 años en adelante que utilizan la lectura como un peldaño en su aprendizaje.

Con la información recopilada del Plan Nacional del libro y la lectura se puede constatar que los lectores asiduos son adultos a partir de los 25 años, lo que significa que se debe fortalecer el campo lector en los más jóvenes.

Con esta premisa se formuló la interrogante acerca del problema general. ¿En qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021?

Y en cuanto a los problemas específicos, están especificados de la siguiente manera: PE1: ¿En qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio léxico del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021?; PE2: ¿En qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de coherencia externa del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021?; PE3: ¿En qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021?; PE4: ¿En qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de cohesión estructural del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021?

Este proyecto se justifica teóricamente en: la Metacognición, y la teoría de hipótesis de comprensión de Krashen, teorías enfocadas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Adicionalmente, es también respaldada por los enfoques: lingüístico, psicolingüístico y el enfoque sociocultural en conjunto con la pedagogía empleada esta investigación contribuirá a minimizar la ausencia de técnicas adecuadas que promuevan la lectura. Por su parte, la justificación práctica contribuirá a minimizar la ausencia de técnicas adecuadas que promuevan la lectura. Se justifica metodológicamente al brindar un conjunto de nuevas estrategias de aprendizaje para lograr una mejor comprensión lectora a nivel crítico en los estudiantes. Y en el caso de la justificación social, la investigación aporta al trasfondo cultural de la comunidad educativa y académica, pues fomentará la participación de estudiantes y docentes para mejorar la calidad de la educación y la eficacia del sistema educativo.

El objetivo general de esta investigación es: Determinar en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

En cuanto a los objetivos específicos se enlistan los siguientes: Establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio léxico del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. Establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de coherencia externa del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. Establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. Y establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de cohesión estructural del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

Por otro lado, La hipótesis general afirmativa y nula son: Las estrategias de aprendizaje fomentan significativamente la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. Y la hipótesis nula: Las estrategias de aprendizaje no fomentan significativamente la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

Con respecto a las hipótesis específicas, estas son: Las estrategias de aprendizaje fomentan significativamente el criterio léxico del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. La segunda hipótesis específica puntualiza que: Las estrategias de aprendizaje fomentan significativamente el criterio de coherencia del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. Mientras que la tercera hipótesis específica pormenoriza que: Las estrategias de aprendizaje fomentan significativamente el criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. Y la cuarta hipótesis específica propone que: Las estrategias de aprendizaje fomentan significativamente el criterio de cohesión estructural del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

El presente proyecto de tesis busca lograr el objetivo planteado, el cual es reforzar la comprensión lectora a nivel crítico del idioma inglés de los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Guayaquil, esto a través de variadas estrategias de aprendizaje.

Pourhosein Gilakjani & Banou Sabouri, (2016) explican que la comprensión lectora es una habilidad fundamental que impulsa el desarrollo de las diversas tareas académicas de los alumnos. Les ayuda a decodificar un texto, analizar, explicar y expresar sus propias ideas sobre materiales escritos. Los alumnos deben desarrollar una gran capacidad para comprender los materiales escritos para luchar con las tareas académicas que sus profesores les hacen. Un objetivo principal de la comprensión lectora es ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades y comprensión de textos si quieren ser lectores hábiles.

Rego-Agraso & Marín, (2019) especifican que el estudiantado a nivel superior refiere que: es más factible continuar con la lectura siempre y cuando la realicen personalmente y no que alguien más lo realice por ellos. Es más sencillo y existe mejor comprensión lectora cuando se evita que un computador lea por ellos.

Es por esto que (García & Benitez, 2017) explica que los discentes a nivel universitario poseen alta motivación a la lectura de textos académicos esto es cuando esta habilidad ha sido bien entrenada, y esta actividad ha estimulado también en ellos la pasión lectora por otros argumentos, en pocas palabras al lograr un regocijo a través de la lectura es una catapulta que motiva el comportamiento lector a nivel general.

Por su parte (Simbolon et al.,2020) especifican que la lectura y la comprensión son algunas de las herramientas más vitales que los discentes necesitan para desarrollarse y tener éxito en el trabajo que harán en el futuro. Les permite adquirir conocimientos sobre diferentes temas y al mismo tiempo mejorando sus habilidades de razonamiento y escritura.

Floris & Divina, (2015) detallan adicionalmente que, para comprender todos los materiales impresos en inglés, un alto dominio de la lectura es de suma importancia, sin el cual no se comprenderá la información. Sin embargo, se necesita un lector

eficaz para entender la impresión con la que los estudiantes de inglés como lengua extranjera son bombardeados diariamente. Por lo tanto, convertirse en un lector efectivo significa que el lector tiene habilidades de lectura y sabe cómo usarlas de manera efectiva.

Para este menester el proceso cognitivo, variados mecanismos de lectura son aplicados.

(Butterfussm & Kendeou, 2017) mencionan que la comprensión lectora es una de las actividades cognoscientes más complejas y significativas que los seres humanos realizan. Debido a su importancia y complejidad, los investigadores han buscado entender la comprensión lectora a través del desarrollo y descripción de una multitud de modelos y marcos que dan cuenta de varios procesos y mecanismos de lectura. Para lograr este propósito, primero se debe identificar y definir los componentes básicos de los FE en la literatura existente. En términos generales, Funciones Ejecutivas (FE) es un término general para un conjunto de procesos cognitivos de orden superior que modulan la dinámica de la cognición humana.

Este conjunto de funciones ejecutivas es de gran valor académico pues no solo permiten la comprensión lectora en papel, sino también a nivel digital.

Con respecto al cambio gradual de la lectura en papel a la lectura en dispositivos digitales, como computadoras, tabletas y teléfonos celulares, se evidencian claras ventajas en la evaluación y el aprendizaje basados en esta tecnología digital, que incluye la reducción de costos y una mayor individualización, la comprensión de los efectos del medio en la comprensión lectora se han vuelto parte del diario vivir actual (Delgado et al., 2018).

Cabero Almenara et al., (2018) en su estudio investigativo expone la ventaja de no solo usar programas tecnológicos en el campo académico, el uso de aplicaciones de baja complejidad tecnológica como es el caso del programa Power Point, existente en los paquetes de office.

En el caso de las estrategias de aprendizaje, (Olaya & González González, 2020) detallan que existen diferentes visiones sobre el uso de estrategias de lectura según el contexto y la población. Barnett (2002, p. 14) delimita una estrategia de lectura como los procesos de comprensión que lleva a cabo una persona al leer como un

medio para comprender lo que se lee. En este proceso el rol del docente es fundamental para que las estrategias lectoras sean útiles para los estudiantes, por lo que se requiere una orientación clara que permita lograr al estudiantado en el proceso lector.

Pourhosein Gilakjani & Sabouri, (2016) refieren a la relación positiva entre las estrategias de lectura de los alumnos y su habilidad de comprensión lectora descrita por Brookbank, Grover, Kullberg y Strawser (1999) quienes mostraron que la aplicación de varias estrategias de lectura acrecentaba la comprensión lectora de los alumnos.

Al administrar medidas de comprensión lectora, estrategias de lectura, fluidez en la lectura, vocabulario y memoria de trabajo, se logra construir un modelo de ecuación estructural para estimar las relaciones únicas entre estas estrategias de lectura y la comprensión lectora, mientras se controla la fluidez en la lectura, el vocabulario y la memoria de trabajo, se logra un efecto único con los estudiantes pues al aplicar las estrategias lectoras logran la comprensión de un texto (Muijselaar et al., 2017).

Según Hattie & Donoghue (2016) existen variados tipos de estrategias de aprendizaje, las básicas son: organizar, resumir, subrayar, tomar notas y mnemotécnicas que pueden ayudar a los estudiantes a dominar el conocimiento superficial. Estas estrategias pueden enseñarse abiertamente y, de hecho, pueden ser el único conjunto de estrategias que se pueden enseñar independientemente del contenido. Sin embargo, puede ser que, para algunas de estas estrategias, el impacto sea mayor si se enseñan dentro de cada contenido, con el propósito de que se logre su dominio, esto debido a que algunas de las habilidades (como resaltar, tomar notas y resumir) requieren de ideas específicas relacionadas con el contenido en estudio.

Dumford et al. (2016) Las estrategias de aprendizaje, a través de su conexión con habilidades metacognitivas mejoradas, son además relevantes para el aprendizaje interdisciplinario, donde los estudiantes superan el conocimiento declarativo y procedimental en una sola disciplina y aplican conceptos y temas en múltiples áreas (Ivanitskaya, Clark, Montgomery, & Primeau, 2002). La metacognición, o "pensar en pensar", como estrategia de aprendizaje, se demuestra en la capacidad de

reflexionar, comprender y controlar el propio aprendizaje. La metacognición puede afectar directamente la eficacia del estudio, la preparación y el tiempo de clase de los estudiantes, incluida la forma en que se aprende y retiene la información, y está relacionada con los resultados del aprendizaje y el éxito en la universidad.

Shi (2017) cita su estudio de Oxford en 1989, el cual define las estrategias de aprendizaje de idiomas como "las pisadas a menudo conscientes de los comportamientos manejados por los estudiantes de idiomas para optimizar la adquisición, el acopio, la retención, la memoria y el uso de nueva información". Aquellos procesos que son seleccionados conscientemente por los estudiantes y que pueden resultar en acciones tomadas para mejorar el aprendizaje o uso de una segunda lengua o idioma extranjero, por medio del almacenamiento, retención, recuperación y aplicación de información. sobre ese idioma.

Oxford & Gkonou (2018) los alumnos en el área cultural se benefician del empleo de estrategias de aprendizaje, definidas como pensamientos y acciones conscientes y regulados por el estudiante para desarrollar habilidades específicas y competencia general. Algunos ejemplos de estrategias de aprendizaje son: (a) utilizar conocimientos previos sobre la cultura y el idioma para predecir lo que vendrá después en una historia o un programa de noticias; (b) colaborar con otra persona para aprender la cultura y el idioma; (c) combinar la intuición, la lógica y los hechos con la experiencia cultural para comunicarse más eficazmente en el idioma; y (d) hacer preguntas a un hablante nativo para comprender la cultura de destino.

Cabe recalcar que la investigación se fundamenta con otros estudios que giran a nivel mundial, un ejemplo claro es el de Ng & Bartlett (2017) en su tema investigativo; "Estrategias Efectivas de Comprensión de Lectura para el Logro de los Estudiantes del Idioma Inglés en Tennessee" cuyo hallazgo sugiere que los maestros deberían emplear una estrategia sistemática e interactiva que considere todas las variables utilizadas dentro del programa.

Es decir que la combinación de la metodología de ANOVA y el programa estadístico SPSS, permiten analizar la relación que existe entre las dos variables principales del proyecto de estrategias para mejorar la efectividad en la lectura comprensiva.

Por su parte Dávila Quintana (2020) de Chiclayo – Perú en su tema de tesis doctoral, “Uso de estrategias didácticas innovadoras para optimizar los niveles de comprensión lectora de textos narrativos”, en el cual los estudiantes participantes en el proceso se mostraron muy activos trabajando lecturas a modo de juego y demostrando interés por leer. Este estudio concluye que la aplicación de “Estrategias Didácticas” produjo efectos óptimos en la comprensión lectora de los estudiantes que integraron el grupo experimental, logrando alcanzar el nivel crítico.

Lo que en pocas palabras quiere decir, es que las estrategias basadas en ilustraciones, juegos didácticos y técnicas innovadoras de aprendizaje maximizan la comprensión lectora en los discentes.

Por otro lado, Saavedra Jaramillo (2020) de Lima-Perú, con su tema: “Pedagogía de la creatividad y pensamiento crítico en la comprensión lectora idioma inglés en estudiantes del 4to de secundaria del CEP RDM 2020”, mostró en sus resultados que los grupos de control y experimental en el post - test sí exteriorizaron discrepancias significativas tras aplicar este proyecto, es decir, que la pedagogía de la creatividad y el pensamiento crítico lograron un efecto favorable en la comprensión a nivel social en inglés.

En este proyecto en especial con el uso de herramientas tecnológicas e innovadoras las cuales se consideran también como lúdicas y a su vez didácticas, la comprensión lectora en el idioma inglés ha maximizado el conocimiento cognoscitivo estudiantil.

En la teoría de la Metacognición, Muñoz & Ocaña (2017) refiere a Flavell (1976) en la descripción de la metacognición como el conocimiento de una persona acerca de sus procesos y productos cognitivos o de cualquier situación conexas a los mismos, es decir, la información importante para el aprendizaje.

López Ramírez (2017) detallan que la metacognición es la comprensión del propio conocimiento. Involucra valorar las actividades cognitivas que se realizan por la ordenación y clasificación de los procedimientos que se relacionan con la memoria, atención y cálculo para alcanzar un objetivo. Es el nivel de conciencia y conocimiento obtenido sobre una actividad y monitoreo.

Martínez Paredes et al (2020) citan la teoría de Krashen que especifica varias sub-hipótesis tales como la hipótesis de adquisición/aprendizaje, la cual explica acerca de dos vías distintas en el procedimiento de captación de una lengua extranjera: la primera es la adquisición, la cual es un medio automático que se desenvuelve en el nivel del subconsciente, y la segunda que es el aprendizaje, el cual se determina como un proceso reflexivo, que trae como consecuencia el “conocimiento formal acerca de la lengua”.

La hipótesis monitor: que es la destreza para realizar expresiones en el idioma extranjero y se logra con la competencia adquirida. No obstante, el conocimiento consciente de las normas de la gramática (aprendizaje) posee además una única función: operar en la elaboración de los enunciados como un corrector o un monitor, transformándolos si no van acorde a las reglas aprendidas.

En sí, la hipótesis del monitor asevera que el discente goza la habilidad de registrar de manera consciente, la manera en que se desarrolla la lengua foránea. Su correcto uso se basa en lograr un ponderación entre corregir y cumplir los objetivos de comunicación (Bilbao, 2017).

Soler et al., (2018) describen tres modelos o enfoques de enseñanza lectora: enfoque lingüístico, enfoque psicolingüístico y enfoque sociocultural, de los que se desglosa una idea clara de lo que implica leer y de cómo una didáctica de la lectura debe ser.

Entre las teorías sustantivas identificadas está la lectura con un enfoque lingüístico, que se produce por medio de una comprensión superficial de los textos, el significado del texto es el compendio del significado de todas las palabras y oraciones.

Desde esta premisa, el lector, para dominar la comprensión superficial, efectúa una serie de estrategias lectoras como lo detalla (Sánchez Miguel, 2010), las cuales se detallan a continuación.

La lectura precisa y fluida; atañe variadas partes del texto: la cual es resumir; parafrasear; operar por medio de la estructura de los contenidos; utilizando organizadores semánticos y detectando o usando los marcadores discursivos.

En cuanto a la lectura crítica se la describe como una lectura analítica, que posee varios criterios; tales como: el criterio léxico que implica entender y analizar a cabalidad la información de lo que expresa un texto determinado, acompañado de un criterio de coherencia externa, que se fundamenta en el conocimiento previo que tiene el lector y a su vez, el criterio de cohesión preposicional que relaciona las ideas concebidas en la lectura para establecer la cohesión estructural.

Pourhosein Gilakjani & Sabouri (2016) La lectura crítica es un tipo de lectura, en que los alumnos leen una página para encontrar el significado y familiarizarse con las estrategias de la escritura. A través de esta lectura, los estudiantes pueden obtener una práctica fundamental en la ejecución de estas estrategias basadas en una serie de materiales. Estas estrategias pueden estar relacionadas con el texto o con el educando. El primero implica el reconocimiento de la organización del texto y el segundo implica estrategias como estrategias lingüísticas, esquemáticas y metacognitivas.

La lectura crítica además es definida por Korinth & Nagler (2021) como la competencia lectora a nivel crítico o como la "velocidad de lectura efectiva", caracterizada por una comprensión correcta del contenido semántico (es decir, comprensión) y alto nivel lector.

La visión simple de la lectura a nivel crítico es que las habilidades de decodificación y el conocimiento del lenguaje oral son fuertes predictores de la comprensión de la lectura. (Caravolas et al., 2019)

Adicional a estas descripciones, es valioso mencionar que las estrategias de aprendizaje son variadas y entre ellas constan la coherencia y la cohesión, estas permiten al ensayista poder escribir organizadamente y de manera descifrable, de tal forma pueda permitir al leyente entender el sentido completo del texto. Cabe mencionar que estos dos vocablos se usan en el área escrita e interpretación de textos continuos, los mismos son parametrizables a la evaluación o paráfrasis de textos no continuos (Yepes García, 2020).

La importancia de las estrategias lectoras: la coherencia y la cohesión son piezas fundamentales en la decodificación de un mensaje escrito, ya que permiten

reconocer el sentido completo del texto, que el estudiante lee para fortalecer su nivel crítico.

Para Astahuaman Castro & Rupay Cruz, (2019) las estrategias de lectura de Isabel Solé denotan cuan importantes son para la enseñanza, la aplicación de las herramientas, métodos y habilidades lectoras, que además verifican un texto a través de pronósticos constructivos y de comprensión. Adicional, la autora, especifica que un correcto desenvolvimiento de las estrategias de lectura logra aclarar los objetivos pedagógicos a ser trazados, efectuar una correcta planificación didáctica y su valoración pero que también permitan realizar los cambios necesarios para comprender un texto que este avalado con las siguientes características:

Comprender los propósitos del contenido de un texto: explícitos e implícitos; hacer diferencia de lo insignificante a lo esencial; examinar el texto en su contenido y coherencia por medio de lo que se ha logrado de manera anticipada y crear y experimentar inferencias.

Que en definitiva son características que todo pedagogo busca conseguir para sus alumnos en el campo lector.

Hurtado Olaya et al., (2018) referencian el estudio de Solovieva, donde se detalla que los estudiantes usan las estrategias de aprendizaje con el objetivo de entender, para luego usar la información obtenida de manera correcta. Esto se realiza aplicando su nivel cognitivo que implica un procedimiento de acogimiento de los estímulos, su discernimiento, la atención que requiere y la retención necesaria para recobrar la información acopiada, lo que es conocido como enfoque psicolingüístico.

Para que las estrategias de aprendizaje sean correctamente ejecutadas por el estudiantado en el campo lector, es imperante que se realice un entrenamiento continuo, así como el fortalecimiento del nivel cognitivo del alumno.

Álvarez Maestre et al., (2020) mencionan que el proceso del diálogo entre profesor con el discente es una estrategia que permite la búsqueda de ideas relevantes e inventivas entre los oyentes, en la discusión de compartir experiencias personales con las cuales se obtiene la maduración y refuerzo del pensamiento crítico, por lo cual las actividades orales son imperantes en el estudiantado.

El dialogo siempre ha sido el medio conductor para lograr obtener información de gran relevancia, en especial cuando las conversaciones incluyen experiencias vividas, con el propósito de robustecer el pensamiento crítico, usado en la habilidad lectora, el cual es un nivel alto de comprensión textual.

Ferrada Quezada & Outón Oviedo (2017), establecen que la lectura repetida es una estrategia muy usada y popular, la cual en primera instancia fue inducida por Samuels (1979), con el propósito de que el estudiante logre leer de forma fluida y en voz alta. Esta estrategia permite que un texto sea leído repetidas veces, y debido a que es una estrategia de fácil y simple implementación, es apreciada en el campo educativo.

La lectura al ser una habilidad que no ha sido plenamente entrenada en niveles inferiores de aprendizaje, tiende a ser rechazada y considerada como “difícil”, es por estas razones que la estrategia de repetición es una gran alternativa ya que promueve la confianza del lector, pues al repetir la lectura de un texto permite al discente pronunciar correctamente cada palabra, leer con pausas requeridas de ortografía, corregir entonación, y lograr el entendimiento del contenido textual completo, sin sentir frustración o sentimientos de rechazo a esta destreza.

La experiencia docente comprueba que las habilidades que poseen una antelada experticia marcan al estudiantado negativamente, esto genera desmotivación en ellos y, por lo tanto, los han desmotivado para lograr el aprendizaje de un idioma (Gómez Paniagua, 2017).

Para Nazurty et al (2019) citan las estrategias de aprendizaje presentadas por, O'Malley, Chamot, Stewner - Manzanares, Kupper y Russo (1985) y Oxford (2003, 1989) quienes dividieron las estrategias de aprendizaje en seis tipos: estrategias de memoria que se refieren a la forma que los estudiantes manejan sus formas de aprendizaje. Segundo, las estrategias cognitivas las cuales se refieren a la forma en que los estudiantes determinan las limitaciones del conocimiento. Tercero, Las estrategias metacognitivas que son la forma en que los estudiantes gestionan sus formas de aprendizaje. Cuarto, estrategias de compensación que son la forma en que los estudiantes establecen su limitación de conocimientos. Quinto, las estrategias afectivas, que describen a las estrategias que se relacionan con los

sentimientos de los estudiantes. El último, las estrategias sociales, que exponen la forma en que los estudiantes aprenden involucrando a los demás.

Tavsancil et al (2019) establecen que uno de los aspectos más estudiados de la lectura en las últimas décadas se refiere a las estrategias y métodos de aprendizaje (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013). Las estrategias de aprendizaje son las técnicas que apoyan el aprendizaje del educando y los comportamientos conexos, y el proceso de pensamiento de los estudiantes (Oxford, 2003). Los alumnos precisan desarrollar una serie de estrategias para comprender la esencia de un texto, para emitir un juicio y hacer conexiones personales con el texto, y para entender las palabras desconocidas en el texto para ser un buen lector.

Nur et al. (2020) La estrategia de translenguaje en la enseñanza bilingüe es una parte esencial para mejorar la comprensión del estudiante, ya que utiliza como conjunto de habilidades, el conocimiento previo del idioma integrado con la conciencia del lector y lograr interpretar el significado de la lectura de texto de forma independiente.

La comprensión es un término conocido como la habilidad del individuo para discernir la información, para lo cual es importante tener previos conocimientos, con el propósito de asimilar el contexto actual. Si no existen saberes preliminares no habrá comprensión. Entender a cabalidad un texto es el verdadero propósito de la elaboración de una investigación (Sánchez Carlessi et al., 2013).

Comprender completamente y de forma crítica un contenido escrito es el logro general de un proceso investigativo, científico o académico.

Comprensión de información: Proceso que permite al lector construir un significado debido a su interacción con el texto. Esta actividad es realizada por el lector quien se encarga de aplicar sus previas experiencias como las claves lingüísticas del texto (Arciniega Arce, 2018).

Arciniega Arce (2018) refieren el estudio científico realizado por Anderson y Person en 1984 y Neira en el 2005 acerca de la comprensión, la cual se entiende como la habilidad de un sujeto para leer y construir significados, esto por medio de la interrelación con el contenido, y la experiencia anteriormente adquirida tanto en lo personal, social como en la parte lingüística conocido como enfoque sociocultural.

En la comprensión lectora, la influencia de las experiencias priori del sujeto y el conocimiento gramatical, fonético y sintáctico son elementos fundamentales para que este proceso lector se realice con éxito.

La fluidez lectora se considera como la rapidez y la exactitud con la que se lee un texto, estos aspectos son los ejes céntricos que los caracterizan. Para su evaluación se realiza la sistematización del número correcto de vocablos leídos efectuados en 60 segundos (Fumagalli et al., 2017).

Para que exista un nivel crítico lector, es requerida la evidencia de la fluidez lectora del estudiante, por lo que la práctica constante de la lectura promueve la mejora de esta habilidad.

Adicional. la fluidez en la comprensión lectora se demuestra en cuanto el lector recoge la información de una manera rápida debido a que su memoria inmediata ha sido correctamente entrenada (Flores Fuentes, 2018).

Existen variadas técnicas y herramientas para valorar la fluidez lectora, pero la forma más evidente de evaluarla es permitiendo al alumno leer un texto, medir el tiempo y revisar su procedimiento lector.

Bresneder Alvear et al (2016) expresan que la pericia cognoscitiva se describe como la experticia de la comprensión del lenguaje escrito la cual depende del desarrollo de la inteligencia, apreciándose los procesos cognitivos desde su origen hasta su madurez. La afirmación del pensamiento está relacionada con las demás funciones cognitivas que posee el individuo, lo cual motiva a una formación de lectores con una cultura superior.

La comprensión lectora de un sujeto depende en gran manera de la experticia adquirida para obtener el conocimiento escrito, pero sobre todo de la habilidad cognoscitiva que el individuo ha desarrollado previamente, de tal manera que pueda realizar su lectura a un nivel criterial.

En cuanto a las teorías, enfoques o modelos epistemológicos acerca de la lectura crítica, Serrano De Moreno (2012), la define como una destreza, una tendencia de la persona a intentar llegar a la comprensión profunda del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y raciocinios y a la ideología sobrentendida, para

considerar explicaciones alternativas, que implican no dar nada por sentado, y analizar los criterios para llegar al contexto del tema.

Para formar identidades de lectura a una edad temprana según Brown, 2011. Una forma principal en la que los estudiantes desarrollan su identidad lectora en la escuela es a través del lenguaje, que comunica a los estudiantes en lo que significa ser un determinado tipo de lector y sirve como una herramienta para que los estudiantes se posicionen a nivel lector. Es a través de declaraciones hechas por maestros y compañeros que los estudiantes aprenden sobre los diferentes tipos de identidades lectoras (Hall, 2016).

Por lo cual es que durante el periodo de aprendizaje inicial es importante promocionar la lectura activa y participativa del estudiantado en general, esto ayudará a su desarrollo cognitivo, de tal forma que en cursos académicos superiores el nivel crítico sea obtenido después de una larga pero fructífera trayectoria.

Cassany, (2006) describe la literacidad crítica, como el entendimiento profundo de las palabras en un texto escrito, para que el leyente pueda descifrar con su propio juicio de valores los contenidos léxicos.

En todas las carreras universitarias, el material de estudio utilizado posee un contenido analítico - superior, que requiere del lector un nivel crítico muy bien desarrollado, de tal forma que pueda ser asimilado y expuesto correctamente.

Cubides Ávila et al., (2017) refieren a la lectura crítica como el más alto nivel de comprensión, pues el lector tiene la destreza de definir conceptualizaciones muy complejas, implicando saberes piores y planteamientos de otros autores, en forma de discusión conceptual, de tal forma, que un ente logre planear nuevas hipótesis o ratificar las existentes, basándose de argumentos que prueben sus perspectivas teóricas.

El nivel de comprensión de lectura crítica permite entender contextos científicos necesarios para la elaboración de proyectos investigativos, tesis, análisis de casos y todo recurso pedagógico, que requieren una evaluación lectora exhaustiva.

Plúas Quijije & Villamar Pilaló (2018), explican que la lectura crítica considera diversos aspectos inestimables que permiten al ser humano conseguir un óptimo desarrollo crítico. "Las circunstancias educativas bajo las que una persona está en la mejor disposición de aprender o qué estructura precisa el sujeto para aprender". Estos estilos de pensamiento se correlacionan con los aspectos del aprendizaje, sin embargo, los seres humanos distinguen la realidad, la información y la solución de un problema de disímiles maneras, esto porque en el cerebro humano prevalece el desarrollo de uno de los dos hemisferios cerebrales, el derecho o el izquierdo.

Es importante considerar que, para el desarrollo del nivel lector crítico del alumnado, se debe trabajar arduamente en proveer los recursos didácticos ineluctables, así como los espacios físicos adecuados, ya que estos promueven la correcta asimilación de la metodología a ser aplicada para este menester.

El incremento y desarrollo del pensamiento crítico radica en la razón sustancial que es la formación de futuros pedagogos, quienes ejercerán la formación de otros profesionales. De la misma manera, la lectura crítica es la herramienta para fomentar un pensamiento a nivel superior y de personajes comprometidos con el cambio de su contexto social (Díaz et al., 2016).

La lectura a nivel crítico actualmente es un recurso transformador de la educación a nivel superior, puesto que el objetivo primordial es el de crear seres con conciencia lógica y razonamiento propio, capaces de ser entes reflexivos y promotores de nuevas enseñanzas.

Villao Avilés & Yagual Arce (2019) citan una investigación realizada por Gómez & Marín donde definen a la lectura crítica como una vía para desarrollar las habilidades del pensamiento, que expresa entre sus desenlaces que el leer a nivel crítico es un ejercicio mental que despliega diferentes habilidades innatas en el ser humano, el uso de estas destrezas permiten que las personas se desenvuelvan autónomamente y con criterio propio en diferentes áreas: sociales y culturales que a lo largo de la vida se verán obligados a enfrentar, pero es solo a lo largo de la práctica que se hace viable lograr su dominio, con el propósito de ser utilizadas apropiadamente en la resolución de problemas.

La lectura en un nivel criterial, permitirá el desenvolvimiento apropiado de todas las demás habilidades inherentes al ser humano, logrando desarrollar personas independientes con capacidad de resolver situaciones complicadas presentadas en el diario vivir.

En referencia a este contexto (Number et al., 2016) especifican la relación entre la ansiedad lingüística y la lectura en inglés como lengua extranjera. Cuando los estudiantes están más ansiosos recuerdan menos contenido de pasajes que los estudiantes menos ansiosos. Las estrategias de comprensión lectora son diferentes según los niveles de ansiedad según el análisis de entrevistas de pensamiento en voz alta. Los estudiantes muy ansiosos tendían a utilizar estrategias más locales, como centrarse en el vocabulario, prestar atención a la sintaxis y la traducción. Las personas menos ansiosas se acercan al texto de manera más integral que sus contrapartes ansiosas.

Lo que implica que la labor docente debe lograr que el estudiantado lea con libertad y disfrute, pues esto abrirá un nuevo peldaño en la habilidad lectora a profundidad.

Cubides Ávila et al., (2017) menciona que el arte de leer un texto a profundidad permite establecer la situación de un ente, que a través del procedimiento académico pueda atender los problemas sociales revelados con criterio reflexivo, y fundamentar sus opiniones en la pedagogía de la diferencia.

Diferenciar y decodificar textos y sus contenidos son sin duda parte de la madurez del sujeto en su nivel lector, con lo que se consigue interpretar apropiadamente los criterios y opiniones del autor.

Gordillo Mateo, (2020) detalla el proceso semántico o criterio léxico, a través de pasos tales como: distinguir palabras y establecer su relación, con la finalidad de lograr la comprensión lectora. La retención del contenido del escrito se logra por medio de la relación con el conocimiento previo del lector. En pocas palabras, estas dos facetas son la adquisición del compendio de un texto y su adhesión en la psiquis.

La asimilación del contenido de un texto es en sí una organización semántica de las proposiciones, y la adquisición de este nuevo conocimiento en la memoria se

incorpora con los pensamientos e ideas anteriores para lograr la comprensión a cabalidad de un texto.

Adicional el criterio léxico se considera como la comprensión global de las unidades gramaticales (Chávez Zevallos, 2018).

Arcila Rojas (2020) refieren que el vocabulario es fundamental siempre y cuando la sintaxis esté disponible contextualmente, y que a su vez fusione sus criterios para poder reformar palabras y sus combinaciones en proposiciones íntegras, de tal manera que la lengua tenga coherencia y concordancia. Es por esto, que se considera que la gramática o sintaxis convierte a las ideas u opiniones de un ente en perfectas oraciones lingüísticas.

El contenido léxico, así como el contexto gramatical adquiridos durante el diario vivir, permiten al ser humano comprender un texto a un nivel superior.

Fumagalli et al. (2017) La memoria es la vía eficaz para acceder a la comprensión de los vocablos y estructuras gramaticales almacenadas, esto promueve fácilmente la fluidez lectora.

Perfetti & Stafura (2016) indican que, si un lector no ingresa automática o tácitamente a los conceptos, su fluidez lectora tiende a perder fuerza o se ve menguada.

Básicamente, la comprensión semántica y léxica de un texto requiere que los conocimientos previos adquiridos por del individuo puedan integrar a los nuevos caracteres o pensamientos, con el propósito de fusionarlos y dar interpretaciones propias y adecuadas de manera general.

El criterio de coherencia externa se refiere a las ideas previamente conocidas por el lector que van acorde al texto que está siendo revisado (Saavedra Vasquez & Condori Chávez, 2016).

Chávez Zevallos, (2018) describen que el criterio de coherencia externa permite lograr la precepción de un compendio de oraciones expuestas en secuencia, por medio de un conocimiento previo, lo cual conlleva a entender que se trata de un tema que debe ser expuesto.

El criterio de cohesión proposicional en el ámbito de la dicción y el contenido mismo desarrolla paralelismos de jerarquía relacionados al contenido. Esto quiere decir que la expresión de un tema es la disertación, los párrafos son subtemas, las oraciones son proposiciones y finalmente los sintagmas son conceptos. Cuando el texto expresa cohesión significa que este posee una conexión apropiada de estos componentes (Iglesias Hernández et al., 2019).

Para el entendimiento del contenido de un texto se hace imprescindible que el lector logre decodificar coherentemente cada parte sintáctica y léxica, lo que quiere decir en pocas palabras que la coherencia está delimitada por la correlación de las ideas contenidas en un texto.

El criterio de cohesión proposicional es en sí la correlación existente entre las ideas proposiciones (Larico Gutierrez, 2017).

Montañez Ventero, (2019) explican que la cohesión proposicional consiste en que el lector interpreta cada una de las líneas del texto, lo que permite comprender el mensaje y contenido a ser expuesto.

De la misma manera, (Barbosa Sandoval, 2019) expone también que los estándares básicos de competencias y los derechos primordiales de aprendizaje deben orientarse en el enfoque semántico comunicativo del tal manera ellos logren formar oraciones estructuras y con sentido lógico, con el propósito de llegar a formar párrafos íntegros.

La cohesión estructural es la capacidad de decodificación por medio de las destrezas del proceso activo del contenido de texto, que permiten al lector realizar suposiciones durante la lectura. A través de esto se interpreta lo que está delimitado en el texto, es decir, el discente logra entender el contexto (Pretel Hoyos, 2021).

En el criterio de cohesión estructural se logra comprobar que las ideas presentadas en un párrafo o el texto son igualmente avenidas en el tema o materia (Arciniega Arce, 2018).

El criterio de cohesión estructural es leer a nivel crítico, y comprender por medio de un procedimiento las connotaciones existentes en un texto en referencia con el

tópico, para lo cual se requiere de un análisis profundo, reflexión y explicación completa del contenido textual (León Álvarez & William, 2019).

La habilidad de comprender un texto y su relación con el tema denota en el educando la capacidad a nivel crítico, esto le ayudará no solo a entender ideas si no a crear sus propias interpretaciones en futuros escritos.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

En este tema se aplicará el enfoque cuantitativo, que utiliza un proceso investigativo en donde las mediciones numéricas se centran. La observación es el método usado para realizar la recolección de datos y analizarlos para llegar a responder las preguntas efectuadas por la investigación. Los análisis estadísticos son aplicados, y los mismos se obtienen a través de la recopilación, el cálculo de parámetros, la consecución de periodicidad y medidas estadísticas de población. Bosqueja un problema de estudio determinado y preciso. Las interrogaciones investigativas se basan en temas específicos. Cuando el problema de estudio se esboza, se logra revisar la investigación previa, conocida como la revisión de la literatura (Otero-Ortega, 2018).

En resumen, este enfoque se cimienta en obtener datos que en primera instancia no eran cuantificables, y esto se logra a través de la observación.

Acorde al enfoque cuantitativo se utilizará la investigación aplicada: La cual se centra en encontrar vías, maneras o estrategias que logren obtener un objetivo concreto, como lograr que una habilidad lectora pueda ser de utilidad, no solo en un área de estudio. Por lo cual, la clase de ámbito que se emplea es estrechamente específico y bien delimitado, debido a que no se explica una vasta diversidad de situaciones, sino que más bien se propone abordar un problema específico.

El propósito de la investigación aplicada, es abordar los problemas de tipo práctico social que requieren solución, además acuerda aprestar de opciones de solución e información, puesto que la base primordial de esta investigación es crear conocimiento (Ramirez et al. 2018).

La investigación aplicada con enfoque cuantitativo permitirá plantear la hipótesis del tema en base a las preguntas que surjan de la muestra de educandos seleccionados para el desarrollo del tema.

En cuanto al diseño de investigación, el proyecto está delimitado con el diseño cuasi – experimental, el cual es aplicado en el caso de no poder establecer quienes serán los escogidos dentro del grupo de investigación quienes serán parte del proceso de experimentación. Dentro de estos sujetos constan aquellos del grupo de control de

un antes y después, otros miembros del grupo comparativo equivalentes y diseños con series de tiempo interrumpidos (Ramirez et al., 2018).

Dentro de este tipo de diseño planteado se pudo observar el nivel de avance que los estudiantes han obtenido al utilizar las estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora crítica mediante variados materiales didácticos.

Para esta actividad se diseñó a los grupos que conforman la población de estudio, una Pre-Prueba y una Post Prueba.

Donde; O<sub>1</sub>, constituye la medición preexperimental de la variable dependiente, X constituye la variable independiente o experimental y O<sub>2</sub>, es la observación o medición después de aplicado el experimento.

Figura 1.

*Esquema del diseño cuasiexperimental*

GE: O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>

GC: O<sub>1</sub> O<sub>2</sub>

Significado:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo control.

O<sub>1</sub> = Pretest.

X = Programa (Estrategias de aprendizaje)

O<sub>2</sub> = Postest.

### **3.2. Variables y Operacionalización**

Las estrategias de aprendizaje son la variable independiente de este estudio. Se consideran como series compuestas de procedimientos que se estudian y seleccionan con la aspiración de adquirir, acopiar y utilizar una información con experticia, esta enunciación es transmitida por varios teóricos. Del mismo modo se toma en cuenta la codificación como instrumento de adquisición del conocimiento,

por lo que las estrategias también se consideran como conductas y pensamientos que contribuyen en el proceso de codificación. (Hurtado Olaya et al., 2018).

Lo que en resumidas palabras son el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de lograr la comprensión de información lectora con fluidez y pericia cognoscitiva.

En cuanto a la variable dependiente, la cual es la lectura crítica. Se refiere a la pericia o proceso en el cual se descubren las ideas e información existente en un texto escrito. Para este menester se necesita de una lectura activa, con reflexión y análisis. La lectura crítica, por lo tanto, es el paso previo al desarrollo de un pensamiento crítico (León Álvarez & William, 2019)

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

La población conocida también como el universo, se entiende como el total de sujetos u objetos que serán indagados, las particularidades permitirán su elección, de tal forma se pueda adquirir datos importantes para evaluar la problemática a ser estudiada. Cabe mencionar que con el tamaño de la población se puede escoger parte de esta, con el propósito de establecer la muestra de estudio, mediante la técnica del muestreo estratificado, debido a que se está analizando las particularidades que tienen los grupos en estudio, experimental y de control (Neill & Cortez Suárez, 2019).

Para Hernández-lalinde, (2018) La población debe ser considerada por el investigador conforme a la necesidad del estudio y al nivel de confianza del examinador para obtener respuestas reales requeridas para la investigación.

Zapata & De la Cruz, (2020) expresan que los estudiantes universitarios requieren de la habilidad lectora en el idioma inglés para obtener suficiente información y evaluar sus propias apuntes, con el propósito de evaluarlas, compararlas y mejorarlas y que esto permita avalar acertadamente los requerimientos exigidos en la elaboración de sus proyectos de tesis y resúmenes ejecutivos que necesitan ser desarrollados en el idioma inglés. Es por esto que el universo de estudio escogido en este proyecto son los estudiantes que están cursando la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información y un grupo de la carrera de Telemática de una IES ubicada en la ciudad de Guayaquil.

La población total está conformada por 331 estudiantes, quienes cursan los niveles de inglés 1 en la carrera de Telemática; inglés 1, inglés 2, inglés 3, inglés 4-4, inglés 4-5, inglés 5, inglés 6 pertenecientes a la carrera de Sistemas de Información.

Los grupos de inclusión que conforman la muestra comprenden: inglés 1 de la carrera de Telemática; inglés 1 de la carrera de Sistemas de Información, inglés 3 e inglés 6 también de la carrera de Sistemas de Información, que en total suman 131 sujetos cantidad con la cual se implementarán las estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica, los mismos están conformados por tres niveles:

Módulo de inglés #1 de la carrera de Telemática cuyo nivel es A2 básico, conformado por 41 estudiantes

Módulo de inglés #1 de la carrera de Sistemas de Información, que también corresponde al nivel A2 básico, conformado por 50 estudiantes. Estos dos grupos fueron escogidos debido a que constituyen la base inicial de estudios con la cual se pondrá a prueba la metodología propuesta en este estudio.

Módulo de inglés #3, que corresponde al nivel B1 intermedio, conformado por 50 estudiantes. Este grupo en particular posee conocimientos gramaticales previos, lo cual permite un mejor uso de los instrumentos que serán aplicados durante la metodología.

Módulo de inglés #6, que corresponde al nivel B1 avanzado, conformado por 45 estudiantes. Este grupo en particular tiene un nivel alto de conocimiento en las habilidades del idioma inglés: speaking, writing y listening, con el cual se espera que los estudiantes puedan afianzar su fluencia lectora, y así lograr obtener el nivel requerido en sus exámenes de validación de conocimiento del idioma.

En cuanto a los niveles restantes que son:

Módulo de inglés #2, correspondiente al nivel A2 intermedio, este grupo no fue considerado ya que el bagaje de conocimiento es muy similar a los niveles 1 y 3.

Módulos de inglés #4 y #5, correspondientes al nivel B1, estos grupos no fueron considerados ya que sus grados de entendimiento se encuentran incluidos dentro de los niveles 1, 2, 3 y 6 correspondientemente.

Tabla 1.

*Distribución de la población*

Sujetos	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Inglés 1 Telemática	17	24	41
Inglés 1 Sist-Inf	19	31	50
Inglés 2	11	39	50
Inglés 3	20	30	50
Inglés 4-4	19	25	44
Inglés 4-5	13	17	30
Inglés 5	26	24	50
Inglés 6	07	09	16
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>199</b>	<b>331</b>

Fuente: Sistema Integrado de la Universidad de Guayaquil (SIUG)

Para Neill & Cortez Suárez (2019), la muestra se determina como una parte del total de una población, que facilitará el estudio por las características únicas de los entes que lo conforman.

En este proyecto se trabajará con una muestra de 232 estudiantes, quienes fueron escogidos a partir del muestreo no probabilístico por conveniencia.

Otzen & Manterola, (2017) describen al muestreo de tipo no probabilístico, como la elección de los individuos para el estudio a partir de ciertas particularidades, criterios, etc. que el investigador considere pertinentes para su investigación.

La muestra se describe a continuación.

Tabla 2.

*Distribución de la muestra.*

Sujetos	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Grupo experimental	56	59	115
Grupo control	57	60	117
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>119</b>	<b>232</b>

Fuente: Sistema Integrado de la Universidad de Guayaquil (SIUG)

Tabla 3.

*Distribución de la población para la prueba piloto.*

Sujetos	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Inglés 4-5	13	17	30

Fuente: Sistema Integrado de la Universidad de Guayaquil (SIUG)

Para este proyecto investigativo se utilizó la técnica de muestreo estratificada por que el fundamento del muestreo es la información estadística – matemática proporcionada en la investigación, cuyos sujetos estudiados son homogéneos y se obtienen de una población (Batanero et al., 2019)

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

En este contexto, Sánchez Carlessi et al., (2013) definen al cuestionario como una herramienta no directa de recolección de la data. Su esencia es de interrogar las variables de manera escrita. Es un formato escrito en forma interrogativa, con la cual se consigue información de las variables a ser investigadas. Es una técnica investigativa de recolección electrónica de información.

Para este estudio investigativo, se escogió la técnica del cuestionario, ya que permite conocer el clima educacional de los discentes antes de empezar el proceso de aplicación de las estrategias de aprendizaje.

La técnica del cuestionario se apoya en tres pilares fundamentales de validez que resaltan la importancia de su uso para este tema, y a continuación se detallan las características principales de estos:

Validez. Es la característica de medición eficaz de una herramienta o un procedimiento. El efecto final de la medición al haber aplicado correctamente estos instrumentos o procesos debe mostrar un resultado eficiente (Sánchez Carlessi et al., 2013)

Para todo proyecto investigativo la validez del contenido es sustancial, ya que permite demostrar que el desarrollo y resultados finales de lo estudiado han logrado el efecto deseado.

La validez de contenido es también reconocida como la validez racional o lógica, especifica cuál es el nivel de la medición de cada unidad de constructo. Adicional a esta premisa, la validez la calidad de las herramientas o procesos (Sánchez Carlessi et al., 2013)

Es el grado en que en un instrumento fulgura un dominio determinado de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa al concepto medido. La demostración de que los ítems de una prueba simbolizan apropiadamente el contenido de un texto tratado en el test.

Una de las herramientas utilizadas para evaluar la validez de contenido consiste en aplicar el proceso de “juicio de expertos”, cuyas valoraciones se contabilizaron a través del coeficiente V de Aiken (Robles Pastor, 2018).

De la Cruz Villegas & Gordillo Fuentes, (2020) para elegir los expertos se debe realizar considerando estos parámetros: 1) experticia sobre temas investigativos, 2) conocimiento general de la educación universitaria y 3) pericia con respecto a la metodología de la investigación.

Merino-Soto (2018) El uso del coeficiente V Aiken, entre 1980 y 1985, también conocido como V de Aiken, parece haber aumentado en la investigación psicológica o en campos que involucran constructos psicológicos aplicados en diversas disciplinas. Este método se ajusta certeramente a las estimaciones de validez de contenido mediante coeficientes, ya que es razonable encontrar distribuciones asimétricas negativas en los juicios de validez, en especial cuando los instrumentos han muestreado rigurosamente el dominio de contenido del constructo; en esta situación, los juicios de validez presentarán distribuciones más densas en los extremos superiores de la calificación.

Martínez-Corona et al., (2020) refieren el estudio realizado por Hernández-Sampieri et al. (2018), el cual detalla que la validez de constructo describe cuan exitosa es la herramienta que se aplica para medir conceptualizaciones.

Medina-Díaz & Verdejo-Carrión (2020) La confiabilidad se refleja a través de la exactitud de los valores que representan la información obtenida, utilizando un instrumento de recolección de datos que permita medir los resultados.

La confiabilidad se mide con Omega de McDonald's. El modelo de medición Omega de McDonald's es más eficaz en cuanto al cálculo de sesgo medio, eficiencia y precisión, tratando los datos de tipo ortogonales y casi ortogonales donde existe un nivel bajo entre ellos.

En este estudio para el análisis de confiabilidad basado en Omega de McDonald's la muestra para el plan piloto constó de 30 estudiantes, de los cuales 28 contestaron las preguntas planteadas para conocer la fiabilidad de la variable.

Sin embargo, no se utilizó Alfa de Cronbach, Taber (2018) ya que es una estadística usualmente citada por los teóricos para indicar que las pruebas y escalas que se han edificado o adoptado para proyectos de investigación son las apropiadas para su intención, es decir que la confiabilidad de los instrumentos utilizados en los estudios publicados de educación científica están enmarcados en términos de una estadística más importante y omnipresente en la investigación que involucra la construcción y la utilización de pruebas en la medida en que su uso en el estudio con mediciones de múltiples elementos se considera habitual.

Tabla 4.

*Estadísticas de fiabilidad*

Variable	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
VD Lectura Crítica		
scale	0.930	<b>0.935</b>

Fuente: Prueba piloto.

Como técnica de recolección de datos, el cuestionario que se emplea va dirigido al grupo de la prueba piloto, estudiantes pertenecientes al módulo de inglés 4-5, con el objetivo de conocer si en su proceso de enseñanza se han estado aplicado las estrategias propuestas en este tema. Luego este mismo cuestionario será aplicado a la población de la muestra de estudio, módulos de inglés 1, 3, 6 de la carrera de Sistemas de Información e inglés 1 de la carrera de Telemática, con el propósito de conocer la mejora que han obtenido los estudiantes luego de haber aplicado las estrategias de aprendizaje. (Ver anexo #2)

### **3.5. Procedimientos**

La realización de la presente investigación se fundamentó en las siguientes actividades: En primera instancia se elaboró el instrumento que fue validado por 5 expertos, el cual consiste en el cuestionario pretest, en segunda instancia se solicitó el debido permiso a la máxima autoridad de la IES, mediante esta autorización se procedió a identificar los grupos: piloto, de control y muestra que son el objeto de análisis de estudio en esta propuesta. Se conformó el equipo de trabajo del presente proyecto, el cual está constituido por los docentes de las carreras de Sistema de Información y de la carrera de Telemática, los estudiantes que conforman los niveles de inglés 1 de Telemática, niveles 1, 3, 6 y la autora del tema. Se solicitó a los docentes mediante memorándum escrito la ejecución de la técnica del cuestionario en su etapa de pretest, luego de esto se aplicaron las herramientas que forman parte de la estrategia, las cuales son: las fichas de lectura, cartillas, crucigramas, sopa de letras y estructuras gramaticales. Se implementaron las actividades con los grupos escogidos, lo que permitió controlar el comportamiento de la variable independiente. Se realizó el cuestionario del postest y a partir de los resultados obtenidos, se pudo confirmar el nivel de eficiencia de las estrategias implementadas.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Cevallos Torres et al. (2017) explican que el análisis descriptivo se compone de datos agrupados acorde a un criterio en forma de tablas, cuyas relaciones son establecidas para resumir las características más importantes de su naturaleza, este compendio puede ser interpretado de manera cuantitativa, como lo expone Delgado (2004) "La estadística Análisis Estadístico Univinario 16 descriptiva se encarga de recolectar, ordenar, analizar y representar los datos".

Se utilizó el método de análisis descriptivo con este propósito, que es el realizar el despliegue estadístico de los resultados obtenidos del cuestionario dirigido a los grupos focales de estudio, ya que este permitió recolectar y ordenar la información por medio de la tabulación de las preguntas y su respectivo análisis a los estudiantes de inglés del nivel 4 grupo 5, pertenecientes al grupo del plan piloto.

Acorde al criterio del investigador se utilizó el método de análisis inferencial por las actividades empíricas realizadas previamente con los grupos de estudiantes

pertencientes a la muestra de estudio, los cuales mostraron un nivel de conocimiento básico en la aplicación de las estrategias de aprendizaje para lograr obtener un nivel crítico lector. Suárez Reynoso et al., (2020) especifican que el uso del método de análisis inferencial se origina a partir de la estadística general que analiza las conclusiones a nivel general para el objeto de estudio partiendo de la indagación de la muestra, y el nivel de confianza de los resultados

Mientras que en la exégesis de los resultados obtenidos cuando se aplicó la metodología para mejorar el nivel crítico lector, se utilizaron las pruebas de conocimiento basadas en las unidades temáticas, lo cual permitió conocer la efectividad de las estrategias de aprendizaje.

Para Flores-Ruiz et al., (2017) la vía para escoger apropiadamente el método de análisis estadístico es saber diferenciar en cada uno, sus respectivas características, recordando que el método descriptivo es parte activa de todos los protocolos de investigación, en contraparte con el análisis inferencial, cuya función es de conferir las resultas suscitadas entre 2 a mas agrupaciones, pues el propósito es lograr identificar variaciones en un mismo equipo luego de una participación o programa aplicado.

### **3.7. Aspectos éticos**

En lo que respecta a los criterios éticos nacionales: respetados en este estudio, se encuentran el anonimato, pues es de suma importancia guardar absoluta reserva de la información y los derechos de autor, adicional se utilizaron a cabalidad las normas APA 7, con el propósito de estandarizar el texto.

Con respecto a los criterios éticos internacionales: Los derechos de autor han sido salvaguardados, para lo cual se solicitó un consentimiento informado a la máxima autoridad de la IES. donde se aplicó el tema del presente proyecto. (ver anexo #6 y anexo #7)

La autenticidad de los datos ha sido igualmente respetada para proveer confiabilidad del contenido de la investigación al lector. Y para la aplicación de las fichas de lectura, cartillas, crucigramas, sopa de letras y estructuras gramaticales han sido desarrolladas en base a los criterios éticos internacionales que establecen los 6 niveles comunes de referencia para describir la competencia lingüística,

basados en la Tabla de Autoevaluación del Consejo de Europa: Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECR).

Y entre los principios éticos aplicados se encuentran: la beneficencia, con el firme objetivo de obrar benevolentemente con la sociedad sin maleficencia. La autonomía, para compartir las actividades propias del autor del proyecto, y la justicia, porque se garantiza el respeto a los derechos humanos.

## IV. RESULTADOS

### Resultados descriptivos

Objetivo general

Se estableció la medida las estrategias de aprendizaje fomentaron la lectura crítica de la lengua inglesa en una Institución de Educación Superior en Guayaquil, 2021.

Tabla 5.

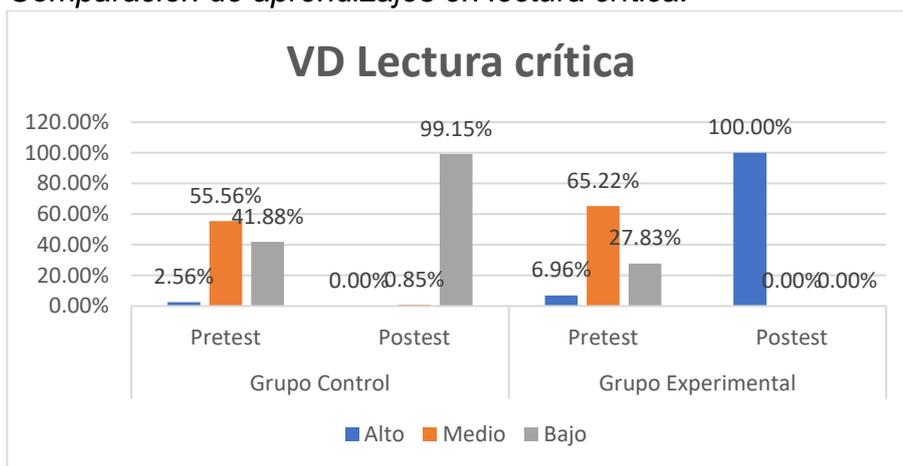
*Nivel de variable dependiente lectura crítica.*

NIVEL	Grupo de control				Grupo Experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	3	2,56	0	0,00	8	6,96	100	100,0
<b>Medio</b>	65	55,56	1	0,85	75	65,22	0	0,00
<b>Bajo</b>	49	41,81	116	99,15	32	27,83	0	0,00
<b>Total</b>	117	100,0	117	100,0	115	100,0	115	100,0

Fuente: Test de aprendizajes de lectura crítica.

Figura 2.

*Comparación de aprendizajes en lectura crítica.*



Interpretación: En la tabla 5 y figura 2, se visualiza el pretest de la variable lectura crítica, con un 99,15% de los estudiantes del grupo control que alcanzaron un bajo nivel y el 0,85% el nivel medio. En cambio, el 100,0% de

los estudiantes del GE en el postest optimizaron sus puntuaciones posicionándose en el nivel alto, probando un incremento del 93,04% (de 6,96% al 100,0%), ulterior al empleo de las estrategias de aprendizaje.

Objetivo específico 1

Establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio léxico en inglés en una IES de Guayaquil, 2021.

Tabla 6.

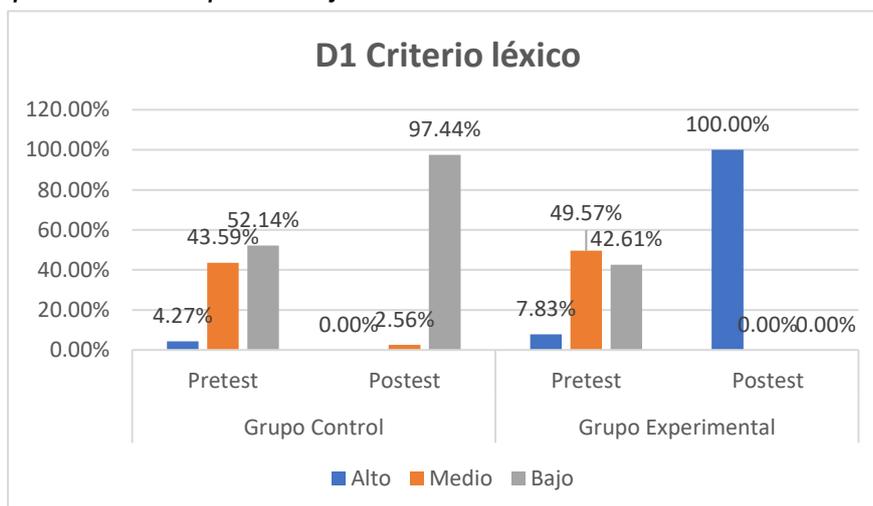
*Nivel de dimensión criterio léxico.*

NIVEL	Grupo de control				Grupo Experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	5	4,27	0	0,00	9	7,83	115	100,0
<b>Medio</b>	51	43,59	3	2,56	57	49,57	0	0,00
<b>Bajo</b>	61	52,14	114	97,44	49	42,61	0	0,00
<b>Total</b>	117	100,0	117	100,0	115	100,0	115	100,0

Fuente: Test de aprendizajes de lectura crítica.

Figura 3.

*Comparación de aprendizajes en criterio léxico.*



Interpretación: En la tabla 6 y figura 3, se visualiza el postest del objetivo criterio léxico, que el 97,44% de los estudiantes del grupo control consiguieron nivel bajo, el 2,56% nivel medio. Al contrario, el 100,0% del estudiantado del GE en el postest optimizaron sus promedios situándose en

un alto nivel, demostrando un crecimiento del 92,17% (del 7,83% al 100,0%), después del uso de las estrategias de aprendizaje.

Objetivo específico 2

Establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de coherencia externa en inglés en una IES en Guayaquil, 2021.

Tabla 7.

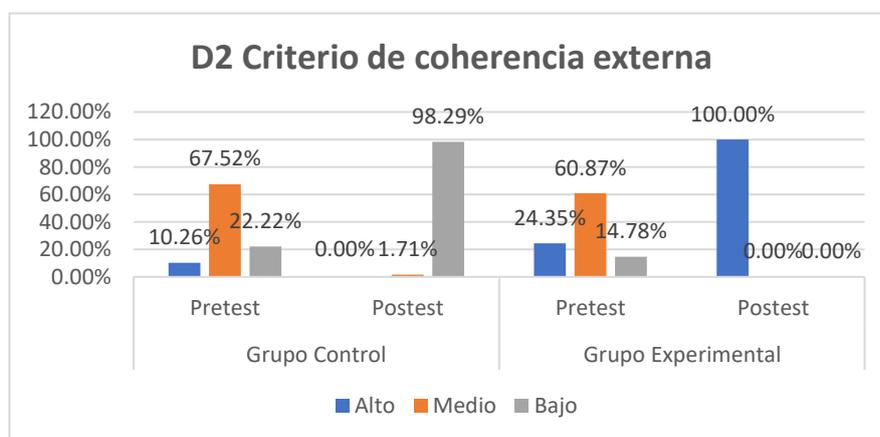
*Nivel de criterio de coherencia externa.*

NIVEL	Grupo de control				Grupo Experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	12	10,26	0	0,00	28	24,35	115	100,0
<b>Medio</b>	79	67,52	2	1,71	70	60,87	0	0,00
<b>Bajo</b>	26	22,22	115	98,29	17	14,78	0	0,00
<b>Total</b>	117	100,0	117	100,0	115	100,0	115	100,0

Fuente: Test de aprendizajes de lectura crítica.

Figura 4.

*Comparación de aprendizajes de coherencia externa.*



Interpretación:

La tabla 7 y figura 4, visualizan en el posttest del objetivo coherencia externa, que el 98,29% de los estudiantes del grupo control consiguieron un bajo nivel y el 1,71% nivel medio. A diferencia del 100,0% del GE en el posttest perfeccionaron sus promedios logrando un nivel alto, mostrando un

acrecentamiento del 75,65% (del 24,35% al 100,0%), postrero a la utilización de las estrategias de aprendizaje.

### Objetivo específico 3

Establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de cohesión proposicional de la lengua inglesa en una IES en Guayaquil, 2021.

Tabla 8.

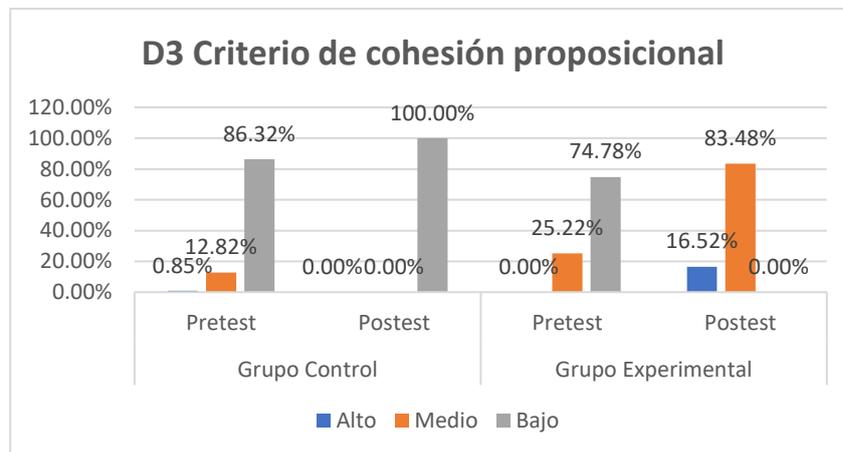
*Nivel de dimensión de cohesión proposicional.*

NIVEL	Grupo de control				Grupo Experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	1	0,85	0	0,00	0	0,00	19	16,52
<b>Medio</b>	15	12,82	0	0,00	29	25,22	96	83,48
<b>Bajo</b>	101	86,32	117	100,0	86	74,78	0	0,00
<b>Total</b>	117	100,0	117	100,0	115	100,0	115	100,0

Fuente: Test de aprendizajes de lectura crítica.

Figura 5.

*Comparación de aprendizajes de cohesión proposicional.*



Interpretación:

La tabla 8 y figura 5, visualiza el postest grupo control del objetivo cohesión proposicional, donde el 100,0% de los estudiantes consiguieron el nivel deficiente. Versus a un 16,52% de los estudiantes del GE en el postest optimizaron sus calificaciones estableciéndose en el nivel preferente,

comprobando un aumento del 16,52% (del 0,0% al 16,52%), subsecuente al uso de las estrategias de aprendizaje.

#### Objetivo específico 4

Establecer en qué medida las estrategias de aprendizaje fomentan el criterio de cohesión estructural inglés en una IIES, en Guayaquil, 2021.

Tabla 9.

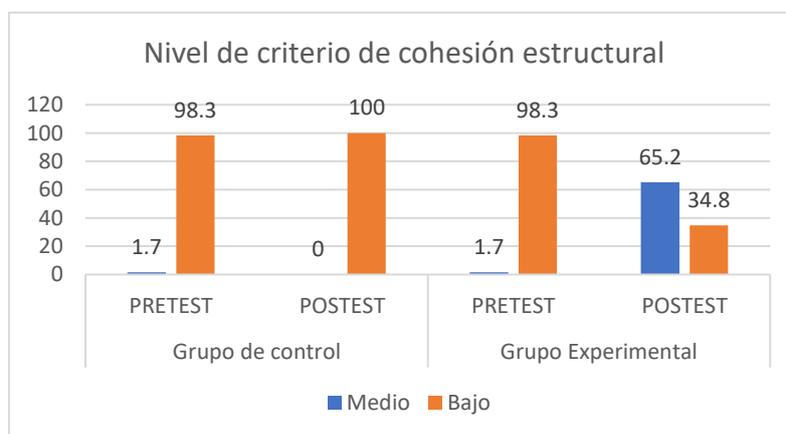
*Nivel de dimensión de criterio de cohesión estructural.*

NIVEL	Grupo de control				Grupo Experimental			
	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Medio</b>	2	1,7	0	0,0	2	1,7	75	65,2
<b>Bajo</b>	115	98,3	117	100,0	113	98,3	40	34,8
<b>Total</b>	117	100,0	117	100,0	115	100,0	115	100,0

Fuente: Test de aprendizajes de lectura crítica.

Figura 6.

*Comparación de aprendizajes de criterio de cohesión estructural.*



Interpretación:

La tabla 9 y figura 6, visualiza en el postest del objetivo criterio de cohesión estructural, donde los estudiantes del grupo control tuvieron el 100,0% equivalente al nivel bajo. Por su parte, el 100,0% de los estudiantes del GE en el postest optimaron sus promedios situándose en un nivel prominente,

probando una mejora del 92,17% (del 7,83% al 100,0%), después de la utilización de las estrategias de aprendizaje.

### Prueba de normalidad

Empleada para comprobar que tipo de prueba debe verificar las hipótesis.

En este documento investigativo específicamente se utilizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov: ya que esta permite aplicar muestras mayores a 50 sujetos.

Por su parte los criterios que fijan la normalidad son:

Sig. =  $> \alpha$  aceptar  $H_0$  = la data procede de una repartición normal.

Sig.  $< \alpha$  aceptar  $H_i$  = la data no procede de una repartición normal.

Tabla 10.

#### *Prueba de normalidad de variable y dimensiones*

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Estadístico	gl	Sig.
Lectura crítica	Pretest GC	.089	117	.024
	Pretest GE	.079	115	.072
	Postest GC	.184	117	.000
	Postest GE	.261	115	.000
Criterio léxico	Pretest GC	.179	117	.000
	Pretest GE	.129	115	.000
	Postest GC	.435	117	.000
	Postest GE	.274	115	.000
Criterio de coherencia externa	Pretest GC	.113	117	.001
	Pretest GE	.086	115	.037
	Postest GC	.391	117	.000
	Postest GE	.322	115	.000
Criterio de cohesión proposicional	Pretest GC	.139	117	.000
	Pretest GE	.126	115	.000
	Postest GC	.206	117	.000
	Postest GE	.303	115	.000
Criterio de cohesión estructural	Pretest GC	.160	117	.000
	Pretest GE	.132	115	.000
	Postest GC	.316	117	.000
	Postest GE	.274	115	.000

Fuente: Test de aprendizajes de lectura crítica.

#### Interpretación:

Al trabajar con una población mayor a 50 sujetos, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov. De la misma forma, se divisa que los valores de Sig., en el pretest reflejaron ser menores que el nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ , revelando que los datos no provienen de una distribución normal, por lo cual corresponde usar la no paramétrica U de Mann Whitney para el pre GC, y Postest GC y GE.

## Resultados inferenciales

Hipótesis general

Ho: El empleo de las estrategias de aprendizaje no fomentan convincentemente el nivel crítico lector en inglés en una IES de Guayaquil, 2021.

Hi: El empleo de las estrategias de aprendizaje fomentan convincentemente el nivel crítico lector en inglés en una IES de Guayaquil, 2021.

Tabla 11.

*Lectura crítica del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental por pretest y postest.*

Estadístico	Grupo		Estadístico de Prueba
	Control (n=117)	Experimental (n=115)	
	<b>Pretest<sup>c</sup></b>		
Media	42,74	45,57	t= -2,454 <sup>a</sup>
Desv. típ.	8,658	8,911	gl = 230 p < ,015
	<b>Postest<sup>d</sup></b>		
Rango promedio	59,00	175,00	U= ,000 <sup>b</sup> Z = -
Suma de rangos	6903,00	20125,00	13,256 p < 0,05

Nota: GC: Grupo de control, GE: Grupo Experimental, K-S: Kolmogorov – Smirnov, S-W: Shapiro – Wilk

<sup>a</sup> Las notas del pretest de aproximación a la distribución no normal y normal (GC: K-S,  $p = ,024$ ; GE: K-S;  $p = ,072$ )

<sup>b</sup> Las notas del postest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>c</sup> Las notas del pretest presentan homogeneidad en las varianzas (Levene = -2,454;  $gl_1 = 230$ ;  $gl_2 = 229,511$ ;  $p = ,720$ )

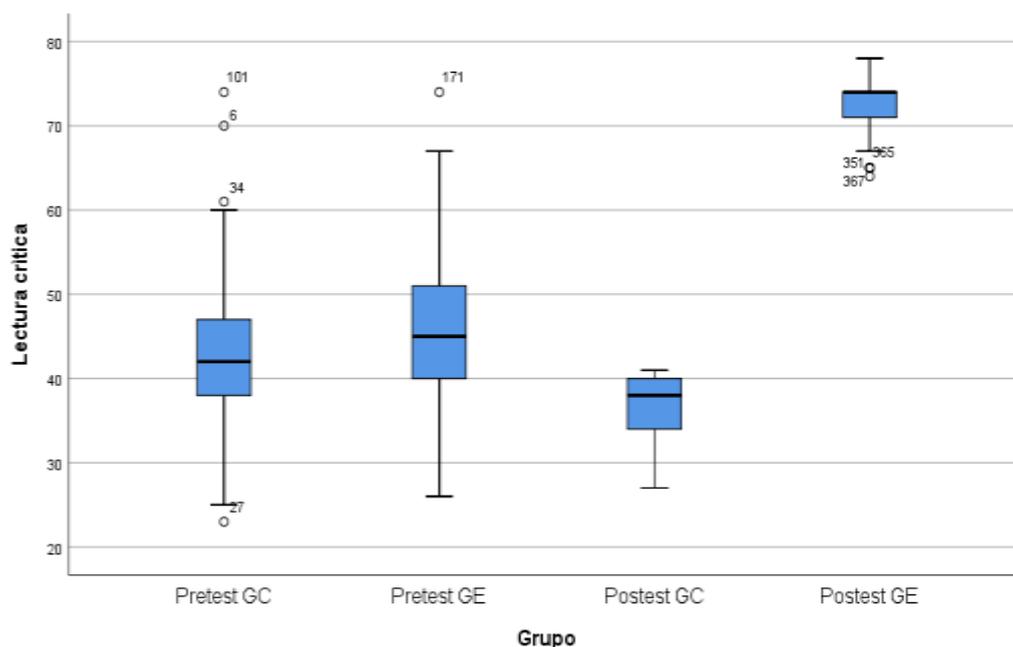
<sup>d</sup> Las notas del postest no presentan homogeneidad en el rango promedio (Rango GC= 59,00; Rango GE = 175,00;  $p = ,000$ )

En la tabla 11 se aprecia que la lectura crítica de los estudiantes del nivel universitario es semejante para el grupo de control y experimental acorde a los resultados del pretest, según la prueba t para muestras independientes a un 95% de nivel de confianza.

Así mismo, la lectura crítica de los estudiantes del nivel universitario es totalmente diferente para el grupo de control y experimental en los resultados del postest, según se deriva de la prueba U de Mann-Whitney a un 95% de nivel de confianza. Así mismo, los alumnos del grupo experimental alcanzaron excelentes resultados en sus calificaciones de lectura crítica (Rango promedio = 175,00) posterior al uso de las estrategias de aprendizaje respecto a los discentes del grupo de control (Rango promedio = 59,00).

Figura 7.

*Lectura crítica del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental por pretest y postest.*



La figura 7, presenta las notas preliminares de la lectura crítica (pretest) son semejantes entre los educandos universitarios del grupo control y experimental. Además, se percibe que las valoraciones finales de la lectura crítica (postest) son diferentes entre los alumnos del grupo de control y experimental, es decir se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos.

#### Hipótesis específica 1

H<sub>1</sub>: El uso de las estrategias de aprendizaje fomenta valiosamente el criterio léxico del idioma inglés en una IES de Guayaquil, 2021.

H<sub>01</sub>: El uso de las estrategias de aprendizaje fomenta valiosamente el criterio léxico del idioma inglés en una IES de Guayaquil, 2021.

Tabla 12.

*Criterio léxico del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental por pretest y postest.*

Estadístico	Grupo		Estadístico de Prueba
	Control (n=117)	Experimental (n=115)	
<b>Pretest<sup>c</sup></b>			
Rango promedio	109,12	124,00	U= 5864,500 <sup>b</sup>
Suma de rangos	12767,50	14260,50	Z = - 1,714 p > ,086
<b>Postest<sup>d</sup></b>			
Rango promedio	59,00	175,00	U= ,000 <sup>b</sup>
Suma de rangos	6903,00	20125,00	Z = - 13,652 p < ,000

Nota: GC: Grupo de control, GE: Grupo Experimental, K-S: Kolmogorov – Smirnov, S-W: Shapiro – Wilk

<sup>a</sup> Las notas del pretest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>b</sup> Las notas del postest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>c</sup> Las notas del pretest no presentan homogeneidad en el rango promedio (Rango GC= 109,12; Rango GE = 124,00;  $p = ,000$ )

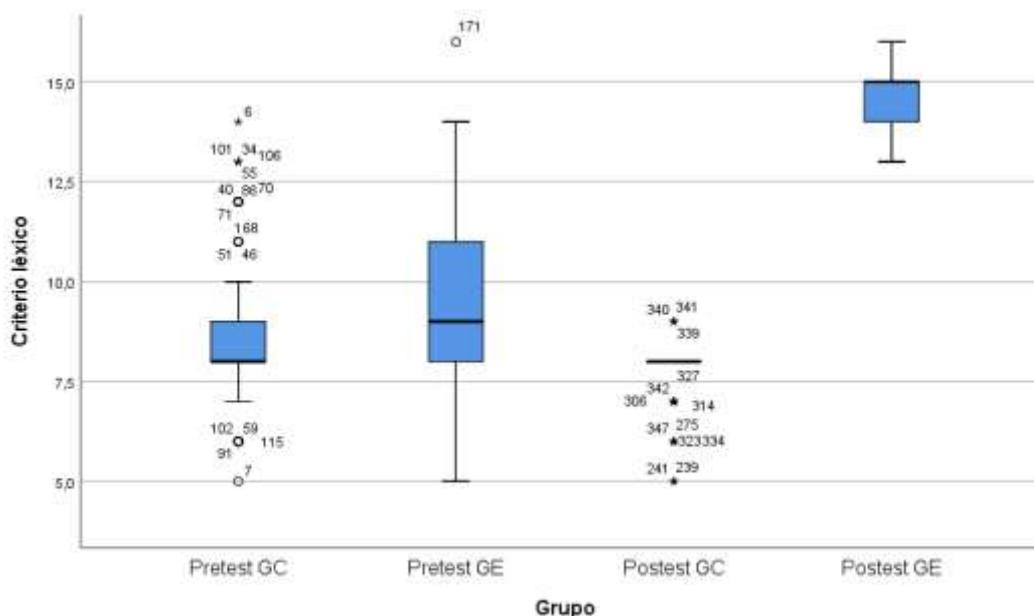
<sup>d</sup> Las notas del postest no presentan homogeneidad en el rango promedio (Rango GC= 59,00; Rango GE = 175,00;  $p = ,000$ )

En la tabla 12, se aprecia que la lectura crítica de los estudiantes del nivel universitario es semejante para el grupo de control y experimental según los resultados del pretest, según la U de Mann Whitney independientes a un 95% de nivel de confianza.

Así mismo, el criterio léxico de los estudiantes del nivel universitario es totalmente diferentes para el grupo de control y experimental en los resultados del postest, según se deriva de la prueba U de Mann-Whitney a un 95% de nivel de confianza. Así mismo, los pupilos del grupo experimental lograron superiores resultados en sus calificaciones de lectura crítica (Rango promedio = 175,00) después de usar las estrategias de aprendizaje respecto a los estudiantes del grupo de control (Rango promedio = 59,00).

Figura 8.

*Criterio léxico del idioma inglés en una institución de Educación Superior del grupo de control y experimental según pretest y postest.*



En la figura 8, se aprecia que las notas al inicio del criterio de la lectura crítica (pretest) son diferentes en los estudiantes universitarios del grupo control y experimental. En cambio, se avizora que las notas del criterio léxico la lectura crítica finales (postest) son diferentes entre los aprendices del grupo de control y experimental, es decir se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos.

#### Hipótesis específica 2

H<sub>12</sub>: La utilización de las tácticas de aprendizaje fomenta eficazmente la coherencia externa del idioma inglés en una Institución Superior de Educación en Guayaquil, 2021.

H<sub>02</sub>: El empleo de las destrezas de aprendizaje no fomenta valorativamente la coherencia externa de la lengua inglesa en una Institución Educativa Superior de Guayaquil, 2021.

Tabla 13.

*Criterio de coherencia externa del inglés en un establecimiento Superior de Educación del grupo de control y de experimento con pretest y postest.*

Estadístico	Grupo		Estadístico de Prueba
	Control (n=117)	Experimental (n=115)	
<b>Pretest<sup>c</sup></b>			
Rango promedio	104,60	128,60	U= 5335,500 <sup>b</sup> Z = - 2,741 $p < 0,06$
Suma de rangos	12238,50	14789,50	
<b>Postest<sup>d</sup></b>			
Rango promedio	59,00	175,00	U= ,000 <sup>b</sup> Z = - 13,620 $p < ,000$
Suma de rangos	6903,00	20125,00	

Nota: GC: Grupo de control, GE: Grupo Experimental, K-S: Kolmogorov – Smirnov, S-W: Shapiro – Wilk

<sup>a</sup> Las notas del pretest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,001$ ; GE: K-S;  $p = ,037$ )

<sup>b</sup> Las notas del postest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>c</sup> Las notas del pretest no presentan homogeneidad en el rango promedio (Rango GC= 104,60; Rango GE = 128,60;  $p = ,000$ )

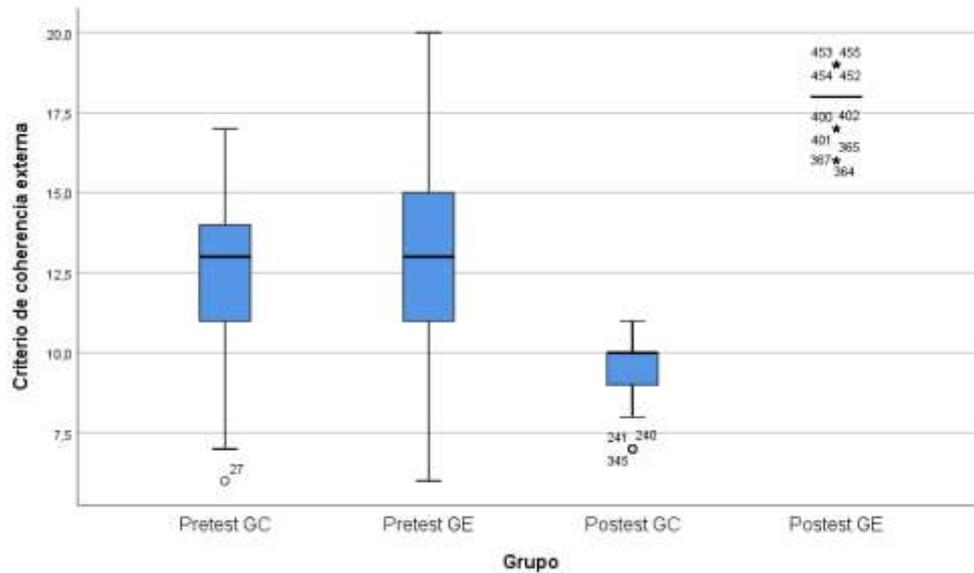
<sup>d</sup> Las notas del postest no presentan homogeneidad en el rango promedio (Rango GC= 59,00; Rango GE = 175,00;  $p = ,000$ )

En la tabla 13 se aprecia que criterio de coherencia externa de la lectura crítica de los estudiantes del nivel universitario es diferente en el grupo de control y el de experimento acorde a los resultados del pretest, según la U de Mann Whitney para muestras independientes a un 95% de nivel de confianza.

Así mismo, el criterio de coherencia externa de la lectura crítica de los estudiantes del nivel universitario es totalmente diferentes para el grupo de control y el de práctica en los resultados del postest, según se deriva de la prueba U de Mann-Whitney a un 95% de nivel de confianza. Así mismo, los pupilos del grupo experimental lograron resultados prominentes en sus calificaciones de criterio de coherencia externa (Rango promedio = 175,00) posterior a la aplicación de las estrategias de aprendizaje relacionado a los discentes del grupo de control (Rango promedio = 59,00).

Figura 9.

*Criterio de coherencia externa de la lengua inglesa en una IES del grupo de control y experimental acorde a pretest y postest.*



Las puntuaciones iniciales de la figura 9, en el criterio de coherencia externa de la lectura crítica (pretest) se exponen diferentemente en los universitarios del grupo control y de experimento. Por su lado las valoraciones del criterio de la coherencia externa de la lectura crítica finales (postest) se expresan desiguales entre los discentes del grupo de control y experimental, es decir se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos.

### Hipótesis específica 3

H<sub>13</sub>: El uso de las estrategias de aprendizaje fomenta eficazmente la cohesión proposicional en inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

H<sub>03</sub>: El uso de las estrategias de aprendizaje no fomenta eficazmente la cohesión proposicional en inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

Tabla 14.

*Criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una IES del grupo de control y de estudio en el pretest y postest.*

Estadístico	Grupo		Estadístico de Prueba
	Control (n=117)	Experimental (n=115)	
<b>Pretest<sup>c</sup></b>			
Rango promedio	109,42	123,70	U= 5899,000 <sup>b</sup>
Suma de rangos	12802,00	14226,00	Z = - 1,629 $p > ,103$
<b>Postest<sup>d</sup></b>			
Rango promedio	59,00	175,00	U= ,000 <sup>b</sup>
Suma de rangos	6903,00	20125,00	Z = - 13,326 $p < ,000$

Nota: GC: Grupo de control, GE: Grupo Experimental, K-S: Kolmogorov – Smirnov, S-W: Shapiro – Wilk

<sup>a</sup> Las notas del pretest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>b</sup> Las notas del postest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>c</sup> Las notas del pretest presentan homogeneidad en las varianzas (Levene = -2,454;  $gl_1 = 230$ ;  $gl_2 = 229,511$ ;  $p = ,720$ )

<sup>d</sup> Las notas del postest presentan no homogeneidad en el rango promedio (Rango GC= 59,00; Rango GE = 175,00;  $p = ,000$ )

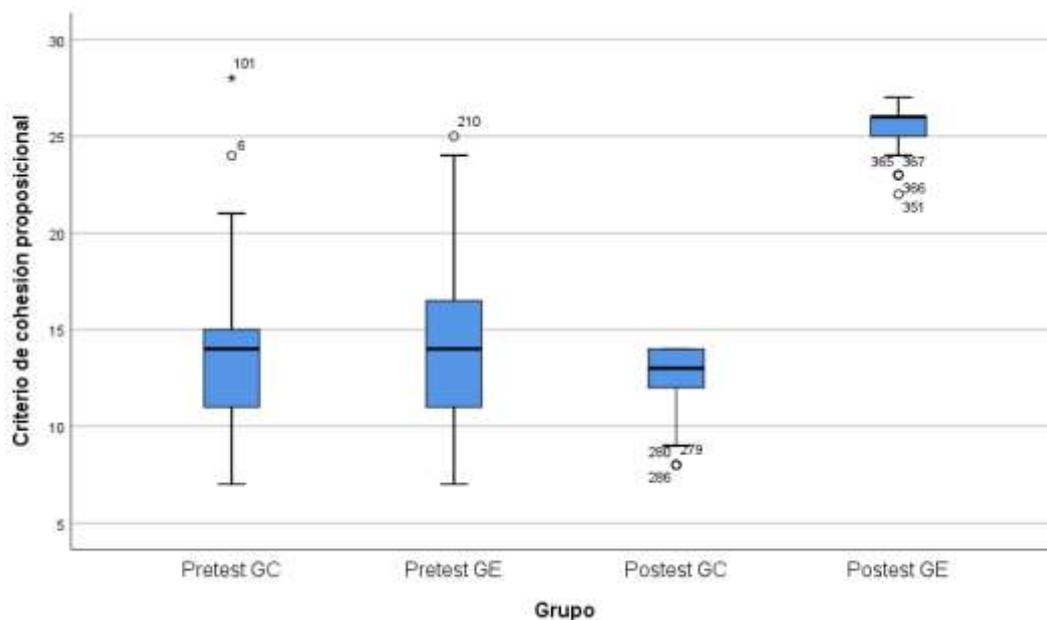
En la tabla 14, se aprecia que el criterio de cohesión profesional de la lectura crítica de los estudiantes del nivel universitario es desemejante para el grupo de control y para el experimental según la U de Mann Whitney para muestras independientes a un 95% de nivel de confianza.

Así mismo, el criterio de cohesión proposicional de la lectura crítica de los estudiantes del nivel universitario es totalmente diferentes para el grupo de control y el de estudio en los resultados del postest, según se deriva de la prueba U de Mann-Whitney a un 95% de nivel de confianza. Así mismo, los estudiantes del grupo empírico adquirieron resultados favorables en sus calificaciones del criterio de cohesión proposicional de la lectura crítica (Rango promedio = 175,00) después del empleo de las estrategias de

aprendizaje respecto a los estudiantes del grupo de control (Rango promedio = 59,00).

Figura 10.

*Criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en un establecimiento Educativo Superior del grupo de control y el de experimento por pretest y postest.*



En la figura 10, se divisa que los primeros puntajes del criterio de cohesión proposicional de la lectura crítica (pretest) son diferentes para los educandos universitarios del grupo control y de experimento. De igual manera, se refleja que las calificaciones del criterio cohesión proposicional de la lectura crítica finales (postest) son disímiles entre los educandos del grupo de control y experimental, en pocas palabras se hallaron variaciones reveladoras entre ambos grupos.

#### Hipótesis específica 4

H<sub>3</sub>: Aplicar las estrategias de aprendizaje fomenta altamente la cohesión estructural del idioma inglés en una IES de Guayaquil, 2021.

H<sub>03</sub>: Aplicar las estrategias de aprendizaje no fomenta altamente la cohesión estructural del idioma inglés en una IES de Guayaquil, 2021.

Tabla 15.

*Criterio de cohesión estructural del inglés en una entidad de Formación Superior del grupo de control y de experimento acorde a pretest y postest.*

Estadístico	Grupo		Estadístico de Prueba
	Control (n=117)	Experimental (n=115)	
<b>Pretest<sup>c</sup></b>			
Rango promedio	108,95	124,18	U= 5844,000 <sup>b</sup>
Suma de rangos	12747,00	14281,00	Z = - 1,746 p > ,081
<b>Postest<sup>d</sup></b>			
Rango promedio	59,00	175,00	U= ,000 <sup>b</sup>
Suma de rangos	6903,00	20125,00	Z = - 13,419 p < ,000

Nota: GC: Grupo de control, GE: Grupo Experimental, K-S: Kolmogorov – Smirnov, S-W: Shapiro – Wilk

<sup>a</sup> Las notas del pretest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>b</sup> Las notas del postest de aproximación a la distribución no normal (GC: K-S,  $p = ,000$ ; GE: K-S;  $p = ,000$ )

<sup>c</sup> Las notas del pretest presentan homogeneidad en las varianzas (Levene = -2,454;  $gl_1 = 230$ ;  $gl_2 = 229,511$ ;  $p = ,720$ )

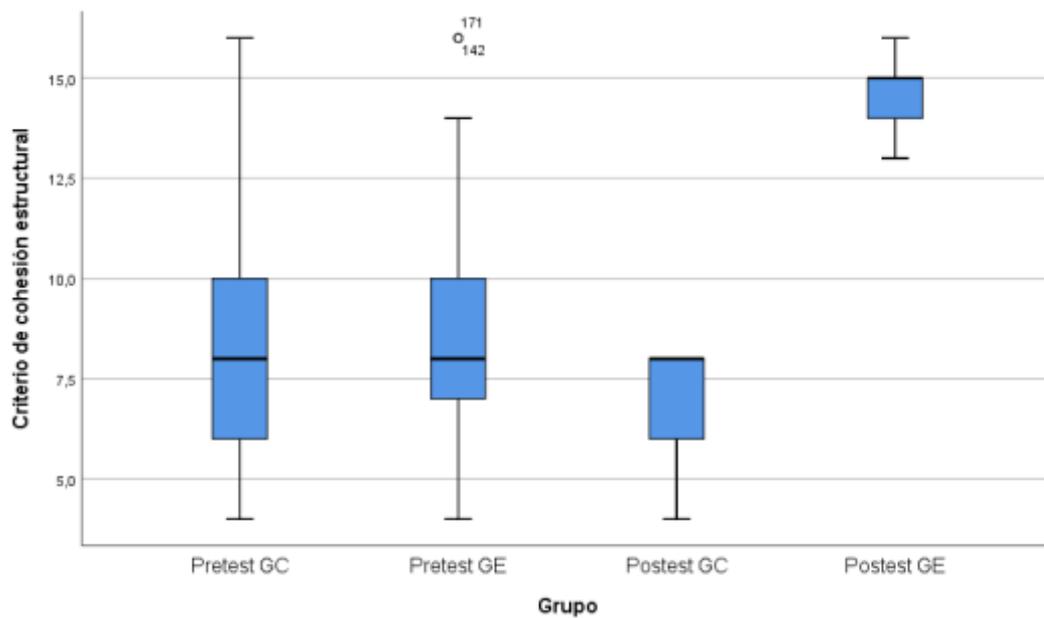
<sup>d</sup> Las notas del postest presentan no homogeneidad en el rango promedio (Rango GC= 59,00; Rango GE = 175,00;  $p = ,000$ )

En la tabla 15, se aprecia que el criterio de la cohesión estructural de la lectura crítica de los educandos universitarios es desigual para el grupo de control y el experimental acorde a los resultados del pretest, derivados la U de Mann Whitney para muestras independientes a un 95% de nivel de confianza.

Así mismo, la lectura crítica de los discentes del nivel educativo superior es totalmente diferentes para el grupo de control y el de experimento en los resultados del postest, según se deriva de la prueba U de Mann-Whitney a un 95% de nivel de confianza. Así mismo, los pupilos del grupo empírico lograron resultados apremiantes en sus calificaciones de lectura crítica (Rango promedio = 175,00) posterior al uso de las estrategias de aprendizaje referido a los pupilos del grupo de control (Rango promedio = 59,00).

Figura 11.

*Criterio de cohesión estructural del habla inglés en una IES del grupo de control y experimental según pretest y postest.*



Las notas iniciales del criterio cohesión estructural de la lectura crítica (pretest) en la figura 10 son desemejantes en los pupilos universitarios del grupo control y el de experimento. Por otro lado, se distingue las puntuaciones del criterio de cohesión estructural de la lectura crítica finales (postest) son dispares entre los discentes del grupo de control y experimental, es decir se hallaron variaciones elocuentes entre estos grupos.

## V. DISCUSIÓN

Este proyecto investigativo permitió validar que las estrategias de aprendizaje permitieron mejorar la lectura en su categoría crítica de los educandos de los módulos de inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

Esta investigación se fundamenta en la Teoría de la Metacognición, conocida también como el pensar de los pensares, debido a que el proceso de aprendizaje cognitivo nace en la psiquis, además se fundamenta en la Teoría de Krashen, destinada a la formación académica de nueva lengua basado en factores motivantes que inspiren al lector a completar su proceso de estudio. Adicionalmente esta investigación se sustenta en tres enfoques: Lingüístico, psicolingüístico, y sociocultural; el primero de ellos se refiere al conocimiento léxico, proposicional y estructural de un texto. El enfoque psicolingüístico promueve el conocimiento previo empírico que se obtuvo de las vivencias de los lectores y que se concatena con la información lingüística. El enfoque sociolingüístico tiene afectación directa en el estudiante ya que su entorno de aprendizaje se ve moderado por las condiciones del entorno que lo rodea y esto impacta positiva o negativamente en el proceso de lectura a un alto nivel.

Objetivo general:

El puntaje alcanzado en la variable dependiente: Lectura Crítica, evidenció un nivel bajo del 99,15% del grupo de control en la etapa del postest, diferente del grupo experimental se obtuvo un porcentaje del 100% nivel alto. Esta data se enlaza con los resultados presentados por De la Cuadra (2017) en Ecuador que muestran que el 73.5% son lectores en este nivel, mientras que el 26,5% corresponde al grupo de los no lectores asiduos. De ambos estudios se puede concluir que las estrategias que fueron aplicadas lograron que el estudiante incrementara su nivel de lectura. Por su parte, Álvarez Maestre, A. J., Teresa, M. M. M., Moreno Rozo, L. M., & Garavito Patiño, J. J. (2020) en Colombia, proveen datos con similitud, el 75% de individuos leen críticamente, versus el 25% que leen por iniciativa del docente. En estas investigaciones se demuestra la efectividad alcanzada por los discentes en su habilidad lectora. En Perú, Chávez Zevallos, J. F. (2018), especifica en su

proyecto, que en el posttest del grupo control el alumnado obtuvo un 28.35% por lo que requieren ser capacitados en las estrategias lectoras, ya que el 71.65% del grupo empírico se ubicó en un alto standard de lectura crítica. Este estudio evidencia que es necesario actualizar las estrategias de lectura dentro del campo curricular, de tal manera que esto tenga un impacto positivo durante el aprendizaje. En Lima, Perú, Larico Gutiérrez, M. C. (2017), evidencia que un 83.75% correspondiente al grupo experimental mejoró su nivel crítico de comprensión lectora, a diferencia del 16.25% que no lograron alcanzar dicho nivel, lo que afirma la validez del empleo de habilidades de aprendizaje en la academia para obtener dichos resultados. Simbolón, N., Marbun, I., & Simanjuntak, E. B. (2020) en Indonesia presenta en el post test aplicado a los estudiantes, que el 83.33% en su prueba posttest lograron finalmente comprender completamente un texto en inglés, y tan solo el 16.67% no alcanzó este propósito. Se confirma que instrumentos como las cartillas de lectura y la búsqueda bibliográfica en repositorios de las bibliotecas virtuales son herramientas fundamentales durante la fase de instrucción y adiestramiento lector.

Al corroborar la hipótesis general por medio de la prueba U de Mann-Whitney para muestras que han sido seleccionadas, se ha constatado que los dicentes del grupo experimental consiguieron mejores calificaciones en lectura crítica, pues se obtuvo un valor de 0,894 y una Sig. =0.000 < 0.05, debido a esto se resolvió denegar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación, evidenciándose así una diferencia significativa en el beneficio de la comunidad educativa, luego de haber implementado las estrategias de aprendizaje. Resultados que acuerdan lo conseguido en Antioquía, Perú por Arcila Rojas, C. (2020) que a través de estrategias variadas se logra mejorar el nivel crítico lector. Todo lo anterior conlleva a comprender que en el ámbito educativo superior la lectura juega un papel primordial en la formación del estudiante. Adicionalmente, en otra investigación surgieron datos que se asemejan a lo obtenido en Lima, Perú por Arciniega Arce, M. E. (2018), quien aduce que la motivación y el uso de herramientas promueven la enseñanza – aprendizaje y permiten incrementar la habilidad lectora hasta un nivel crítico. Con lo anteriormente expuesto, el nivel alcanzado de lectura permite

tener una comprensión integrar con disímiles puntos de vista: en niveles financieros, sociales, políticos, entre otros. Este enfoque concuerda con los resultados descritos por Astahuaman Castro, K. C., & Rupay Cruz, R. E. (2019), Perú que describe la influencia positiva en el uso de las estrategias propuestas por Isabel Solé en la perspicacia en la lectura en bachillerato al confirmar que la estimación a nivel crítico (0,000) es menor que 0,05 para la prueba de hipótesis. Lo expuesto permite comprender que los estudiantes que logran obtener un nivel alto de lectura son capaces de crear inferencias y deducciones. Idea que concuerda con Bresneder Alvear, S., Soto Gogué, A. L., & Soto Gogué, V. (2016) en Barranquilla-Colombia, quienes especifican haber logrado en los discentes un aprendizaje significativo en mayor medida que el memorístico, evidenciando la criticidad en nivel lector, demostrando con este proyecto que el razonamiento semántico, se fortalece mediante las estrategias implementadas. Intrínsecamente la comprensión lectora se fortalece con este componente cognitivo, lo cual también concuerda con lo evidenciado en Minnesota-U.S.A., por Butterfusm, R., & Kendeou, P. (2017) que reveló la importancia del rol que juegan los docentes al incentivar a los estudiantes en lectora a nivel superior.

#### Objetivo específico 1:

Los efectos en la dimensión criterio léxico, generados por el grupo de control en la etapa de posttest se ubicaron en un nivel prominente del 0.00%, en cambio el grupo experimental en su prueba posttest obtuvo un 100%. Con esto se puede indicar que los alumnos de los módulos de inglés 1 y 3 fortalecieron su aprehensión léxica, al haber sido adiestrados con la metodología y materiales propuestos. La valoración porcentual obtenida concuerda con lo obtenido en Inglaterra, en el estudio realizado por Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019), detallan que en sus resultados el 95% de alumnos lograron decodificar, a comparación del 5% que aún necesitan ser entrenados en esta habilidad. Esta diferencia se denota también en el estudio realizado en Lima-Perú, por Gordillo Mateo, M. O. (2020) que describen que al 68,8% de discentes conocen semántica, mientras que el

32,20% necesita adiestramiento en este criterio. La comprensión integral de un texto permite resaltar cambios significativos en la lectura del mismo, lo cual también se demuestra en los datos que concuerdan con las valoraciones de Floris, F. D., & Divina, M. (2015), en Indonesia, en cuanto a que el 65% del estudiantado logra parafrasear un texto escrito mientras que el 35% solo puede interpretarlo.

La prueba U de Mann Whitney fue aplicada en la hipótesis 1, para la simetría de medias, se afirmó un contraste elocuente entre los rangos promediados de los grupos experimental y control en el postest, resultando en un total de 116 y una significancia de  $-0.000 < 0.05$ , resultados que conllevaron a anular la H0 y aceptar la H1, afirmando que la implementación de las estrategias de aprendizaje promueve eficazmente el entendimiento lector a nivel criterial. Estas estimaciones guardan relación con lo conseguido en Boyacá - Colombia por Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M., & Cárdenas Soler, R. N. (2017), que exponen que una de las causas del bajo rendimiento en la comprensión lectora es que los estudiantes poseen poco conocimiento de vocabulario. La deficiencia mencionada también se recalca en lo expresado por Morán y Uzcátegui (2006), acerca de la motivación y la preparación como distinguidos componentes a ser aportados en el proceso lector. La motivación ha sido siempre considerada como un factor interno de éxito para lograr un conocimiento amplio del léxico. Asimismo, el trabajo investigativo realizado en España por Ferrada Quezada, N., & Outón Oviedo, P. (2017) lo confirma con los resultados de este estudio, ya que peritos en estrategias lectoras del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) indicaron que la fluidez es uno de los principales ejes de la lectura, que se apoya en tres pilares: conciencia fonológica, principio alfabético, y vocabulario. Adicionalmente de estos tres pilares es importante recalcar que la labor docente requiere paciencia y perseverancia sostenible en el tiempo.

## Objetivo específico 2:

Las puntuaciones en la dimensión coherencia externa, generados por el grupo de control en la etapa de postest se ubicaron en un nivel encumbrado del 0.00%, a diferencia de la prueba postest en el grupo experimental que generó un 100%. Estas valoraciones verifican la ventaja que produce en el alumnado el uso de las Tics, que influyen de manera positiva en el contexto de educación de los estudiantados, tales como: la aplicación de videoquizzes y la plataforma Liveworksheets. Esta información difiere con lo conseguido por Chávez Zevallos, J. F. (2018), en Perú, cuyo resultado del 65,66%, fue obtenido por los estudiantes en la etapa de postest con respecto a la coherencia externa antes de aplicar la enseñanza directa en contraste con el 34.34 que no lograron este nivel. Así también existe una discordancia que se afirma con los porcentajes obtenidos en el estudio realizado en Lima, Perú por López Ramírez, D. S. (2017) donde apenas el 11,3% se vio afectado de forma mínima por su autoestima social baja, mientras que el 98.7 poseen una autoestima social media-alta que incentiva el aprendizaje de la lectura crítica.

La hipótesis 2 se utilizó la prueba U de Mann Whitney, para la homogeneidad de medias, se corroboró una diferencia alta entre los rangos promedio de los grupos experimental y control en el postest, cuyo resultado es de 116 y una significancia de  $-0.000 < 0.05$ , dicha data permitió desestimar la H0 y afirmar la H2, evidenciando que la metodología de aprendizaje utilizada contribuye eficientemente el nivel lector en su dimensión de coherencia externa. Lo cual guarda relación con lo obtenido en Lambayeque, Perú por Saavedra Vásquez, L., & Condori Chávez, V. J. (2016) quienes en sus resultados revelan que la aplicación de estrategias habituales en el proceso de educación afecta el aprendizaje estudiantil. La anexión del Internet el cual es un medio motivador permite elevar el conocimiento e incrementar el nivel lector. La tecnología es un medio influyente en la comprensión lectora del estudiante, así lo confirma la investigación realizada en Perú por Chávez Zevallos, J. F. (2018), que plantea que el adaptar programas con características novedosas a los currículos preexistentes en cada institución

educativa para mejorar notablemente la calidad de la habilidad lectora. Se entiende que la innovación como factor externo es importante para que los discentes alcancen un nivel alto de lectura, por el contrario, esto discrepa de lo obtenido en Ankara, Turkey por Tavsancil, E., Yildirim, O., & Bilican Demir, S. (2019) ya que los estudiantes no logran comprender objetivamente el contexto del tema que leen, ya que se encuentran influenciados por relacionar sus conocimientos previos con los nuevos. Transferir conocimientos a través de situaciones o contextos sigue siendo el mayor reto para los pedagogos. Lo anterior encaja con el estudio realizado en Babahoyo, Ecuador, por Villao Avilés, J. T., & Yagual Arce, A. L. (2019)., que explica que el proceso de lectura crítica se ve afectado por la ausencia de socialización de las estrategias que se aplican en clase versus la realidad de los procesos de enseñanza teórica, ya que lo anterior promueve el desarrollo de su identidad y forja entes capaces de integrarse en una sociedad. La coherencia externa se alimenta de todos los factores previamente descritos.

#### Objetivo específico 3:

La data en la dimensión coherencia proposicional, evidenciados por el grupo de control en el posttest se sitúan en una categoría alta del 0.00%, por otro lado, en la etapa de posttest para el grupo experimental se generó un 100%. Esta dimensión demuestra por medio de sus resultados que la efectividad de las estrategias de lectura aplicadas a los estudiantes alcanzó el nivel de lectura superior. Diferente a lo obtenido en el estudio realizado en Indonesia por Floris, F. D., & Divina, M. (2015). Ya que el 40% de discentes posee un conocimiento a nivel proposicional, morfología (composición de palabras), versus el 60% permanecen con un nivel bajo en esta área. El criterio de coherencia proposicional requiere de un proceso constante de retroalimentación que le permita al alumno sostener una mejora continua, y esto se afirma con los datos generados en el estudio que realizó Barbosa Sandoval (2019) en Colombia, que describe que al 6.6% de la población estudiantil en el posttest se le dificulta explicar las ideas de un texto, mientras que el 94.4% bordean niveles medios-altos de expresión de frases y

oraciones. Corroborando que el conocimiento lingüístico es un componente importante en esta dimensión.

En la hipótesis 3 la prueba U de Mann Whitney fue empleada, para calcular la igualdad de medias, donde se pudo constatar una marcada diferencia entre los rangos promedio del grupo experimental y control en el postest, cuya valoración es de 116 y una significancia de  $-0.000 < 0.05$ , dicha data permitió desestimar la H0 y afirmar la H2, evidenciando que la metodología de aprendizaje utilizada contribuye valorativamente el nivel lector en su dimensión de coherencia proposicional. Los resultados que este estudio arroja se coordinan con los datos en el estudio investigativo en Pinar del Río, Cuba elaborado por Iglesias Hernández, T., González Valdés, A., & Hernández Rivera, L. (2019) quienes consideran que los discentes deben mostrar ideas precisas, no ambiguas. Que refiere a no sólo la exposición, sino también a categorizarlas progresivamente y relacionarlas con conectores aplicando correctamente los signos de puntuación, lo que quiere decir la correcta construcción de párrafos. El conocimiento sintáctico es relevante para lograr una comprensión completa del texto, así también lo afirma Shi, H. (2017), en Beijín al corroborar que las estrategias de compensación permiten que los alumnos utilicen el nuevo idioma para la comprensión a pesar de tener conocimientos limitados, es decir se utilizan para compensar un repertorio inadecuado gramatical y, especialmente, de vocabulario. Esta limitante se convierte en un obstáculo en el estudiante para avanzar en su proceso de lectura, lo cual también se puede evidenciar con el estudio de León Álvarez, K. Y., & William, Z. F. J. (2019), en Guayaquil, Ecuador, quien recalca que la lectura a nivel crítico genera el desarrollo de aptitudes analíticas y capacidad de síntesis en los alumnos. Los componentes involucrados en la coherencia proposicional permiten en el pupilo estructurar oraciones bien definidas que permiten la construcción de párrafos completos.

Objetivo específico 4:

En el grupo de control en la sección de postest, los resultados en la dimensión de coherencia estructural se posicionan en un nivel alto del

0.00%, a diferencia de la etapa posttest para el grupo experimental donde se consiguió un 100%. Esta dimensión demuestra por medio de sus resultados que la efectividad de las estrategias de lectura aplicadas a los estudiantes consiguió el nivel de lectura superior. Lo mismo se evidencia en lo receptado en Argentina, por Díaz, J. P., Roque Bar, A., & Cristina, O. M. (2016), en cuyos resultados el 65% lograron identificar los argumentos para refutar y aprobar un texto, por el contrario, el 35% aún requieren ser guiados en la mejora de su cohesión estructural. En esta dimensión se puede concluir, que la comprensión semántica, sintáctica y un amplio conocimiento de vocabulario son indispensables para lograr una exitosa coherencia estructural, así lo expresa Martínez Paredes, L. M., Barriga Fray, J. I., Lluquin Merino, G. S., & Even, P. P. L. (2020), en Riobamba, Ecuador, cuyo porcentaje del 95% describe que el dominio de los valores éticos, tales como; el respeto y la honestidad sesgan el proceso de lectura en un nivel superior, contrario al 5% que no se ve influenciado por estos principios éticos. Los aspectos técnicos cognitivos en conjunto con los aspectos morales son la base fundamental para lograr una adecuada comprensión estructural.

La prueba U de Mann Whitney fue implementada para la hipótesis 4, en la paridad de medias, donde se aseveró una gran discrepancia entre los rangos promediales de los grupos experimental y control en el posttest, originando un valor de 116 y una significancia de  $-0.000 < 0.05$ , data que dirigió a rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_4$ , que en pocas palabras es la mejora sustantiva de la dimensión de coherencia estructural. Así se afirma en el proyecto desarrollado en Boyacá - Colombia por Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M., & Cárdenas Soler, R. N. (2017), que promueven una propuesta de que el estudiante logre el nivel literal crítico-valorativo, que incluye variadas características del texto en su función de comunicación (expresiva, referencial y persuasiva), semántica (significado de oraciones, palabras y frases) y sintáctica (utilización de conectores, palabras claves, abstracción de ideas principales. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010). El hábito constante de lectura acompañado de todos los factores mencionados forja lectores con capacidad de discernimiento e interpretación de contenidos escritos, esto también se detalla en la investigación realizada

en Lima-Perú por Arciniega Arce, M. E. (2018), que se basa en el estudio de Piaget a través de la teoría del desarrollo cognitivo que establece estructuras que evolucionan cualitativamente al adquirirse o perderse las habilidades cognitivas. La utilización de estrategias de aprendizaje interactivas fortalecen la capacidad del conocimiento cognitiva de los textos, lo cual guarda similitud con la investigación realizada por Flores Fuentes, M. Y. (2018) en Lima, Perú al describir que el entendimiento lector a nivel estructural incluye varios procesos: a) la destreza para conservar y modular estados; b) vías de aprendizaje favoritos; c) capacidad para instruirse, recordar y predecir rutinas; d) capacidad para adaptar nuevas experiencias con bosquejos existentes; e) establecer un procedimiento para resolver problemas; f) capacidad para establecer relaciones sociales e interactuar con terceros, y g) maneras de comunicarse. El compendio de todos estos elementos facilita el desenvolvimiento del estudiante tornándolos en sujetos con gran capacidad de interpretación y comunicación.

Los porcentajes de inicio, del criterio cohesión estructural de la lectura crítica (pretest) son diferentes en los discentes universitarios del grupo control y el empírico. Consecutivamente, se muestran las notas del criterio de cohesión estructural de la lectura crítica finales (posttest) son diferentes entre los educandos del grupo de control y de experimento, es decir se descubrieron contrastes relevantes entre estos grupos.

En este estudio se destinó la prueba U de Mann – Whitney ya que en la etapa de posttest se generaron los mismos valores de rango. El promedio obtenido se origina de los datos que aparecen en el grupo experimental a pesar de que las sumatorias son diferentes.

Cabe recalcar que no se pudo obtener valoraciones pre y post tests del grupo de inglés 6 debido a que parte de esa población tuvo gran cantidad de deserción académica durante el periodo de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.

## VI. CONCLUSIONES

1. Se establecieron los efectos de las estrategias de aprendizaje, lo cual permitió fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Entidad Académica Superior de Guayaquil, 2021, y se comprobó con la prueba U de Mann – Whitney en el posttest del grupo experimental un promedio de rangos con un valor de 175 y una Sig. =0.000 < 0.05 en comparación con el grupo de control que obtuvo un rango de 59,00. Los resultados descriptivos expusieron un nivel alto del 0.00% del grupo de control en la etapa del posttest, en contraste con el grupo experimental en su prueba posttest que arrojó un 100%, con lo cual se evidenció que las estrategias de aprendizaje fomentaron la lectura crítica del idioma inglés.
2. Se establecieron los efectos de las estrategias de aprendizaje, lo cual permitió fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Entidad Académica Superior de Guayaquil, 2021, y se comprobó con la prueba U de Mann – Whitney en el posttest del grupo experimental un promedio de rangos con un valor de 175 y una Sig. =0.000 < 0.05 en comparación con el grupo de control que obtuvo un rango de 59,00. Los resultados descriptivos expusieron un nivel bajo del 99,15% del grupo de control en la etapa del posttest, por su parte en el grupo empírico se obtuvo un porcentaje del 100% nivel alto. Con esto se avaló que las estrategias de aprendizaje fomentaron el criterio léxico del idioma inglés
3. Se establecieron los efectos de las estrategias de aprendizaje, lo cual permitió fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Entidad Académica Superior de Guayaquil, 2021, y se comprobó con la prueba U de Mann – Whitney en el posttest del grupo experimental un promedio de rangos con un valor de 175 y una Sig. =0.000 < 0.05 en comparación con el grupo de control que obtuvo un rango de 59,00. Los resultados descriptivos mostraron que el grupo de control en la prueba posttest lograron un nivel alto del 0.00%, a diferencia de la prueba posttest en el grupo experimental que dio como resultado un 100%, con lo cual se evidenció que las estrategias de aprendizaje fomentaron la coherencia externa del idioma inglés.

4. Se establecieron los efectos de las estrategias de aprendizaje, lo cual permitió fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Entidad Académica Superior de Guayaquil, 2021, y se comprobó con la prueba U de Mann – Whitney en el posttest del grupo experimental un promedio de rangos con un valor de 175 y una Sig. =0.000 < 0.05 en comparación con el grupo de control que obtuvo un rango de 59,00. Los valores descriptivos mostraron que el grupo de control en la prueba posttest lograron un nivel alto del 0.00%, a diferencia de la prueba posttest en el grupo experimental que dio como resultado un 100%, con lo cual se evidenció que las estrategias de aprendizaje fomentaron la coherencia proposicional del idioma inglés.
5. Se establecieron los efectos de las estrategias de aprendizaje, lo cual permitió fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Entidad Académica Superior de Guayaquil, 2021, y se comprobó con la prueba U de Mann – Whitney en el posttest del grupo experimental un promedio de rangos con un valor de 175 y una Sig. =0.000 < 0.05 en comparación con el grupo de control que obtuvo un rango de 59,00. La data descriptiva explicó que el grupo de control en la prueba posttest consiguieron un nivel alto del 0.00%, a diferencia de la prueba posttest en el grupo experimental que dio como resultado un 100%, con lo cual se evidenció que las estrategias de aprendizaje fomentaron la coherencia estructural del idioma inglés.

## VII. RECOMENDACIONES

- Se plantea a la máxima autoridad de la IES ubicada en la ciudad de Guayaquil donde se realizó este estudio investigativo, disponer al equipo de profesores de inglés para hacer extensiva la aplicación de las estrategias de aprendizajes propuestas para los discentes, quienes necesitan ser entrenados en la habilidad lectora que se apoya en el enfoque cognitivo (en la mente) que mejora la precisión, lógica, confiabilidad y autenticidad del individuo; debido a que se estableció que las herramientas aplicadas perfeccionaron convincentemente el criterio léxico (VD).
- Se sugiere a la comunidad investigadora motivada en el progreso del aprendizaje educativo replicar y ahondar este estudio en otros contextos y situaciones educativas; esto porque se evidenció resultados positivos al implementar las estrategias de aprendizaje para fortalecer el criterio léxico (D1) en la lectura.
- Se recomienda a los profesores del área de inglés de la entidad académica superior, utilizar las diferentes estrategias de aprendizajes que poseen variadas herramientas en otros pénsum académicos en especial a aquellos discentes con un déficit en el rendimiento académico, puesto que se evidenció que las estrategias de aprendizaje perfeccionaron altamente, el criterio de coherencia externa (D2) en la comprensión lectora.
- Se comisiona a los magistrales en general incorporar estrategias de aprendizaje vanguardistas en las planificaciones del currículo con el firme propósito de buscar métodos que promuevan la excelencia académica al fortalecer la comprensión lectora a un nivel crítico; y esto debido que se ha probado logros medios en la categoría alta de calificación del grupo de control. Y se demostró la mejora del criterio de cohesión proposicional (D3) del entendimiento lector a través del manejo de estrategias de aprendizaje en el grupo experimental.
- Se propone a toda comunidad educativa plantear nuevas estrategias de aprendizaje, que contenga un material didáctico interactivo que apoye a la actividad de enseñanza actual ya que es importante que los educandos

logren fortalecer su cohesión estructural para poder leer críticamente no solo en inglés.

## **VIII. PROPUESTA**

### **Título:**

Estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021

### **Datos Informativos:**

Cobertura: programa dirigido a estudiantes entre 18 a 22.

Duración: 12 sesiones en un lapso de 90 minutos cada una.

Lugar de aplicación: Las estrategias se emplearon en una I.E de Guayaquil - Ecuador.

### **Justificación:**

El desarrollo y utilización de las estrategias de aprendizaje pretendió fomentar la lectura crítica del idioma inglés, por medio de variadas herramientas y materiales didácticos delineados a favorecer los criterios: léxico, de coherencia externa, de cohesión proposicional y de cohesión estructural, para lograr la adquisición de habilidades para lograr una lectura a nivel crítico.

Los fundamentos teóricos de esta propuesta son la Metacognición, (Muñoz & Ocaña, 2017) refiere a (Flavell, 1976) y la teoría de hipótesis de comprensión de Krashen, (Martínez Paredes et al, 2020), teorías enfocadas a la comprensión del pensamiento crítico y el aprendizaje de la lengua extranjera respectivamente, respaldada por los enfoques: lingüístico, psicolingüístico y el enfoque sociocultural. (Soler et al., 2018) que especifican lo que implica leer y cómo una didáctica de lectura debe ser.

La fundamentación práctica permitirá minimizar la ausencia de técnicas adecuadas que promuevan la lectura.

La fundamentación metodológica brinda un conjunto de nuevas estrategias de aprendizaje que logren el entendimiento lector en nivel crítico en los discentes.

Y en el caso de la fundamentación social, este estudio contribuye al trasfondo cultural de la comunidad universitaria, al fomentar la participación

de los alumnos y catedráticos para optimizar la calidad de la instrucción educativa.

**General:**

Emplear estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés.

**Específicos:**

1. Proveer estrategias de aprendizaje para desenvolver el nivel crítico léxico.
2. Usar estrategias de aprendizaje para mejorar el criterio de coherencia externa del idioma inglés.
3. Suministrar estrategias de aprendizaje para optimar el criterio de coherencia estructural del idioma inglés.

**Base legal o Normatividad:**

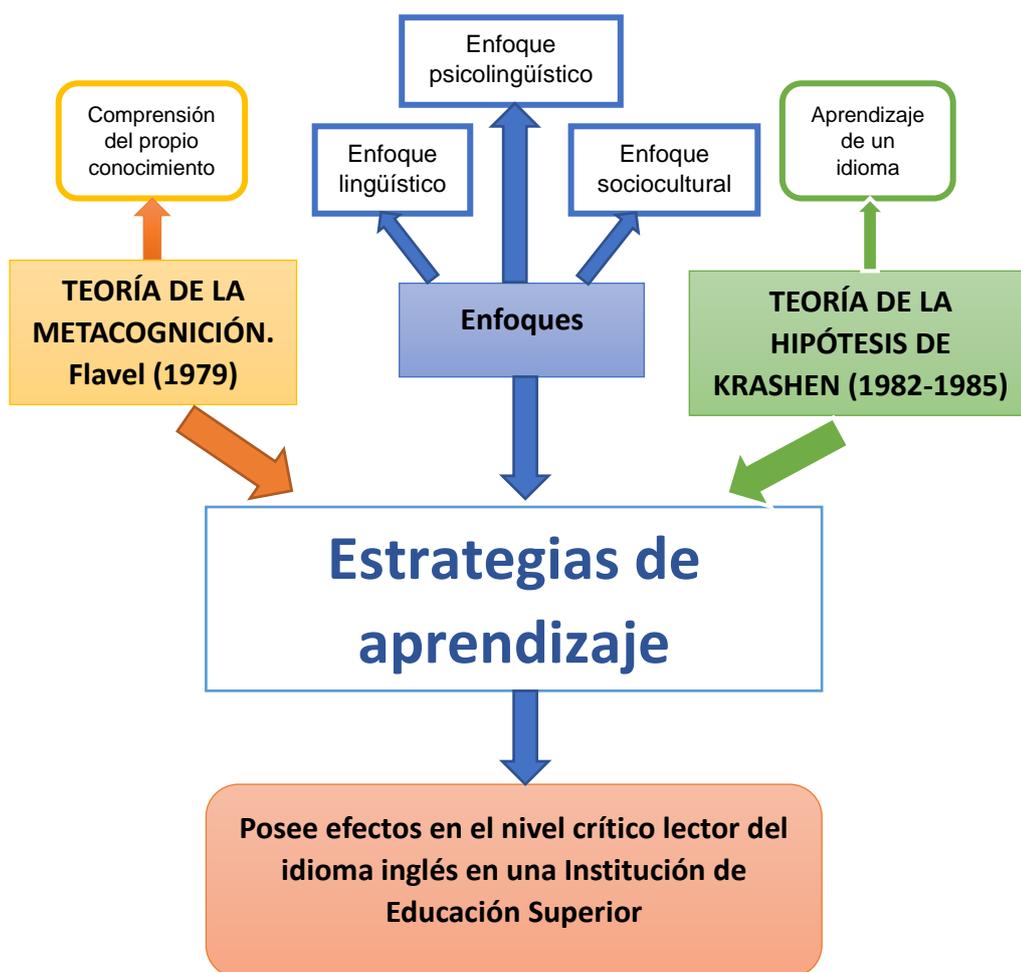
Con la debida autorización de la máxima autoridad de la IES se procedió a implementar la investigación y la poner en práctica las herramientas innovadoras.

Estrategia: Se utilizó una sesión pedagógica que facilitó el desarrollo académico estudiantil en el criterio léxico lector, se desarrollaron métodos didácticos, y ejercicios interactivos. Entre las acciones de origen (valores culturales, aeración, y objetivo de la clase). Tareas de desenvolvimiento (para desarrollar habilidades comunicativas como, por ejemplo, aquellas relacionadas la psiquis y su desenvolvimiento, aquellas dirigidas al contenido y conocimiento de la ciencia y la ejecución del contenido por medio del aprendizaje, la práctica motivante y constante para fortalecer el aprendizaje y el proceso de cierre (donde se expone lo captado esto involucra aplicar la: metacognición y retroalimentación).

## Desarrollo de la propuesta

Figura 12.

*Esquema teórico de la propuesta*



Elaboración propia

## Sesiones de aprendizaje

### Sesión 1

#### Sesiones del Programa:

#### Sesión 1

#### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil

Localidad/País : Ecuador

Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.

Dirigido a : Nivel de inglés #1

Fecha : Lunes 09 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
09-08-2021	UNIT 1: You and Me	LESSON 3C: Opposites Attract  -Love, like, hate + noun / ing form  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	Presentación de la gramática  Practicas docente-estudiantes	45 minutos	Preguntas y respuestas dirigidas y con hojas de trabajo	Actividad de práctica en foro grupal	1 hora	Producto de salida  Escrito y Hablado	Talleres y trabajo de clase	15 minutos	Verificación de pares. Seguimiento del profesor	Ejercicios de gramática invertidos, ejercicios de práctica a través de un libro en línea, un libro de trabajo (folleto con límite de un día)	2,30 horas	Hojas de rúbrica y respuestas

## Sesión 2

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil

Localidad/País : Ecuador

Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.

Dirigido a : Nivel de inglés #1

Fecha : Miércoles 11 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
11-08-2021	UNIT 5: What are you wearing	LESSON 5B: Don't tell me what to wear	Presentación de la lectura y vocabulario nuevo  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas y respuestas acerca del contenido de la lectura	Lluvia de ideas para encontrar vocabulario en crucigrama	1 hora	Producto de salida (hoja de trabajo)  Escrito y Hablado	Talleres y trabajo de clase	15 minutos	Verificación de pares. Seguimiento del profesor	Contestar preguntas de la lectura en una hoja de trabajo (folleto con límite de un día)	2,30 horas	Hojas de rúbrica y respuestas

### Sesión 3

#### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #3  
 Fecha : Lunes 17 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
17-08-2021	UNIT 5: What are you wearing	LESSON 5A-B: Don't tell me what to wear	Presentación de la gramática  Practicas docente-estudiantes  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas y respuestas dirigidas y con hojas de trabajo	Actividad de práctica en hoja de trabajo para completar con la gramática correcta	1 hora	Producto de salida  Escrito y Hablado	Talleres y trabajo de clase	15 minutos	Verificación de pares  Seguimiento del profesor	Ejercicios de gramática invertidos, ejercicios de práctica a través de hoja de trabajo Pinterest con límite de (un día)	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 4

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #5  
 Fecha : Miércoles 18 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
18-08-2021	UNIT 2: What are you wearing	LESSON 2B: Do we make our own luck  Phrasal verbs	Presentación de las palabras (verbos nuevos)  Practicas docente-estudiantes  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas y respuestas dirigidas y con hojas de trabajo	Actividad de práctica en hoja de trabajo para completar con los verbos correctos (grupos de cuatro)	1 hora	Producto de salida  Escrito y Hablado	Talleres y trabajo de clase  Lluvia de ideas	15 minutos	Verificación de pares  Seguimiento del profesor	Ejercicios de práctica a través de hoja de trabajo con límite de (un día)	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 5

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #2  
 Fecha : Lunes 23 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
23-08-2021	UNIT 9 Education Education	LESSON 9B Lifelong learning Linkers	Revisión de gramática previa  Practicas docente-estudiantes  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas y respuestas dirigidas y con hojas de trabajo	Actividad de práctica en folletín de trabajo (Pares)	1 hora	Producto de salida  Escrito y Hablado	Talleres y trabajo de clase  Lluvia de ideas	15 minutos	Verificación de pares  Seguimiento del profesor	Ejercicios de práctica a través de hoja de trabajo con límite de (un día)	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 6

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #2  
 Fecha : Martes 24 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
24-08-2021	UNIT 9 Education Education	LESSON 9B Lifelong learning Linkers	Practicas docente-estudiantes  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas y respuestas orales y escritas de las posibles preguntas	Actividad de práctica en folletín de trabajo (Individual)	1 hora	Práctica gramatical Escrito y Hablado	Talleres y trabajo de clase  Lluvia de ideas	15 minutos	Verificación de pares  Seguimiento del profesor	Ejercicios de práctica a través de hoja de trabajo con límite de (un día)	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 7

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #5  
 Fecha : Miércoles 25 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
25-08-2021	UNIT 1 Communication	LESSON 1C Liar, liar  Linkers	Revisión docente – estudiantes de preguntas y respuestas de la lección tomada  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Respuestas orales y escritas en hojas de trabajo	Actividad de práctica en folletín de trabajo (Individual)	1 hora	Práctica gramatical  Escrito y Hablado	Talleres y trabajo de clase  Lluvia de ideas	15 minutos	Verificación de pares  Seguimiento del profesor	Ejercicios de práctica a través de hoja de trabajo con límite de (un día)	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 8

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #5  
 Fecha : Viernes 27 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
27-08-2021	UNIT 6 Work and education	LESSON 6B Dream job  Work and careers / Understanding specific information	Presentación de frases y palabras nuevas  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas acerca del contenido del video	Discusión grupal del tema tratado en el video	1 hora	Práctica gramatical  Escrito y Hablado	Completar hojas de trabajo	15 minutos	Revisión grupal (lluvia de ideas)  Seguimiento del profesor	Ejercicios de práctica de escucha a través de hoja de trabajo con límite de (un día)	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 9

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #3  
 Fecha : Lunes 30 de agosto del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
30-08-2021	UNIT 12 People and Relationships	LESSON 6B Bring your parents to work  Defining relative clauses / Relationships	Explicar gramática,  Lluvia de ideas para vocabulario nuevo docente-estudiantes  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas y claves para definir vocabulario	Discusión de las alternativas de respuesta	1 hora	Práctica gramatical  Escrito y Hablado	Completar hojas de trabajo	15 minutos	Revisión grupal (lluvia de ideas)  . Seguimiento del profesor	Realizar oraciones con las palabras descubiertas aplicando la gramática explicada	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 10

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #3  
 Fecha : Jueves 02 de septiembre del 2021

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
02-09-2021	UNIT 12 People and Relationships	LESSON 12B In our lifetime  Defining relative clauses / Relationships	Presentación de la lectura, explicar frases y palabras nuevas  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Preguntas acerca del contenido de la lectura, basados en gráficos y preguntas interactivas	Discusión grupal de las gráficas y frases relacionadas al tema lector	1 hora	Respuestas basadas en discusiones  Escrito y Hablado	Realizar gráficas en bases a frases de la lectura	15 minutos	Revisión grupal (lluvia de ideas)  Seguimiento del profesor	Graficar las frases obtenidas en la lectura	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 11

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil

Localidad/País : Ecuador

Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.

Dirigido a : Nivel de inglés #3

Fecha : Lunes 06 de septiembre del 2021.

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
06-09-2021	UNIT 3 Keep on traveling	LESSON 3C A traveler's tale  Past continuous and Simple past  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	Retroalimentación de las estructuras gramaticales	45 minutos	Respuestas orales y escritas en hojas de trabajo en clase	Discusión en grupos de las posibles respuestas de la hoja en línea de trabajo	1 hora	Hoja de trabajo en línea para la clase	Completar hojas de trabajo en línea de la gramática practicada	15 minutos	Revisión grupal (lluvia de ideas)  Seguimiento del profesor	Realizar hoja extra de trabajo en línea	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## Sesión 12

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Universidad de Guayaquil  
 Localidad/País : Ecuador  
 Docente Responsable : Lcda. Marcela Zapata, Mg.  
 Dirigido a : Nivel de inglés #3  
 Fecha : Jueves 09 de septiembre del 2021

Fecha	Descripción de la unidad.	Contenidos Tema	Actividades de organización de aprendizaje											
			Actividades asistidas por el docente. (Sincrónico)			Trabajo colaborativo. (sincrónico) / (asincrónico)			Práctica / experimentación. (Sincrónico)			Trabajo autónomo. (Asincrónico)		
			Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación	Actividad	Tiempo	Evaluación
09-09-2021	UNIT 4 Keep on traveling	LESSON 4D The working world	Revisión del contenido del script oral  ZOOM / PLATAFORMA MOODLE / EQUIPO MICROSOFT	45 minutos	Práctica estudiantil del script / dialogo a exponer	Exposición oral del tema: "Conversaciones telefónicas"	1 hora	Revisión del video grabado por los estudiantes	Revisión grupal del video en clase	15 minutos	Preguntas y respuestas acerca del video  Seguimiento del profesor	Anotar frases encontradas acerca del tema expuesto durante la proyección del video	2,30 horas	Hoja de rúbrica y respuestas

## REFERENCIAS

- Alfaro Dávila, E. R. (2018). Estrategias de aprendizaje y logros de aprendizaje de los oficiales alumnos de la Escuela de Ingeniería del Ejército del Perú [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. In *La dirección institucional y la calidad del desempeño docente de las Instituciones Educativas de Educación Primaria de la RED N° 08 del distrito de San Juan de Lurigancho, año 2012* (Vol. 1). <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2493>
- Álvarez Maestre, A. J., Teresa, M. M. M., Moreno Rozo, L. M., & Garavito Patiño, J. J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 39–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>
- Arcila Rojas, C. (2020). La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento. *Escritos*, 28(60), 79–92. <https://doi.org/10.18566/escr.v28n60.a08>
- Arciniega Arce, M. E. (2018). *Relación entre la Motivación lectora, el Desarrollo Cognitivo y las Estrategias Metacognitivas con la Comprensión de Textos Expositivos en Estudiantes de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima* [Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3917>
- Astahuaman Castro, K. C., & Rupay Cruz, R. E. (2019). *Estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado del colegio privado de ciencias “Alfred Nobel” - Yanacancha, 2018*. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.
- Barbosa Sandoval, D. F. (2019). Estrategia para mejorar los niveles de lectura literal, inferencial y crítica en los estudiantes del grado octavo del Colegio Integrado Pedro Santos de Municipio de Pinchote Santander [UNIVERSIDAD LIBRE SECCIONAL SOCORRO]. In *Ayan* (Vol. 8, Issue 5). [https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/18759/F\\_TESIS\\_FINAL\\_DIEGO\\_BARBOSA\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/18759/F_TESIS_FINAL_DIEGO_BARBOSA_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Batanero, C., Begué, N., Gea, M., & Roa, R. (2019). El Muestreo : Una Idea Estocástica Fundamental. *Suma*, 90(December), 41–47. <http://200.62.226.189/PuebloContinente/article/view/1269>
- Bilbao, C. E. (2017). ¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera? *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 10(2), 25–36. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2017.0002.02>

- Bresneder Alvear, S., Soto Gogué, A. L., & Soto Gogué, V. (2016). *Efecto de la Utilización de Estrategias de Enseñanza para Promover un Aprendizaje Significativo sobre el Tipo de Aprendizaje que logran los Estudiantes en una Clase de Seguridad Ocupacional en una Institución de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano* [Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/7541>
- Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2017). The Role of Executive Functions in Reading Comprehension. *Educational Psychology*, 87(1,2), 149–200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598470.pdf> <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>
- Cabero Almenara, J., Virués Piñero, R., & Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, XL, 159. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-144.pdf>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386–402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Editorial Anagrama, S.A.
- Cevallos Torres, L., Valencia Martínez, N., & Barros Morales, R. (2017). Análisis Estadístico Univariado. *Compas*, 1–200. <http://142.93.18.15:8080/jspui/handle/123456789/86>
- Chávez Zevallos, J. F. (2018). La Enseñanza Directa en la mejora de la Comprensión Lectora de los Estudiantes del IV Ciclo de la Escuela Profesional de Derecho de la Uladech Filial Huánico. 2017. [Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. In 2018-09-17. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/5811>
- Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M., & Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184–197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Dávila Quintana, Y. N. (2020). Uso de estrategias didácticas innovadoras para optimizar los niveles de comprensión lectora de textos narrativos. *Psikologi Perkembangan*, October 2013, 1–155. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51834>
- De la Cruz Villegas, V., & Gordillo Fuentes, E. J. (2020). Validación de entrevistas por juicio de expertos en el estudio de la inclusión educativa en el área de lenguas extranjeras.

*RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(21).  
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.710>

De la Cuadra, J. (2017). *Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura José de la Cuadra* (Presidencia de la república del ecuadro (ed.)). Ministerio de Educación.  
[https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/42\\_Plan\\_Nacional\\_Lectura\\_Ecuador-1.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/42_Plan_Nacional_Lectura_Ecuador-1.pdf)

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25(September), 23–38.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

Díaz, J. P., Roque Bar, A., & Cristina, O. M. (2016). *Autopercepción de Habilidades de Lectura Crítica en Estudiantes de Ciencias de la Educación*. 16, 1–23.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21713> Juan

Dumford, A. D., Cogswell, C. A., & Miller, A. L. (2016). The Who, What, and Where of Learning Strategies. *The Journal of Effective Teaching*, 16(1), 72–88.

Ferrada Quezada, N., & Outón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación En La Escuela*, 92, 46–59. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.04>

Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. G., & Villasís-Keever, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Revista Alergia México*, 64(3), 364–370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>

Flores Fuentes, M. Y. (2018). El nivel de la creatividad en la comprensión lectora de textos connotativos según la teoría de Van Dijk [UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN Enrique Guzmán y Valle]. In *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2029>

Floris, F. D., & Divina, M. (2015). A Study on the Reading Skills of Efl University Students. *TEFLIN Journal - A Publication on the Teaching and Learning of English*, 20(1), 37. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v20i1/37-47>

Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2017). Niveles de Fluidez Lectora y Comprensión de Textos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163–186.  
<http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1063>

- García, J. G., & Benitez, C. Y. G. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(2), 78–90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Gómez Paniagua, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Ikala*, 22(2), 203–219. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>
- Gordillo Mateo, M. O. (2020). *Procesos de Lectura en Estudiantes del segundo Grado de Primaria de una Institución Educativa Pública Pachacutec - Ventanilla* [Universidad San Ignacio de Loyola]. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10216/1/2020\\_Gordillo Mateo.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10216/1/2020_Gordillo%20Mateo.pdf)
- Hall, L. A. (2016). The Role of Identity in Reading Comprehension Development. *Reading and Writing Quarterly*, 32(1), 56–80. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.861332>
- Hattie, J. A. C., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Npj Science of Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Hernández-lalinde, J. (2018). Nociones generales de muestreo aplicadas a las ciencias de la salud. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 438–446.
- Hurtado Olaya, P. A., Garcia Echeverri, M., Rivera Porras, D. A., & Forgiony Santos, J. O. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información. *Revista Espacios*, 39(17), 1–18. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p12.pdf>
- Iglesias Hernández, T., González Valdés, A., & Hernández Rivera, L. (2019). La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos Thematic progression and coherence as textual criteria in the construction of paragraphs. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 293–309. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v17n2/1815-7696-men-17-02-293.pdf>
- Korinth, S. P., & Nagler, T. (2021). Improving reading rates and comprehension? Benefits and limitations of the reading acceleration approach. *Language and Linguistics Compass*, 15(3). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12408>
- Larico Gutierrez, M. C. (2017). Eficacia del programa “ Leyendo para comprender ” en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. In *Universidad Nacional Mayor de San Marco*. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7447>

- León Álvarez, K. Y., & William, Z. F. J. (2019). *Lectura Crítica en la Calidad del Aprendizaje Significativo. Guía Didáctica de Destrezas con Criterio de Desempeño* [Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/46236>
- López Ramírez, D. S. (2017). Autoestima y habilidades comunicativas en estudiantes del IV ciclo, Instituciones Educativas, Red 06, Huaral 2017. *Universidad César Vallejo*, 1–154. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8629>
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Análisis de validez de constructo del instrumento: “Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento. *Retos*, 10(19), 153–165. <https://doi.org/10.17163/ret.n19.2020.09>
- Martínez Paredes, L. M., Barriga Fray, J. I., Lluquin Merino, G. S., & Even, P. P. L. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes. *Polo Del Conocimiento*, 5(03), 814–849. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1385>
- Medina-Díaz, M. del R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 270–283. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Merino-Soto, C. (2018). Confidence interval for difference between coefficients of content validity (Aiken’s V): A SPSS syntax. *Anales de Psicología*, 34(3), 587–590. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.283481>
- Montañez Ventero, L. K. (2019). Fortalecimiento de la Lectura Crítica en los Estudiantes de Grado Quinto del Colegio Gimnasio Cáceres. *ISSN 2502-3632 (Online) ISSN 2356-0304 (Paper) Jurnal Online Internasional & Nasional Vol. 7 No.1, Januari – Juni 2019 Universitas 17 Agustus 1945 Jakarta*, 53(9), 1–196. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2514>
- Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. F. (2017). Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194–209. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763>
- Muñoz, A. E., & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223–244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834665>

- Nazurty, Rustam, Priyanto, Nurullaningsih, Pratiwi, A., Sarmandan, Habibi, A., & Mukminin, A. (2019). *Learning Strategies in Reading: The Case of Indonesian Language Education Student Teachers*. 7(11), 2536–2543. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071133>
- Neill, D. A., & Cortez Suárez, L. (2019). Procesos de la investigación científica. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Ediciones, Vol. 53, Issue 9). Editorial UTMACH, 2018. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12498/1/Procesos-y-FundamentosDeLainvestiacionCientifica.pdf>
- Ng, C., & Bartlett, B. (2017). *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century*. 1–10. <https://www.springer.com/gp/book/9789811043307>
- Number, D. O. I., Barzegar, R., & Hadidi, E. (2016). On the Relationship Between Reading Anxiety and Performance on Ielts Reading Comprehension Item Types. *International Journal of Language Academy*, 4, 97–114. [https://web.archive.org/web/20200213164423id\\_/http://www.ijla.net/files/ijla\\_arsiv/1183252904\\_7.pdf](https://web.archive.org/web/20200213164423id_/http://www.ijla.net/files/ijla_arsiv/1183252904_7.pdf)
- Nur, R., Namrullah, Z., Syawal, S., & A, N. (2020). Enhancing Reading Comprehension through Translanguaging Strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), 970. <https://doi.org/10.17507/jltr.1106.14>
- Olaya, M. L., & González González, G. M. E. (2020). *Cooperative Learning to Foster Reading Skills*. 21(21), 119–139. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/835/772>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, O. (2016). Pisa 2015. In OCDE (Ed.), *Pisa 2015*. OCDE. <https://doi.org/10.1596/28293>
- Otero-Ortega, A. (2018). *Enfoques de investigación*. August. [https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435\\_ENFOQUES\\_DE\\_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf)
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oxford, R. L., & Gkonou, C. (2018). *Interwoven: Culture, language, and learning strategies*.

- Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2 Special Issue), 403–426.  
<https://doi.org/10.14746/ssl.t.2018.8.2.10>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2016). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Plúas Quijije, H. G., & Villamar Pilaló, E. M. I. (2018). *Lectura Crítica en el Aprendizaje Significativo en el Subnivel Básica Media Guía de Lectura Crítica* [UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/34952/1/BFILO-PD-LP1-18-059.pdf>
- Pourhosein Gilakjani, A., & Banou Sabouri, N. (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180.  
<https://doi.org/10.5539/ijel.v6n5p180>
- Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229.  
<https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Pretel Hoyos, A. (2021). *Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria*, *El Porvenir 2020* [Universidad César vallejo].  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55979>
- Ramirez, J., Castillo, H. B., Benavides, F. J. C., Peralta, C. Y. I., Berrios, N. J. R., Lanuza, F. I., Moncada, H., Navarro, Z. M., Molina, P. M., Flores, Z. Y., Navarro, H. S. J., & Alfaro, M. J. (2018). Metodología de la Investigación e Investigación Aplicada para Ciencias Económicas y Administrativas. *Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, FAREM Estelí*, 1–89.  
<https://jalfaroman.files.wordpress.com/2019/03/dosier-metodologia-e-investigacion-aplicada-2018.pdf>
- Rego-Agraso, L., & Marín, D. (2019). Las visiones del alumnado sobre los Materiales Didácticos Digitales en España. *Revista Innova Educación*, 2(2), 1–9.  
<https://www.scielo.br/j/er/a/XWYDZSScJ8NPrXgMYXYZwbB/?format=pdf&lang=es>

- Robles Pastor, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193–197.
- Saavedra Jaramillo, D. I. S. (2020). Pedagogía de la creatividad y pensamiento crítico en la comprensión lectora idioma inglés en estudiantes del 4to de secundaria del CEP RDM 2020 [UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO]. In *Universidad César Vallejo*. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47942/Saavedra\\_JDI-SD.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47942/Saavedra_JDI-SD.pdf?sequence=1)
- Saavedra Vasquez, L., & Condori Chávez, V. J. (2016). "*Estrategias "EXPLOWEB" para valoración de la información extraída de Internet, la Universidad Privada de Tacna*". Tesis de grado, Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Sánchez Carlessi, H. H., Reyes Romero, C., & Mejía Sáenz, K. (2013). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. In *Encephale* (Vol. 53, Issue 1). <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480?show=full>
- Sánchez Miguel, E. (2010). Pablo Lorente Muñoz [La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer]. *Revista de Psicología Educativa*, 16(1), 89–91. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n1a8>
- Serrano De Moreno, S. (2012). Propuestas y Experiencias Pedagógicas. *Universidad de Los Andes*, Vol. 16, 90–114.
- Shi, H. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1989), 24–36. <http://www.auburn.edu/academic/cla/ilsrj//Journal Volumes/Fall 2017 Vol 1 PDFs/Learning Strategies Hong Shi.pdf>
- Simbolon, N., Marbun, I., & Simanjuntak, E. B. (2020). Evaluating reading comprehension ability through the SQ4R model. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 6), 511–523. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3987673>
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias Teaching and learning approaches: theoretical perspectives to develop research in science education. *Ciênc. Educ*, 24(4), 993–1012.
- Suárez Reynoso, C. A., Medrano Reynoso, E., & Suárez Reynoso, W. E. (2020). Metodología de la investigación y estadística inferencial de egresados de la

- Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo 2019. *Sendas*, 1(4), 65–80. <https://doi.org/10.47192/racs.v1i4.52>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tavsancil, E., Yildirim, O., & Bilican Demir, S. (2019). Direct and indirect effects of learning strategies and reading enjoyment on pisa 2009 reading performance. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2019(82), 169–190. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.9>
- Villao Avilés, J. T., & Yagual Arce, A. L. (2019). Lectura Crítica en el Proceso Enseñanza y Aprendizaje. [Universidad de Guayaquil]. In *Repositorio Universidad de Guayaquil* (Vol. 8, Issue 5). <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/41652/1/BFILO-PMP-19P172.pdf>
- Yepes García, Y. A. (2020). *El Meme como Estrategia Didáctica para la Lectura Crítica* [Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12675>
- Zapata, S., & De la Cruz, J. (2020). Revisión sistemática de estrategias para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en el nivel educativo superior. In *Crescendo*, 11(3), 22. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2310/1595%0Ahttps://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2310/1596%0Ahttps://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2310>

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones Análisis de 3 tesis	Indicadores	Escala de medición
Variable independiente:  Estrategias de aprendizaje	Las estrategias de aprendizaje se consideran como series compuestas de procedimientos que se estudian y seleccionan con la aspiración de adquirir, acopiar y utilizar una información con experticia, esta enunciación es transmitida por varios teóricos. (Hurtado Olaya et al., 2018)	Conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de lograr la comprensión de información lectora con fluidez y pericia cognoscitiva	<p><b>Dimensión 1:</b> <b>Comprensión de información:</b> Proceso que permite al lector construir un significado debido a su interacción con el texto. Esta actividad es realizada por el lector quien se encarga de aplicar sus previas experiencias como a las claves lingüísticas del texto. (Arciniega Arce, 2018)</p> <p><b>Dimensión 2:</b> <b>Fluidez lectora.:</b> La fluidez en la comprensión lectora se demuestra en cuanto el lector recoge la información de una manera rápida debido a que su memoria inmediata ha sido correctamente entrenada (Flores Fuentes, 2018)</p> <p><b>Dimensión 3:</b> <b>Pericia Cognoscitiva:</b> (Bresneder Alvear et al., 2016) expresan que la pericia cognoscitiva se describe como la experticia de la comprensión del lenguaje escrito la cual depende del desarrollo de la inteligencia, apreciándose los procesos cognitivos desde su origen hasta su madurez (Piaget, 1970, p.12). La afirmación del pensamiento está relacionada con las demás funciones cognitivas que posee el individuo, lo cual motiva a una formación de lectores con una cultura superior (Vygotsky, 1967, p.22).</p>	<p>Indicador 1: Uso formal de diccionarios de nivel avanzado de inglés</p> <p>Indicador 2: Test de conocimientos</p> <p>Indicador 3: Leer de manera fluida empleando artículos de investigación</p> <p>Indicador 4: Uso de unidades de biblioteca temática inglesa en el proceso de lectura</p> <p>Indicador 5: Evaluaciones lectoras con límite de tiempo.</p> <p>Indicador 6: Habilidad de leer modismos y lenguaje coloquial basados en novelas.</p> <p>Indicador 7: Exposiciones orales basadas en material didáctico de su especialización.</p> <p>Indicador 1: Uso del programa Fonetips</p> <p>Indicador 2: Juego didáctico "Scrabble"</p> <p>Indicador 3: Creación de memes a partir de lecturas temáticas</p> <p>Indicador 4: Lectura de material con texto extenso tales como: manuales, artículos de investigación y libros.</p> <p>Indicador 5: Juego didáctico "Yenga"</p>	De intervalo

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones Análisis de 3 tesis	Indicadores	Escala de medición
Variable dependiente (VD): Lectura crítica	Lectura crítica refiere a la pericia o el proceso en el cual se descubren las ideas e información existente en un texto escrito. (León Álvarez & William, 2019)	La lectura crítica es una lectura analítica, que posee varios criterios; tales como: el criterio léxico que implica entender y analizar a cabalidad la información de lo que expresa un texto determinado, acompañado de un criterio de coherencia externa, que se fundamenta en el conocimiento previo que tiene el lector y a su vez, el criterio de cohesión preposicional que relaciona las ideas concebidas en la lectura para establecer la cohesión estructural.	Dimensión 1: Criterio léxico Comprensión global de las unidades gramaticales (Chávez Zevallos, 2018)	Indicador 1: Desarrollo de ejercicios gramaticales en cartillas	De intervalo
				Indicador 2: Elaboración de crucigramas	
				Indicador 3: Uso de la red social Pinterest	
			Dimensión 2: Criterio de coherencia externa Son las ideas previamente conocidas por el lector que van acorde al texto que está siendo revisado. (Saavedra Vasquez & Condori Chávez, 2016)	Indicador 1: Registro de palabras nuevas	
				Indicador 2: Refuerzo de aprendizajes	
				Indicador 3: Desarrollo de evaluaciones objetivas	
				Indicador 4: Análisis de evaluaciones con preguntas cerradas	
			Dimensión 3: Criterio de cohesión preposicional Es en sí la correlación existente entre las ideas (proposiciones) (Larico Gutierrez, 2017)	Indicador 1: Aplicación de video-quizzes	
				Indicador 2: Desarrollo de adivinanzas	
				Indicador 3: Juegos de comprensión lectora y construcción de oraciones	
			Dimensión 4: Criterio de cohesión estructural: Este criterio permite comprobar que las ideas presentadas en un párrafo o el texto son igualmente avenidas en el tema o materia. (Arciniega Arce, 2018)	Indicador 1: Uso de plataforma Liveworksheets	
				Indicador 2: Participación en sketches	

## Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

### Instrumento: Cuestionario de Lectura Crítica

Estimado participante se te invita a responder este cuestionario digital elaborado para medir la lectura crítica del idioma inglés, el mismo que tendrá una duración de 5 a 10 minutos. Luego de completar la información general, marca una opción de la escala propuesta por cada ítem. La data que se registre será confidencial. Se agradece anticipadamente tu valioso permiso y participación.

Dimensiones / Indicadores / Ítems		Escala			
		1. Nunca	2. A veces	3. Casi siempre	4. Siempre
<b>Dimensión 1: Criterio léxico</b>					
<b>Indicador: Desarrollo de ejercicios gramaticales en carbillas</b>					
1	¿Utilizas alguna herramienta tecnológica para practicar ejercicios gramaticales?	1	2	3	4
2	¿Utilizas plataformas virtuales para reforzar las estructuras gramaticales?	1	2	3	4
3	¿Usas la red social Pinterest para fortalecer las estructuras gramaticales?	1	2	3	4
<b>Indicador: Elaboración de crucigramas</b>					
3	¿Utilizas los crucigramas como herramientas periódicas durante el proceso de lectura crítica?	1	2	3	4
4	¿Usas diccionarios en línea para reforzar tu vocabulario en la resolución de crucigramas?	1	2	3	4
<b>Dimensión 2: Criterio de coherencia externa</b>					
<b>Indicador: Elaboración de bancos de preguntas abiertas</b>					
5	¿Llevas un registro periódico donde guardas las palabras nuevas que aprendes en vocabulario?	1	2	3	4
6	¿Refuerzas tus aprendizajes a partir de los resultados obtenidos en tus evaluaciones?	1	2	3	4
<b>Indicador: Desarrollo de evaluaciones objetivas</b>					
7	¿Consideras a las preguntas de selección múltiple más fáciles de contestar que las preguntas abiertas en tus evaluaciones?	1	2	3	4
8	¿Prefieres contestar preguntas de múltiple contenido en tus evaluaciones objetivas?	1	2	3	4
<b>Indicador: Desarrollo de evaluaciones con preguntas cerradas</b>					
9	¿Analizas con frecuencia los datos obtenidos de las evaluaciones con preguntas cerradas?	1	2	3	4
<b>Dimensión 3: Criterio de cohesión proposicional</b>					
<b>Indicador: Aplicación de video-quizzes</b>					
10	¿Usas videoquizzes después de cada unidad didáctica finalizada?	1	2	3	4
11	¿Utilizas los videoquizzes para la práctica autónoma de la habilidad lectora?	1	2	3	4
12	¿Usas videoquizzes para reforzar las estructuras gramaticales?	1	2	3	4
<b>Indicador: Desarrollo de adivinanzas</b>					
13	¿Utilizas herramientas en línea para contestar adivinanzas?	1	2	3	4
14	¿Refuerzas vocabulario usando adivinanzas?	1	2	3	4
<b>Indicador: Juegos de construcción de sílabas y palabras</b>					
15	¿Utilizas las aplicaciones en línea en juegos de comprensión lectora con diversos niveles de complejidad acordes al Marco Común Europeo de Lenguas?	1	2	3	4
16	¿Refuerzas tu aprendizaje usando juegos multimedia de construcción de oraciones?	1	2	3	4
<b>Dimensión 4: Criterio de cohesión estructural</b>					
<b>Indicador: Uso de plataforma Liveworksheets</b>					
17	¿Usas la plataforma Liveworksheets en tu aprendizaje del idioma inglés?	1	2	3	4
18	¿Usas plantillas previamente diseñadas por el docente en la plataforma Liveworksheets?	1	2	3	4
<b>Indicador: Sketches</b>					
19	¿Participas en sketches acordes al nivel de lectura que se está practicando en el aula de clase?	1	2	3	4
20	¿Formas parte en sketches interpretando un rol determinado durante las sesiones de aprendizaje?	1	2	3	4

### Ficha técnica del instrumento

<b>1</b>	<b>Nombre del instrumento</b>	<b>Cuestionario de Lectura Crítica</b>	
<b>2</b>	<b>Autora</b>	Zapata veja, Sandra Marcela	
<b>3</b>	<b>Fecha</b>	2021	
<b>4</b>	<b>Objetivo</b>	Medir el nivel crítico lector mediante una evaluación a estudiantes de la institución.	
<b>5</b>	<b>Dirigida a</b>	Estudiantes de una Institución Superior en Guayaquil – Ecuador, 2021	
<b>6</b>	<b>Administración</b>	Electrónica	
<b>7</b>	<b>Aplicación</b>	Directa	
<b>8</b>	<b>Duración</b>	15 minutos	
<b>9</b>	<b>Tipo de ítems</b>	Enunciados	
<b>10</b>	<b>Nº de ítems</b>	20	
<b>11</b>	<b>Distribución</b>	Dimensiones:  D1. Dimensión 1: Criterio léxico (2 ítems)  D2. Dimensión 2: Criterio de coherencia externa (2 ítems)  D3: Dimensión 3: Criterio de cohesión proposicional (3 ítems)  D4: Dimensión 4: Criterio de cohesión estructural (4 ítems)	
<b>14</b>	<b>Escala valorativa</b>	Escalas Likert:	Valor:
		Nunca	1
		A veces	2
		Casi siempre	3
		Siempre	4
<b>15</b>	<b>Nivel</b>	Valor:	Intervalo:
	Bajo	1	26-54
	Medio	2	247-276
	Alto	3	312-245

Fuente: Elaboración propia

### Anexo 3. Validez de los instrumentos de recolección de datos

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O JUICIO DE EXPERTOS															
INSTRUMENTO DE VARIABLE DEPENDIENTE: LECTURA CRÍTICA															
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN						OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN		
				1. Nunca	2. A veces	3. Siempre	RELACION ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACION ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACION ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEM			RELACION ENTRE EL ITEM Y LA OPCION DE	
				Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
LECTURA CRÍTICA (VD): Lectura crítica refiere a la pericia o el proceso en el cual se descubren las ideas e información existente en un texto escrito. Para este menester se necesita de una lectura activa, reflexiva y analítica. La lectura crítica, en sí es el paso previo al desarrollo de un pensamiento crítico. (León Álvarez & William, 2019)	Criterio léxico	Desarrollo de ejercicios gramaticales en cartillas	1	¿Utilizas alguna herramienta tecnologica para practicar ejercicios gramaticales?						X		X			
			2	¿Utilizas plataformas virtuales para reforzar las estructuras gramaticales?						X		X			
		Elaboración de crucigramas	3	¿Utilizas los crucigramas como herramientas periódicas durante el proceso de lectura crítica?								X		X	
			4	¿Usas diccionarios en línea para reforzar tu vocabulario en la resolución de crucigramas?								X		X	
	Criterio de coherencia externa	Registro de palabras nuevas	5	¿Llevas un registro periódico donde guardas las palabras nuevas que aprendes en vocabulario?							X		X		
			6	¿Refuerzas tus aprendizajes a partir de los resultados obtenidos en tus evaluaciones?							X		X		
		Desarrollo de evaluaciones objetivas	7	¿Consideras a las preguntas de selección múltiple más fáciles de contestar que las preguntas abiertas en tus evaluaciones?								X		X	
			8	¿Prefieres contestar preguntas de múltiple contenido en tus evaluaciones objetivas?								X		X	
	Criterio de cohesión proposicional	Análisis de evaluaciones con preguntas cerradas	9	¿Analizas con frecuencia los datos obtenidos de las evaluaciones con preguntas cerradas?							X		X		
			10	¿Usas videoquizzes después de cada unidad didáctica finalizada?								X		X	
	Criterio de cohesión estructural	Aplicación de videoquizzes	11	¿Utilizas los videoquizzes para la práctica autónoma de la habilidad lectora?							X		X		
			12	¿Usas videoquizzes para reforzar las estructuras gramaticales?								X		X	
			13	¿Utilizas herramientas en línea para contestar adivinanzas?								X		X	
		Desarrollo de adivinanzas	14	¿Refuerzas vocabulario usando adivinanzas?								X		X	
			Juegos de comprensión lectora y construcción de oraciones	15	¿Utilizas las aplicaciones en línea en juegos de comprensión lectora con diversos niveles de complejidad acordes al Marco Común Europeo de Lenguas?							X		X	
		16		¿Refuerzas tu aprendizaje usando juegos multimedia de construcción de oraciones?								X		X	
		Uso de plataforma Liveworksheets	Participación en sketches	17	¿Usas la plataforma Liveworksheets en tu aprendizaje del idioma inglés?							X		X	
				18	¿Usas plantillas previamente diseñadas por el docente en la plataforma Liveworksheet?							X		X	
	Participación en sketches		19	¿Participas en sketches acordes al nivel de lectura que se está practicando en el aula de clase?								X		X	
			20	¿Formas parte en sketches interpretando un rol determinado durante las sesiones de aprendizaje?								X		X	

### Validación de instrumento por Experto 1

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de lectura crítica del idioma inglés

**Objetivo:** Medir la lectura crítica del idioma inglés

**Dirigido a:** Estudiantes que cursan una carrera de ingeniería en una Institución de Educación Superior de Guayaquil.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Carlos Alberto Ríos Campos.

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación

**Áreas de experiencia profesional:** Social  Educativa ( X )

**Institución donde labora:** Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 19 años

**Valoración:**

Bueno	Regular	Malo
✓		

Chiclayo, junio del 2021



.....  
Carlos Alberto Ríos Campos

DNI: 18678290

Experto 1

## Validación de instrumento por Experto 2

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de lectura crítica del idioma inglés

**Objetivo:** Medir la lectura crítica del idioma inglés

**Dirigido a:** Estudiantes que cursan una carrera de ingeniería en una Institución de Educación Superior de Guayaquil.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Lolo Avellaneda Calligos.

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación

**Áreas de experiencia profesional:** Social  Educativa (  )

**Institución donde labora:** Universidad César Vallejo/Escuela de Posgrado

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 20 años

**Valoración:**

Bueno	Regular	Malo
✓		

Piura, junio del 2021



Dr. LOLO AVELLANEDA CALLIGOS

.....  
Dr. Lolo Avellaneda Calligos

DNI: 28110387

Experto 2

### Validación de instrumento por Experto 3

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de lectura crítica del idioma inglés

**Objetivo:** Medir la lectura crítica del idioma inglés

**Dirigido a:** Estudiantes que cursan una carrera de ingeniería en una Institución de Educación Superior de Guayaquil.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Marín Figuera, María Gabriela.

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación

**Áreas de experiencia profesional:** Social  Educativa (X)

**Institución donde labora:** Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 22 años

**Valoración:**

Bueno	Regular	Malo
✓		

Guayaquil, junio del 2021



.....  
Dra. María Gabriela Marín Figuera

CI. 0961896396

Experto 3

## Validación de instrumento por Experto 4

**Nombre del Instrumento:** Cuestionario de lectura crítica del Idioma Inglés

**Objetivo:** Medir la lectura crítica del Idioma Inglés

**Dirigido a:** Estudiantes que cursan una carrera de Ingeniería en una Institución de Educación Superior de Guayaquil.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Juan De La Cruz Lozado

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa ( X )

**Institución donde labora:** Universidad César Vallejo/Escuela de Posgrado

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 21 años

**Valoración:**

Bueno	Regular	Malo
✓		

Guayaquil, junio del 2021



.....  
Dr. Juan De La Cruz Lozado

DNI: 18143638

Experto 4

### Validación de instrumento por Experto 5

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

**Objetivo:** Conocer la escala valorativa de la lectura crítica del idioma inglés.

**Dirigido a:** Estudiantes de la Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Cruz Cisneros, Víctor Francisco.

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación.

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa (X)

**Institución donde labora:** Universidad César Vallejo.

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 7 años

**Valoración:**

Bueno	Regular	Malo
X		

Tumbes, junio del 2021

.....  
Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros

DNI: 00244802

Experto 5







## FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA/TALLER/MODELO

Indicadores	Criterios	Inadecuado					Medianamente adecuado					Adecuado					Muy adecuado					Totalmente adecuado					Observaciones
		0	6	11	16	21	21	26	31	36	41	41	46	51	56	61	61	66	71	76	81	81	86	91	96		
	<b>Aspectos de Validación</b>	0	6	11	16	21	21	26	31	36	41	41	46	51	56	61	61	66	71	76	81	81	86	91	96		
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100						
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																									90	
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																									84	
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																									80	
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																									90	
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																									83	
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																									87	
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																									91	
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																									81	
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																									94	
																										90	

INSTRUCCIONES: Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PROMEDIO: 87 puntos (Totalmente adecuado)

Piura, 03 de octubre de 2021.

Experto: Dr. Juan De La Cruz Lozado  
 ORCID: 0000-0002-7282-9219  
 Profesión: Docente  
 DNI/CI: 18143638  
 Celular: 971976363



\_\_\_\_\_  
 -Firma del Experto



## Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

### Confiabilidad del instrumento

#### Confiabilidad total

	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
scale	0.930	0.935

#### Confiabilidad por cada ítem

	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Ítem 1	0.925	0.930
Ítem 2	0.926	0.932
Ítem 3	0.926	0.931
Ítem 4	0.927	0.932
Ítem 5	0.930	0.935
Ítem 6	0.926	0.931
Ítem 7	0.932	0.937
Ítem 8	0.932	0.937
Ítem 9	0.930	0.936
Ítem 10	0.925	0.930
Ítem 11	0.925	0.930
Ítem 12	0.927	0.931
Ítem 13	0.927	0.933
Ítem 14	0.925	0.931
Ítem 15	0.925	0.931
Ítem 16	0.925	0.931
Ítem 17	0.927	0.932
Ítem 18	0.930	0.935
Ítem 19	0.925	0.930
Ítem 20	0.926	0.931

**Anexo 4. Autorización de aplicación del instrumento en muestra piloto  
firmada por la respectiva autoridad**



Guayaquil, 17 de junio del 2021

**AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTO DE PRUEBA PILOTO**

El Decano de Facultad de Ingeniería Industrial, suscribe la presente.

**AUTORIZA:**

A la Lda. SANDRA MARCELA ZAPATA VEGA con C.I. 0502718190, quien es estudiante del Doctorado en Educación de la escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de la filial Piura, para que aplique el instrumento que mide la variable dependiente de su proyecto de investigación titulado "Estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021" a una muestra de 157 personas (116 estudiantes en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información y 41 en la facultad de Ingeniería en telemática y 2 docentes) para la aplicación de la (prueba piloto), de esta entidad educativa.

Al efecto se expide la presente autorización a fin de que se le otorguen las facilidades correspondientes

Atentamente,



**RAMÓN ANTONIO  
MAQUILLÓN NICOLA**

---

**Ing. Ramón Maquillón Nicola, Mg.**

**C.I. # 0901725887**

**Autorización de aplicación del instrumento en muestra de estudio firmada  
por la respectiva autoridad**



Guayaquil, 18 de junio del 2021

Lda. Sandra Marcela Zapata Vega, Mg.

Presente:

**ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**SOLICITUD: LCDA. SANDRA MARCELA ZAPATA VEGA**

De mis consideraciones:

Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente y en atención a la solicitud presentada por la docente Lda. SANDRA MARCELA ZAPATA VEGA con C.I. 0502718190 estudiante del Doctorado en Educación de la escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de la filial Piura, quien se encuentra desarrollando su proyecto de investigación titulado "Estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021", bajo la asesoría del Dr. Victor Francisco Cruz Cisneros.

Por lo antes indicado AUTORIZO brindar las facilidades para aplicar el PRE-TEST y POST TEST y recojo de datos en los estudiantes de Inglés 1, Inglés 3 e Inglés 6 de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información e Inglés 1 de la carrera de Ingeniería en Telemática, de la Facultad de Ingeniería Industrial.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi especial consideración y estima.

Atentamente,



RAMÓN ANTONIO  
MAQUILLÓN NICOLA

---

Ing. Ramón Maquillón Nicola, Mg.

C.I. # 0901725887

## Anexo 5. Consentimiento informado

### Consentimiento informado

Yo, María Fernanda Peñafiel Cox, docente de la carrera de Ingeniería en Telemática, identificado con cédula N° 0922651542, de 33 años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en la investigación denominada: "Estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021"; dirigido por Sandra Marcela Zapata Vega, Licenciada en lengua Inglesa, con fines de investigación: He recibido una explicación clara, completa sobre el carácter general del propósito de las evaluaciones y las razones específicas por las que se examina. También he sido informado de los cuestionarios virtuales y demás procedimientos que se aplicaran; así como de la manera en que se utilizarán los resultados; no existe ningún tipo de riesgos, beneficios directos e indirectos de mi voluntariado en el estudio, entendiendo que mi participación como docente no repercutirá en mis actividades ni desempeño docente programadas por la IES a la que pertenezco, no haré ningún gasto, ni recibiré remuneración por la participación en el estudio y pudiendo poner fin sin represalias ni sanción, si lo considero conveniente a mis intereses, se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad, si en los resultados de mi participación como docente se hiciera evidente algún problema relacionado con mis competencias digitales en la unidad educativa se me brindará orientación al respecto.

Guayaquil, 18 de junio del 2021.



Código de verificación QR  
MARIA  
FERNANDA  
PENAFIEL COX

Ing. María Fernanda Peñafiel Cox, MTFL  
CI N° 0922651542

### Consentimiento informado

Yo, Jorge Andrés Samaniego Orrala, docente de la carrera de Sistemas de Información, identificado con cédula N° 1709404766, de 48 años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en la investigación denominada: "Estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021"; dirigido por Sandra Marcela Zapata Vega, Licenciada en lengua Inglesa, con fines de investigación: He recibido una explicación clara, completa sobre el carácter general del propósito de las evaluaciones y las razones específicas por las que se examina. También he sido informado de los cuestionarios virtuales y demás procedimientos que se aplicaran; así como de la manera en que se utilizarán los resultados; no existe ningún tipo de riesgos, beneficios directos e indirectos de mi voluntariado en el estudio, entendiendo que mi participación como docente no repercutirá en mis actividades ni desempeño docente programadas por la IES a la que pertenezco, no haré ningún gasto, ni recibiré remuneración por la participación en el estudio y pudiendo poner fin sin represalias ni sanción, si lo considero conveniente a mis intereses, se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad, si en los resultados de mi participación como docente se hiciera evidente algún problema relacionado con mis competencias digitales en la unidad educativa se me brindará orientación al respecto.

Guayaquil, 18 de junio del 2021.



Autenticado por  
JORGE ANDRÉS  
SAMANIEGO  
ORRALA

Ldo. Jorge Andrés Samaniego Orrala

CI N° 1709404766



65	0940905482	2	3	2	2	9	MEDIO	2	2	2	2	2	2	10	BAJO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	1	2	1	6	BAJO	39	BAJO
66	930324883	3	3	2	2	10	MEDIO	2	2	2	4	3	13	MEDIO	2	2	2	2	2	1	2	13	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	44	MEDIO	
67	942821497	2	2	1	2	7	BAJO	1	1	2	2	2	8	BAJO	1	1	1	1	1	1	2	2	9	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	30	BAJO
68	0958647552	2	3	2	4	11	MEDIO	3	2	4	2	3	14	MEDIO	2	2	2	1	2	3	1	13	BAJO	4	4	3	3	14	ALTO	52	MEDIO	
69	0950319590	3	2	2	3	10	MEDIO	2	3	2	4	2	13	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	4	4	1	1	10	MEDIO	47	MEDIO	
70	0951464595	3	3	3	3	12	MEDIO	3	3	3	3	3	15	MEDIO	3	3	3	3	3	3	3	21	MEDIO	3	3	3	3	12	MEDIO	60	MEDIO	
71	0951255074	3	3	3	3	12	MEDIO	3	3	3	3	3	15	MEDIO	3	3	3	3	3	3	3	21	MEDIO	3	3	3	3	12	MEDIO	60	MEDIO	
72	0923386015	3	2	2	2	9	MEDIO	2	2	3	2	3	12	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	43	MEDIO	
73	0953373222	2	2	2	3	9	MEDIO	1	2	1	4	3	11	MEDIO	2	2	1	3	3	3	3	17	MEDIO	2	2	2	2	8	BAJO	45	MEDIO	
74	0929220556	2	2	1	3	8	BAJO	2	2	4	4	3	15	MEDIO	2	2	2	3	2	3	2	16	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	47	MEDIO	
75	0953379500	2	3	2	2	9	MEDIO	2	3	2	2	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	3	3	16	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	42	MEDIO	
76	0954087235	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	3	4	2	14	MEDIO	1	1	1	1	2	1	2	9	BAJO	3	3	2	2	10	MEDIO	41	MEDIO	
77	0954141008	2	2	2	2	8	BAJO	2	1	2	3	2	10	BAJO	2	3	2	2	1	2	1	13	BAJO	2	2	1	2	7	BAJO	38	BAJO	
78	0951792373	3	3	1	2	9	MEDIO	1	2	4	3	2	12	MEDIO	1	1	1	1	1	1	1	7	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	34	BAJO	
79	0953416500	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	2	3	11	MEDIO	2	2	2	1	1	1	2	12	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	37	BAJO	
80	954028274	2	3	2	3	10	MEDIO	2	3	4	4	3	16	ALTO	3	2	2	3	3	2	3	18	MEDIO	4	4	3	2	13	ALTO	57	MEDIO	
81	0940720824	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	3	3	2	13	MEDIO	2	2	2	1	1	1	2	11	BAJO	3	3	2	1	9	MEDIO	41	MEDIO	
82	943626720	2	1	2	2	7	BAJO	2	1	4	2	2	11	MEDIO	1	1	1	2	2	1	2	10	BAJO	2	1	2	1	6	BAJO	34	BAJO	
83	0940632342	2	2	3	2	9	MEDIO	2	3	3	3	2	13	MEDIO	2	2	2	3	2	2	2	16	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	46	MEDIO	
84	0931621072	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	4	3	13	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	43	MEDIO	
85	095192000	2	3	2	3	10	MEDIO	2	2	4	4	3	15	MEDIO	2	2	2	2	1	2	3	14	BAJO	4	4	2	2	12	MEDIO	51	MEDIO	
86	0920596515	3	4	2	3	12	MEDIO	2	2	4	4	4	16	ALTO	1	1	1	2	2	1	2	10	BAJO	4	4	2	2	12	MEDIO	50	MEDIO	
87	0951460211	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	3	3	2	12	MEDIO	2	2	2	2	1	2	2	13	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	39	BAJO	
88	095048731	2	3	2	2	9	MEDIO	2	3	2	2	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	15	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	43	MEDIO	
89	0932742149	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	3	3	2	12	MEDIO	1	1	1	2	2	1	1	9	BAJO	3	4	2	2	11	MEDIO	40	BAJO	
90	0958990723	3	2	2	2	9	MEDIO	2	2	2	3	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	42	MEDIO	
91	092958708	2	2	1	1	6	BAJO	2	3	4	3	3	15	MEDIO	2	2	1	1	1	1	1	9	BAJO	2	2	2	1	7	BAJO	37	BAJO	
92	0929892058	2	2	2	3	9	MEDIO	2	3	3	3	3	14	MEDIO	2	3	2	2	1	2	2	14	BAJO	1	2	1	2	6	BAJO	42	MEDIO	
93	0956489264	2	3	2	2	9	MEDIO	2	3	3	2	2	12	MEDIO	2	2	3	2	1	3	2	15	BAJO	3	3	3	2	11	MEDIO	47	MEDIO	
94	0953787991	2	2	2	2	8	BAJO	3	3	2	3	2	13	MEDIO	1	1	1	3	3	2	3	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	43	MEDIO	
95	0941115573	2	2	1	2	7	BAJO	2	2	4	2	2	12	MEDIO	1	1	1	2	2	2	1	10	BAJO	3	3	1	1	8	BAJO	37	BAJO	
96	0931050249	3	2	2	2	9	MEDIO	2	3	2	3	2	12	MEDIO	2	2	2	1	2	3	3	15	BAJO	2	3	2	3	10	MEDIO	46	MEDIO	
97	0957301633	3	2	2	2	9	MEDIO	3	2	4	4	3	16	ALTO	2	2	2	1	1	2	2	12	BAJO	3	3	2	2	10	MEDIO	47	MEDIO	
98	1207802091	2	3	1	2	8	BAJO	2	3	4	4	4	17	ALTO	2	2	2	3	3	1	2	15	BAJO	2	2	3	1	8	BAJO	48	MEDIO	
99	955852116	2	3	2	2	9	MEDIO	2	3	4	4	3	16	ALTO	1	1	1	1	2	3	3	12	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	43	MEDIO	
100	0953038395	2	2	3	2	9	MEDIO	2	2	3	4	2	13	MEDIO	1	1	2	2	2	2	2	12	BAJO	2	3	2	1	8	BAJO	42	MEDIO	
101	931150249	3	4	3	3	13	ALTO	3	3	3	4	4	17	ALTO	4	4	4	4	4	4	4	28	ALTO	4	4	4	4	16	ALTO	74	ALTO	
102	0956511273	2	2	1	1	6	BAJO	1	2	3	3	3	12	MEDIO	2	2	2	3	3	2	2	16	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	40	BAJO	
103	0941893455	3	2	2	2	9	MEDIO	2	2	3	2	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	3	2	15	BAJO	3	2	2	2	9	MEDIO	44	MEDIO	
104	0954643620	2	2	2	2	8	BAJO	1	2	4	2	4	13	MEDIO	3	2	2	3	2	4	4	20	MEDIO	2	2	2	2	8	BAJO	49	MEDIO	
105	0952916914	2	2	2	3	9	MEDIO	3	2	3	3	3	14	MEDIO	2	2	2	3	1	2	2	14	BAJO	3	3	2	2	10	MEDIO	47	MEDIO	
106	0940997499	3	3	3	4	13	ALTO	3	3	4	4	3	17	ALTO	2	3	3	2	1	2	3	16	BAJO	3	3	3	3	12	MEDIO	58	MEDIO	
107	0956131361	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	3	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	39	BAJO	
108	0951978873	2	2	1	2	7	BAJO	2	2	3	2	2	11	MEDIO	2	2	2	2	1	2	3	14	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	38	BAJO	
109	0953954088	2	2	3	2	9	MEDIO	3	3	2	3	2	13	MEDIO	2	3	3	3	3	3	2	19	MEDIO	2	4	3	2	11	MEDIO	52	MEDIO	
110	0925349318	3	2	1	2	8	BAJO	2	2	4	4	3	15	MEDIO	2	3	2	3	2	1	2	15	BAJO	1	1	1	1	4	BAJO	42	MEDIO	
111	0944247014	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	2	2	10	BAJO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	40	BAJO	
112	0940632359	2	2	2	2	8	BAJO	3	2	2	3	3	13	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	43	MEDIO	
113	0923011209	2	2	2	2	8	BAJO	1	1	2	3	1	8	BAJO	1	1	1	1	1	1	1	2	8	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	20	BAJO
114	0927782326	3	3	3	1	10	MEDIO	1	3	4	4	3	15	MEDIO	2	1	1	3	1	4	4	16	BAJO	3	3	2	2	10	MEDIO	51	MEDIO	
115	0940414170	2	2	1	1	6	BAJO	2	2	4	3	3	14	MEDIO	1	1	1	2	1	1	1	8	BAJO	1	1	1	1	4	BAJO	32	BAJO	
116	0931077416	3	3	2	2	10	MEDIO	2	3	3	3	2	13	MEDIO	2	2	3	2	2	2	2	15	BAJO	3	3	2	2	10	MEDIO	48	MEDIO	
117	0932007925	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	1	2	9	BAJO	1	2	2	1	2	2	2	12	BAJO	1	2	1	1	5	BAJO	34	BAJO	



E3	65	0929234714	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	3	3	2	13	MEDIO	2	2	2	1	1	2	2	12	BAJO	2	3	2	2	9	MEDIO	42	MEDIO	
	66	095288708	2	2	1	2	7	BAJO	3	3	4	4	2	16	ALTO	1	1	2	1	2	1	2	10	BAJO	3	2	2	2	9	MEDIO	42	MEDIO	
	67	0940920241	2	1	2	1	6	BAJO	2	1	2	2	2	9	BAJO	2	1	2	1	1	2	2	11	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	34	BAJO	
	68	0943648808	2	2	2	2	8	BAJO	4	3	4	3	3	17	ALTO	2	2	2	1	1	1	2	1	10	BAJO	1	2	1	1	5	BAJO	40	BAJO
	69	0940698533	4	4	3	3	14	ALTO	3	3	4	4	3	17	ALTO	3	2	3	3	2	1	1	15	BAJO	3	3	1	1	8	BAJO	54	MEDIO	
	70	0959228396	2	2	1	1	6	BAJO	2	2	2	2	1	2	9	BAJO	2	1	2	2	1	2	1	11	BAJO	1	1	2	1	5	BAJO	31	BAJO
	71	0940062805	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	2	2	10	BAJO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	40	BAJO	
	72	0955649007	3	3	2	3	11	MEDIO	3	3	1	3	2	12	MEDIO	3	3	3	3	3	2	3	20	MEDIO	3	3	2	2	10	MEDIO	53	MEDIO	
	73	1751149302	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	2	2	10	BAJO	2	2	2	2	1	1	1	11	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	37	BAJO	
	74	0951730761	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	2	2	2	10	BAJO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	40	BAJO	
	75	0953427390	3	4	4	2	13	ALTO	2	4	3	2	2	13	MEDIO	3	3	2	2	1	2	2	15	BAJO	4	4	3	3	14	ALTO	55	MEDIO	
	76	0926596818	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	4	4	3	16	ALTO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	46	MEDIO	
	77	0955935333	2	2	2	2	8	BAJO	3	2	2	2	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	41	MEDIO	
	78	0704443555	2	3	2	2	9	MEDIO	3	3	3	3	3	15	MEDIO	2	2	2	1	2	2	2	13	BAJO	3	3	3	3	12	MEDIO	49	MEDIO	
	79	0956707387	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	4	1	4	14	MEDIO	3	3	3	3	3	3	3	21	MEDIO	3	3	2	2	10	MEDIO	53	MEDIO	
	80	0303133052	2	2	3	4	11	MEDIO	3	3	4	2	3	15	MEDIO	3	2	2	2	2	1	2	14	BAJO	3	1	1	1	6	BAJO	46	MEDIO	
	81	0956383243	3	2	3	3	11	MEDIO	3	3	3	3	2	14	MEDIO	3	2	2	2	2	2	2	15	BAJO	3	3	2	2	10	MEDIO	50	MEDIO	
	82	0953530607	2	2	1	2	7	BAJO	4	1	2	4	4	15	MEDIO	4	3	2	1	2	1	2	15	BAJO	3	2	2	2	9	MEDIO	46	MEDIO	
	83	0955247948	2	2	3	2	9	MEDIO	2	2	2	3	2	11	MEDIO	2	2	2	3	2	2	2	15	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	43	MEDIO	
	84	0940212125	2	1	1	2	6	BAJO	1	2	3	3	2	11	MEDIO	1	1	2	2	1	2	1	10	BAJO	2	1	1	1	5	BAJO	32	BAJO	
	85	0955502974	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	4	4	4	17	ALTO	2	2	2	1	1	2	2	12	BAJO	2	2	3	2	9	MEDIO	46	MEDIO	
	86	1203114174	2	2	1	4	9	MEDIO	1	4	4	4	4	17	ALTO	2	2	3	2	2	2	3	17	MEDIO	3	3	4	4	14	ALTO	57	MEDIO	
	87	0951277490	4	4	2	3	13	ALTO	3	3	3	3	3	15	MEDIO	4	4	4	3	2	4	3	24	MEDIO	3	3	3	3	12	MEDIO	64	ALTO	
	88	0924900640	3	4	2	4	13	ALTO	3	4	4	4	4	19	ALTO	3	3	3	4	3	3	3	22	MEDIO	3	4	3	3	13	ALTO	67	ALTO	
	89	940879919	4	4	3	2	13	ALTO	2	4	3	3	4	16	ALTO	3	3	3	2	2	3	3	19	MEDIO	3	3	2	2	10	MEDIO	58	MEDIO	
	90	0954525440	2	2	1	1	6	BAJO	3	4	3	4	3	17	ALTO	2	2	2	1	2	1	1	11	BAJO	1	2	2	2	7	BAJO	41	MEDIO	
	91	0928875400	3	1	2	3	9	MEDIO	3	2	1	4	3	13	MEDIO	4	2	2	1	2	3	2	16	BAJO	3	2	3	1	9	MEDIO	47	MEDIO	
	92	0931104004	2	2	3	4	11	MEDIO	2	3	4	4	3	16	ALTO	2	2	2	2	1	1	1	11	BAJO	2	2	2	1	7	BAJO	45	MEDIO	
	93	0954705471	3	3	2	3	11	MEDIO	2	3	3	3	3	14	MEDIO	3	4	3	4	4	3	4	25	MEDIO	4	2	3	3	12	MEDIO	62	ALTO	
	94	1310708520	3	3	2	4	12	MEDIO	2	3	3	3	3	14	MEDIO	3	3	3	3	2	3	3	20	MEDIO	1	1	2	2	6	BAJO	52	MEDIO	
	95	0958726530	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	4	4	3	16	ALTO	2	2	2	2	1	1	2	12	BAJO	2	2	4	3	11	MEDIO	47	MEDIO	
	96	0924420565	2	2	1	2	7	BAJO	1	2	4	4	4	15	MEDIO	3	3	3	1	1	1	1	13	BAJO	1	3	4	2	10	MEDIO	45	MEDIO	
	97	954526769	2	2	1	3	8	BAJO	2	2	4	4	3	15	MEDIO	3	2	2	2	1	4	2	17	MEDIO	1	1	2	2	6	BAJO	46	MEDIO	
	98	1718867729	2	2	1	3	8	BAJO	3	2	3	3	3	14	MEDIO	3	2	2	2	2	2	2	16	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	46	MEDIO	
	99	0956710941	2	4	3	4	13	ALTO	4	3	2	3	4	16	ALTO	3	2	3	1	1	1	2	13	BAJO	1	1	2	2	6	BAJO	48	MEDIO	
	100	0957018843	2	3	2	2	9	MEDIO	3	3	3	4	2	15	MEDIO	3	3	3	3	3	3	3	21	MEDIO	3	3	3	3	12	MEDIO	57	MEDIO	
	101	0950055897	3	3	3	2	11	MEDIO	4	4	4	4	4	20	ALTO	3	4	3	2	2	2	2	19	MEDIO	3	3	3	3	12	MEDIO	62	ALTO	
	102	0929522738	4	4	2	4	14	ALTO	4	3	3	3	3	16	ALTO	2	2	2	1	1	2	2	12	BAJO	2	2	1	1	6	BAJO	48	MEDIO	
103	0940529175	3	3	2	3	11	MEDIO	2	3	2	3	3	13	MEDIO	2	3	2	3	2	3	2	17	MEDIO	2	3	3	2	10	MEDIO	51	MEDIO		
104	0605922229	2	2	1	3	8	BAJO	2	3	2	4	3	14	MEDIO	2	3	2	2	2	2	2	15	BAJO	1	1	2	2	6	BAJO	43	MEDIO		
105	0951649526	2	3	2	2	9	MEDIO	2	4	4	4	4	18	ALTO	3	3	3	2	2	2	2	17	MEDIO	2	2	2	1	7	BAJO	51	MEDIO		
106	0954998613	2	2	2	2	8	BAJO	2	2	3	2	2	11	MEDIO	3	3	2	2	2	1	2	15	BAJO	1	3	3	3	10	MEDIO	44	MEDIO		
107	0930485644	2	2	2	2	8	BAJO	2	3	3	3	3	14	MEDIO	2	2	3	2	2	2	2	15	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	45	MEDIO		
108	0955019932	2	2	3	2	9	MEDIO	3	3	4	4	2	16	ALTO	3	3	3	2	2	2	3	18	MEDIO	1	2	3	3	9	MEDIO	52	MEDIO		
109	0957064998	2	2	2	1	7	BAJO	2	2	4	3	3	14	MEDIO	2	2	2	1	1	1	1	10	BAJO	1	1	1	1	4	BAJO	35	BAJO		
110	0924536774	3	4	1	2	10	MEDIO	2	3	4	4	4	17	ALTO	3	3	3	3	3	3	3	20	MEDIO	1	1	2	1	5	BAJO	52	MEDIO		
111	0953643074	3	2	1	3	10	MEDIO	2	4	1	1	3	11	MEDIO	2	2	3	1	1	3	3	15	BAJO	2	3	2	2	9	MEDIO	45	MEDIO		
112	0921057400	2	2	2	3	10	MEDIO	3	3	3	2	3	14	MEDIO	3	3	3	2	2	2	2	18	MEDIO	3	3	2	2	10	MEDIO	52	MEDIO		
113	0951640596	2	2	3	3	10	MEDIO	3	2	2	2	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	14	BAJO	2	2	2	1	7	BAJO	42	MEDIO		
114	0952894053	2	2	3	3	10	MEDIO	3	3	3	3	3	15	MEDIO	2	3	2	1	2	3	2	15	BAJO	2	3	3	3	11	MEDIO	51	MEDIO		
115	0927530266	3	3	2	2	10	MEDIO	2	2	4	4	4	16	ALTO	2	2	2	2	1	2	2	13	BAJO	2	2	2	2	8	BAJO	47	MEDIO		

E1  
TELEMÁTIC  
A



74	83292855	2	2	1	2	7	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	16	DAJO	2	2	2	2	2	2	8	DAJO	39	BAJO		
75	83339398	2	2	2	2	1	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	38	BAJO	
76	835480235	2	2	2	2	1	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	1	1	1	1	2	1	2	1	2	3	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	35	BAJO	
77	835461888	2	2	1	2	2	DAJO	2	1	2	2	2	2	3	DAJO	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	12	DAJO	2	2	1	2	2	7	DAJO	36	BAJO	
78	835478373	2	2	1	2	1	DAJO	1	2	2	2	2	2	3	DAJO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	DAJO	2	2	1	1	1	7	DAJO	36	BAJO		
79	835465888	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	3	DAJO	2	2	2	2	1	1	2	2	2	12	DAJO	2	2	1	1	1	7	DAJO	36	BAJO		
80	834825274	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO	
81	834823824	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	11	DAJO	2	2	2	1	7	DAJO	36	BAJO		
82	843836728	2	1	2	2	7	DAJO	2	1	2	2	2	2	3	DAJO	1	1	1	2	2	2	1	2	1	18	DAJO	2	1	2	1	1	1	1	DAJO	32	BAJO	
82	834852942	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO
82	835421482	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO	
85	835492888	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	15	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	39	BAJO
86	833853515	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	1	1	1	2	2	2	1	2	1	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	36	BAJO	
87	835468211	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	15	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	37	BAJO
88	835388731	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	37	BAJO	
89	832762149	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	1	1	1	2	2	2	1	1	1	15	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	37	BAJO	
90	835839723	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO	
91	832558788	2	2	1	1	1	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	1	1	3	DAJO	2	2	2	1	7	DAJO	32	BAJO			
92	832882858	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	1	2	2	2	2	15	DAJO	1	2	1	2	1	2	1	DAJO	37	BAJO	
92	835882854	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	1	2	2	2	2	15	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	39	BAJO	
92	835278351	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	1	1	1	2	2	2	2	2	2	11	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	37	BAJO	
95	834415578	2	2	1	2	7	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	1	1	1	2	2	2	2	2	2	11	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	32	BAJO	
96	833882848	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	1	2	2	2	2	2	15	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	39	BAJO	
97	832788458	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	1	1	1	2	2	2	12	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	38	BAJO	
98	188788281	2	2	1	2	1	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	1	2	2	2	12	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	38	BAJO	
99	835852116	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	1	1	1	1	2	2	2	2	2	12	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	38	BAJO	
100	835888335	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	1	1	2	2	2	2	2	2	2	12	DAJO	2	2	2	1	7	DAJO	37	BAJO			
101	831888245	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO	
102	8358518273	2	2	1	1	1	DAJO	1	2	2	2	2	2	3	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	35	BAJO
102	834888855	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO	
102	835464828	2	2	2	2	2	DAJO	1	2	2	2	2	2	3	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	39	BAJO	
105	832318314	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	1	2	2	2	2	13	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	39	BAJO	
106	8348387483	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	1	2	2	2	2	13	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	39	BAJO	
107	835818184	2	3	2	2	3	MEDIO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	39	BAJO	
108	8354978873	2	2	1	2	3	MEDIO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	1	2	2	2	14	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	39	BAJO	
109	835354888	3	2	2	2	3	MEDIO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	39	BAJO	
110	832318318	2	2	1	2	7	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	1	2	2	2	15	DAJO	1	1	1	1	1	1	1	DAJO	34	BAJO	
111	834828716	2	2	2	2	2	DAJO	3	2	2	2	2	2	11	MEDIO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	41	MEDIO	
112	834852823	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO	
112	832818283	2	2	2	2	2	DAJO	1	1	2	2	2	1	7	DAJO	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	DAJO	2	2	1	1	1	1	1	DAJO	30	BAJO	
112	832788282	2	3	2	1	1	DAJO	1	2	2	2	2	2	3	DAJO	2	1	2	2	1	1	2	2	2	12	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	37	BAJO	
115	834848478	2	2	1	1	1	DAJO	2	2	3	2	2	2	11	MEDIO	3	1	1	2	1	3	3	1	12	DAJO	1	1	1	1	1	1	1	DAJO	32	BAJO		
116	831827416	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	2	2	18	DAJO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	DAJO	2	2	2	2	2	2	1	DAJO	40	BAJO	
117	832887312	2	2	2	2	2	DAJO	2	2	2	2	1	2	3	DAJO	1	2	2	1	2	2	2	2	2	12	DAJO	1	2	1	1	1	1	1	DAJO	34	BAJO	





		POSTEST VD: LECTURA CRÍTICA GC																														
		CRITERIO LÉXICO					COHERENCIA EXTERNA					COHERENCIA PROPOSICIONAL					COHERENCIA ESTRUCTURAL															
		2. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	2. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	2. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	2. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	B1 NIVELES	5. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	6. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	7. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	8. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	9. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	B2 NIVELES	20. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	21. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	22. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	23. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	24. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	25. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	26. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	27. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	28. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	29. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	B3 NIVELES	30. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	31. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	32. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	33. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	34. ¿Menciona alguna característica de la función comunicativa?	B4 NIVELES	VD	NIVEL	
1	19525897	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	16	ALTO	3	4	3	4	3	4	3	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
2	195463978	3	3	3	4	14	ALTO	3	3	3	4	15	ALTO	3	3	3	4	3	4	3	4	22	MEDIO	3	3	3	4	4	15	ALTO	64	ALTO
3	195756734	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	4	17	ALTO	3	4	3	4	4	3	4	3	24	MEDIO	4	3	3	4	4	14	ALTO	69	ALTO
4	195778284	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	4	17	ALTO	3	4	3	4	4	3	4	4	24	MEDIO	4	3	3	4	4	14	ALTO	69	ALTO
5	195846257	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	4	17	ALTO	3	4	3	4	4	3	4	4	24	MEDIO	4	3	3	4	4	14	ALTO	69	ALTO
6	195728958	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	4	17	ALTO	3	4	3	4	4	3	4	4	24	MEDIO	4	3	3	4	4	14	ALTO	69	ALTO
7	195749727	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	4	17	ALTO	3	4	3	4	4	3	4	4	21	MEDIO	4	3	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
8	194684624	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
9	193262843	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
10	195275584	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
11	195189435	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
12	195246824	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
13	195189435	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
14	195189435	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
15	195189435	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
16	195189435	4	4	3	4	15	ALTO	3	4	3	4	18	ALTO	3	4	3	4	4	4	4	4	21	MEDIO	4	4	3	4	4	15	ALTO	74	ALTO
17	195294932	4	3	3	3	13	ALTO	3	4	3	3	15	ALTO	3	4	3	3	3	4	3	3	23	MEDIO	4	3	3	3	3	13	ALTO	65	ALTO
18	194684624	4	3	3	3	13	ALTO	3	4	3	3	15	ALTO	3	4	3	3	3	4	3	3	23	MEDIO	4	3	3	3	3	13	ALTO	65	ALTO
19	195189435	4	3	3	3	13	ALTO	3	4	3	3	15	ALTO	3	4	3	3	3	4	3	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	13	ALTO	67	ALTO
20	195462628	4	3	3	3	13	ALTO	4	4	3	3	17	ALTO	4	4	3	3	3	4	3	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	13	ALTO	67	ALTO
21	195324473	4	3	3	3	14	ALTO	4	4	3	3	18	ALTO	4	4	3	3	3	4	3	3	25	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	71	ALTO
22	194189351	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
23	194684624	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	24	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
24	195189351	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
25	195424255	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
26	195424255	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
27	195424255	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
28	195189351	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
29	195728958	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
30	195189351	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
31	195424255	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
32	195424255	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
33	195189351	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
34	194684624	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
35	193894932	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
36	195189351	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
37	194684624	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
38	194684624	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
39	195424255	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
40	195728958	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
41	195189351	4	3	4	3	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	4	3	4	14	ALTO	71	ALTO
42	192946824	4	3	3	4	14	ALTO	4	4	3	3	16	ALTO	4	4	3	3	3	4	4	3	25	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	71	ALTO
43	195424255	4	3	3	4	14	ALTO	4	4	3	4	18	ALTO	4	4	3	4	3	4	3	4	25	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	71	ALTO
44	195728958	4	3	3	4	14	ALTO	4	4	3	3	16	ALTO	4	4	3	3	3	4	4	3	25	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	71	ALTO
45	194684624	4	3	3	4	14	ALTO	4	4	3	3	16	ALTO	4	4	3	3	3	4	4	3	25	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	71	ALTO
46	195728958	4	3	3	4	14	ALTO	4	4	3	3	16	ALTO	4	4	3	3	3	4	4	3	25	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	71	ALTO
47	195189351	4	3	3	4	14	ALTO	4	4	3	3	16	ALTO	4	4	3	3	3	4	4	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	69	ALTO
48	194189351	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	3	17	ALTO	3	4	3	3	3	4	4	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	69	ALTO
49	192946824	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	3	17	ALTO	3	4	3	3	3	4	4	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	69	ALTO
50	195189351	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	3	17	ALTO	3	4	3	3	3	4	4	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	69	ALTO
51	195189351	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	3	17	ALTO	3	4	3	3	3	4	4	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	69	ALTO
52	195189351	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	3	17	ALTO	3	4	3	3	3	4	4	3	24	MEDIO	4	3	3	3	3	14	ALTO	69	ALTO
53	195189351	4	3	3	4	14	ALTO	3	4	3	3	17	ALTO	3	4	3	3	3	4	4	3	2										



## Anexo 7. Tablas de pruebas de hipótesis por Test y Grupos

### Tablas de pruebas de hipótesis de VD

#### Rangos

	Test		N	Rango promedio	Suma de rangos
Posttest	VD. Lectura crítica	Control	117	59,00	6903,00
		Experimental	115	175,00	20125,00
		Total	232		

#### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

Test		VD Lectura crítica
Pretest	U de Mann-Whitney	0.831
	W de Wilcoxon	229.511
	Z	-2.830
	Sig. asintótica(bilateral)	-0.557
Posttest	U de Mann-Whitney	0,000
	W de Wilcoxon	6903,000
	Z	-13,256
	Sig. asintótica(bilateral)	0,000

a. Variable de agrupación: Grupo

#### Estadísticas de grupo

Test		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Lectura crítica	Pretest GC	117	42.74	8.658	0,800
	Pretest GE	115	45.57	8.911	0,831
		232			
Lectura crítica	Postest GC	117	59.00	6903.00	0.000
	Postest GE	115	175.00	20125.00	0.000
		232			

## Tabla de hipótesis D1

### Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Criterio léxico	Pretest GC	117	109,12	12767,50
	Pretest GE	115	124,00	14260,50
	Total	232		
Criterio léxico	Postest GC	117	59,00	6903,00
	Postest GE	115	175,00	20125,00
	Total	232		

### Estadísticos de prueba

Test		VD1. Criterio léxico
Pretest	U de Mann-Whitney	5864,500
	W de Wilcoxon	12767,500
	Z	-1,714
	Sig. asintótica(bilateral)	,086
Postest	U de Mann-Whitney	0,000
	W de Wilcoxon	6903,000
	Z	-13,652
	Sig. asintótica(bilateral)	,000

## Tabla de hipótesis D2

### Rangos

Test			N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest	D2. Criterio de coherencia externa	Control	117	104,60	12238,50
		Experimental	115	128,60	14789,50
		Total	232		
Postest	D2. Criterio de coherencia externa	Control	117	59,00	6903,00
		Experimental	115	175,00	20125,00
		Total	232		

### Estadísticos de prueba

Test		VD2. Criterio de coherencia externa
Pretest	U de Mann-Whitney	5335,500
	W de Wilcoxon	12238,500
	Z	-2,741
	Sig. asintótica(bilateral)	0,006
Postest	U de Mann-Whitney	0,000
	W de Wilcoxon	6903,000
	Z	-13,256
	Sig. asintótica(bilateral)	0,000

### Tabla de hipótesis D3

#### Rangos

Test			N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest	D3. Criterio de cohesión proposicional	Control	117	109,42	12802,00
		Experimental	115	123,70	14226,00
		Total	232		
Posttest	D3. Criterio de cohesión proposicional	Control	117	59,00	6903,00
		Experimental	115	175,00	20125,00
		Total	232		

#### Estadísticos de prueba

Test		VD3. Criterio de cohesión proposicional
Pretest	U de Mann-Whitney	5899,000
	W de Wilcoxon	12802,000
	Z	-1,629
	Sig. asintótica(bilateral)	0,103
Posttest	U de Mann-Whitney	0,000
	W de Wilcoxon	6903,000
	Z	-13,326
	Sig. asintótica(bilateral)	0,000

### Tabla de hipótesis D4

#### Rangos

Test			N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest	D4. Criterio de cohesión estructural	Control	117	108,95	12747,00
		Experimental	115	124,18	14281,00
		Total	232		
Posttest	D4. Criterio de cohesión estructural	Control	117	59,00	6903,00
		Experimental	115	175,00	20125,00
		Total	232		

#### Estadísticos de prueba

Test		VD4. Criterio de cohesión estructural
Pretest	U de Mann-Whitney	5844,000
	W de Wilcoxon	12747,000
	Z	-1,746
	Sig. asintótica(bilateral)	0,081
Posttest	U de Mann-Whitney	0,000
	W de Wilcoxon	6903,000
	Z	-13,419
	Sig. asintótica(bilateral)	0,000

## Anexo 8. Matriz de consistência

Título: Estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021			
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	JUSTIFICACIÓN
<p><b>Problema General:</b> ¿En qué medida las <b>estrategias de aprendizaje</b> fomentan la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021?</p>	<p><b>Objetivo General:</b> Establecer los efectos de las estrategias de aprendizaje para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021</p>	<p><b>Hipótesis General:</b> Hi: La aplicación de las estrategias de aprendizaje fomentan significativamente la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.  H0: La aplicación de las estrategias de aprendizaje no fomentan significativamente la lectura crítica del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.</p>	<p><b>Teórica:</b> El estudio se fundamenta teóricamente en: la teoría de la Metacognición (Perry et al. 2019), teoría de hipótesis de comprensión de Krashen (Martínez Paredes et al. 2020) Enfoque lingüístico, Enfoque Psicolingüístico, Enfoque sociocultural (Soler et al., (2018)</p> <p><b>Práctica:</b> Porque contribuirá a minimizar la ausencia de técnicas adecuadas que promuevan la lectura, el poco conocimiento del idioma extranjero, la falta de capacitación y la deficiente infraestructura para la enseñanza del idioma en el país.</p>
<p><b>Problemas Específicos:</b> <b>PE1:</b> ¿En qué medida las <b>estrategias de aprendizaje</b> fomentan el criterio léxico del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021? <b>PE2:</b> ¿En qué medida las <b>estrategias de aprendizaje</b> fomentan el criterio de coherencia externa del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021? <b>PE3:</b> ¿En qué medida las <b>estrategias de aprendizaje</b> fomentan el criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021? <b>PE4:</b> ¿En qué medida las <b>estrategias de aprendizaje</b> fomentan el criterio de cohesión estructural del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021?</p>	<p><b>Objetivos Específicos:</b> <b>OE1:</b> Establecer los efectos de las estrategias de aprendizaje para fomentar el criterio léxico del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. <b>OE2:</b> Establecer los efectos de las estrategias de aprendizaje para fomentar el criterio de coherencia externa del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. <b>OE3:</b> Establecer los efectos de las estrategias de aprendizaje para fomentar el criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. <b>OE4:</b> Establecer los efectos de las estrategias de aprendizaje para fomentar el criterio de cohesión estructural del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021.</p>	<p><b>Hipótesis Específicas:</b> <b>HE1:</b> La aplicación de las estrategias de aprendizaje fomenta significativamente el criterio léxico del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021 <b>HE2:</b> La aplicación de las estrategias de aprendizaje fomenta significativamente el criterio de coherencia externa del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. <b>HE3:</b> La aplicación de las estrategias de aprendizaje fomenta significativamente el criterio de cohesión proposicional del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021. <b>HE4:</b> La aplicación de las estrategias de aprendizaje fomenta significativamente el criterio de cohesión estructural del idioma inglés en una Institución de Educación Superior de Guayaquil, 2021</p>	<p><b>Metodológica:</b> Porque brinda un conjunto de nuevas estrategias de aprendizaje para lograr una mejor comprensión lectora a nivel crítico en los estudiantes.</p> <p><b>Social:</b> Porque aporta al trasfondo cultural de la comunidad educativa y académica en la Facultad de Ingeniería Industrial de la universidad de Guayaquil, pues fomentará la participación constante de estudiantes y docentes para mejorar la calidad de la educación y la eficacia del sistema educativo.</p>

## Anexo 9. Fotos de la aplicación de las estrategias de aprendizaje

### Sesión 1

4 1.7 Complete Julio's blog post with the simple present or present continuous form of the verbs in the box. Listen and check.

not agree love cook work live sit watch study

**Julio's blog**

First, I chose a photo of Figaro, my cat, because he's very important to me. I <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ alone right now, so it is good to see a friendly face when I come home. I <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ animals, especially cats. In the photo, he <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ on the sofa with me. He often sits with me, and we watch movies together.

I <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ at a college in the U.S. now, but I'm from Mexico. That's why I also chose Mexican food. I love spicy food, and I often <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ a big meal and invite all my friends over for dinner. It's great to get together with friends and, when I taste the food, I remember my friends and family back home.

I chose some movie tickets, because I work at a local movie theater on the weekends. I <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ on a degree in film studies, so movies are a really important part of my life. Some people say I <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ too many movies, but I <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ I want to be a movie director, and I learn something new from every movie I watch.

### Sesión 2

**PRACTICE**

Name: \_\_\_\_\_

Complete the crossword puzzle below.

Across

Down

## Sesión 3

**Present Simple or Present Continuous**

 Pinterest

- Listen! Somebody is playing the violin.  
(play)
- How often do you go to the cinema?  
(go)
- Why are you shouting at me now? (shout)
- Shh! The baby is falling asleep. (fall)
- Do you know who I am? (know)
- Do your parents drink much coffee?  
(drink)
- Look! The boys are playing football.  
(play)
- Quick! They are not looking at the teacher.  
(look)
- My best friend doesn't eat meat. She's a vegetarian. (not eat)

## Sesión 4

**2 A** Were these people lucky or unlucky? Match the verbs in **bold** with the meanings.

I found a lucky penny on the street, but that day, my car **ran out of** gas and my boyfriend **broke up** with me – we'd been **going out** for ten years. So much for lucky pennies!

My plane ticket was for seat 13. I **set off** early for the airport to get there on time, but the traffic was terrible, and I **ended up** missing my flight. I was really **looking forward to** that vacation!

a be excited about something in the future	d start a trip
b finally be in a situation or place you didn't originally intend	e finish or use all of something
c have a romantic relationship	f end a relationship

**B** Answer the questions in pairs.

- Has the battery on your phone ever run out right before an important call?
- What did you plan to do last weekend? Did you end up doing something different?
- What are you looking forward to right now?

## Sesión 5

I am so stressed because I am doing my thesis project

I am doing my thesis project so I am so stressed

**Text builder: expressing reasons and results**

Reasons: *I chose a photo of my cat because it's very important to me.*

Results: *My cat is very important to me, so I chose a photo of him.*  
*My cat is very important to me. That's why I chose a photo of him.*

Katherine studies English **because** it is necessary for her profession

REASON

## Sesión 6

1 Choose the correct options to complete the sentences.

1. ~~If~~ you ~~could live~~ anywhere in the world, \_\_\_\_?  
**a. where would you live.**  
b. where do you live  
c. where will you live
2. You'd be less tired \_\_\_\_.  
**a. if you want to bed earlier**  
b. if you are going to bed earlier  
c. if you go to bed earlier
3. If you spoke to Luis, \_\_\_\_.  
**a. you could explain the situation.**  
b. you can explain the situation  
c. you will be able to explain the situation
4. You would ~~lose~~ weight \_\_\_\_.  
**a. if you ate less.**  
b. if you were eating less  
c. if you eat less
5. If you had more money, \_\_\_\_?  
**b. what would you buy.**  
a. what did you buy  
c. what are you buying
6. If you left now, \_\_\_\_.  
**a. you could take the bus.**  
b. you can take the bus  
c. you will be able to take the bus
7. I would take the job \_\_\_\_.  
**a. if they offered it to me.**  
b. if they offer it to me

## Sesión 7

3 Cover the quiz. Complete the questions from memory. Then check your answers in the quiz.

- 1 How often people tell lies?
- 2 Who likes most frequently?
- 3 When was the last time you told a lie?
- 4 How do you know when people are lying?
- 5 Is technology making us less honest?

Quiz Answers

Windows taskbar: File Explorer, Edge, Word, PowerPoint, Outlook, Chrome, Firefox, VLC, Zoom, Spotify, OneDrive, Task View, Start, Search, Settings, Network, Volume, Battery, Date/Time: 10:52 10/10/2021

## Sesión 8

Weekdays, weekends —part 1—

99:28 / 101:25 SUB

Windows taskbar: File Explorer, Edge, Word, PowerPoint, Outlook, Chrome, Firefox, VLC, Zoom, Spotify, OneDrive, Task View, Start, Search, Settings, Network, Volume, Battery, Date/Time: 13:58 21/10/2021

## Sesión 9

The screenshot shows a Zoom meeting window. The main content is a presentation slide titled "2B Weekdays, weekends". The slide features a grid of six images showing people in various settings. Below the grid, there are several numbered sections with text and icons. A red box highlights a section with a table. At the bottom of the slide, there are navigation buttons: "Personal Best A2", "Student's Book", "Workbook", "Teacher's Book", and "Quit". The Zoom interface shows several participants in a grid on the right side. The Windows taskbar is visible at the bottom.

## Sesión 10

The screenshot shows a Zoom meeting window. The main content is a presentation slide with a matching exercise. The exercise is titled "7 A Write definitions with who, where, or that." and lists six items: 1. something / use to see small things, 2. a place / buy newspapers and magazines, 3. someone / collects the garbage, 4. an animal / very slow and lives in trees, 5. a person / plays an instrument on the street, 6. a building / horses sleep and eat. To the right of the text is a grid of six images labeled a through f. Below the grid are the names of the items: busker, garbage collector, barn stable, sloth, magnifying lens, and newspaper stand/shop. The Zoom interface shows several participants in a grid on the right side. The Windows taskbar is visible at the bottom.

## Sesión 11

The screenshot shows a Zoom meeting window. The main content is a presentation slide titled "Where does the time go?". The slide features a pie chart with segments labeled: "Sleeping", "Eating", "Working", "Studying", "Commuting", "Hanging out with friends", "Watching TV", "Reading", "Exercise", "Personal care", "Eating", "Sleeping", "Commuting", "Hanging out with friends", "Watching TV", "Reading", "Exercise", "Personal care". Below the chart is a text box with the title "Where does the time go?" and several paragraphs of text. To the left of the slide, there is a list of activities under the heading "128 In our lifetimes". The Zoom interface includes a taskbar at the bottom with various application icons and a video gallery on the right side showing several participants.

## Sesión 12

The screenshot shows a Zoom meeting window. The main content is a worksheet titled "Present Perfect vs. Past Simple". The worksheet has a purple header with the title in cursive. Below the title, it says "Complete the sentences with the Present Perfect or the Past Simple of the verbs in brackets." There are six numbered sentences, each with a blank space for an answer and a verb in brackets. The sentences are:
 

- Ouch! I can't walk! I think I  (just / break) my foot.
- George and Katy  (not do) the shopping last Saturday.
- Sorry Ms. Coughlan, I  (not finish) my homework yet.
- Helen  (not swim) for a while as she  (break) her arm in a basketball match last month.
- I  (live) in the same village since I  (be born). I love this place!
- David  (just / come back) from work and he is too tired to prepare something to eat.

 The Zoom interface includes a taskbar at the bottom with various application icons and a video gallery on the right side showing several participants.