



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar “reading
comprehension” en estudiantes de Pedagogía del Inglés en la
Universidad de Guayaquil, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctorado en Educación

AUTOR:

Mera Velásquez Francisco David (ORCID: 0000-0003-2018-6351)

ASESOR:

Dr. Jurado Fernández Cristian Augusto (ORCID: 0000-0001-9464-8999)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovación Educativa

PIURA – PERÚ

2022

DEDICATORIA

En primer lugar, me gustaría dedicar esta tesis a Dios por haberme dado la perseverancia y fortaleza para completar este Proyecto.

A mi tía, Gladys Velásquez Bajaña, M.A., quien en 1966 tuvo la valentía de obtener la maestría en educación en el idioma inglés, en un contexto en cual pocas mujeres se matriculaban en las universidades ecuatorianas o hacían estudios de posgrado.

A mis padres, quienes, con su apoyo incondicional y consejos, especialmente cuando las circunstancias no eran las más favorables.

A Cristian Jurado Fernández, Rebeca Vera Asang y Sylvia Moi-Sang, cuyo consejo y guía me han motivado a alcanzar objetivos de alto nivel en mi desarrollo profesional.

Francisco David

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a Dios porque me ha dado autoregulación y fortaleza para continuar con mi Desarrollo profesional, y a mi familia porque sin su apoyo moral hubiera sido imposible alcanzar este alto objetivo profesional.

Me gustaría expresar mis sentimientos de gratitud a mi tutor de tesis, Cristian Jurado por su apoyo incondicional durante el desarrollo de este trabajo investigativo, por compartir sus amplios conocimientos y por proporcionarme consejos y guía.

Finalmente, me gustaría agradecer al cuerpo docente del Programa de Doctorado en Educación, quienes me ayudaron a mejorar mis conocimientos durante estos tres últimos años.

Francisco David

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenido	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCOS TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	26
3.1. Tipo y diseño de investigación	26
3.2. Variables y operacionalización	27
3.3. Población, muestra y muestreo	28
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.5. Procedimientos	30
3.6. Método de análisis de datos	31
3.7. Aspectos éticos	31
IV. RESULTADOS	33
V. DISCUSIÓN	51
VI. CONCLUSIONES	58
VII. RECOMENDACIONES	60
VIII. PROPUESTA	62
Referencias	74
Anexos	86

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución de género	34
Tabla 2. Número de años que los estudiantes estudiaron inglés	35
Tabla 3. Número de años que los estudiantes que han tomado cursos de inglés en Academias de Inglés.	35
Tabla 4. Cantidad de tiempo que los estudiantes permanecieron en un país anglo parlante.	36
Tabla 5. Proficiencia autoevaluada de Reading Comprehension.	36
Tabla 6. Importancia de ser proficientes en Reading Comprehension.	36
Tabla 7. Cuanto disfrutaban los participantes de leer textos en inglés.	37
Tabla 8. Nivel de Comprensión lectora en ing. en estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés, Universidad de Guayaquil, 2021	37
Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de la dimensión literal	38
Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de la dimensión inferencial	39
Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de la dimensión crítico valorativa	39
Tabla 12. Correlación de la variable comprensión lectora y sus dimensiones	40
Tabla 13. Escala del Uso de Estrategias de Comprensión Lectora	42
Tabla 14. Estrategias más frecuentemente usadas por los participantes	44
Tabla 15. Estrategias más frecuentemente usadas por los participantes.	44
Tabla 16. Promedio de Estrategias de Lectura Comprensiva (S.O.R.S)	45
Tabla 17. Criterio de Pertinencia	46
Tabla 18. Criterio de Claridad	47
Tabla 19. Criterio de Relevancia	49
Tabla 20. Prueba de normalidad	50
Tabla 21. Recursos Humanos y Materiales	72
Tabla 22. Presupuesto	73
Tabla 23. Servicios Disponibles	73

ÍNDICE DE GRAFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Distribución de género	34
Gráfico 2. Número de años que los estudiantes que han tomado cursos de inglés en Academias de Inglés.	35
Gráfico 3. Cantidad de tiempo que los estudiantes permanecieron en un país anglo parlante.	36
Gráfico 4. Proficiencia autoevaluada de Reading Comprehension.	37
Gráfico 5. Importancia de ser proficientes en Reading Comprehension.	38
Gráfico 6. Cuanto disfrutaban los participantes de leer textos en inglés.	39
Gráfico 7. Niveles de Comprensión lectora en inglés en estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés, Universidad de Guayaquil, 2021	40
Gráfico 8. Frecuencia y porcentaje de la dimensión literal	41
Gráfico 9. Frecuencia y porcentaje de la dimensión inferencial	42
Gráfico 10. Frecuencia y porcentaje de la dimensión crítico valorativa	43
Gráfico 11. Propuesta Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar “reading comprehension” en estudiantes de Pedagogía del Inglés en la Universidad de Guayaquil, 2021	65

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue el de establecer el uso de las Estrategias de Lectura en la Carrera profesional de Pedagogía del Idioma Inglés en la Universidad de Guayaquil para adquirir la competencia lectora en el nivel A2. Este trabajo utilizó la taxonomía de Oxford (2011) como marco teórico. El trabajo de investigación de campo se lo realizó mediante la aplicación de la Encuesta de Estrategias de Lectura y de un cuestionario de información demográfica para recolectar información particular de los estudiantes. Esta tesis se enfocó en los siguientes aspectos: a) El uso de estrategias cognitivas, b) el uso de Estrategias Metacognitivas c) un test de Lectura Comprensiva para determinar el nivel de competencia lectora en los estudiantes. La interpretación de los datos reveló que los estudiantes no utilizan suficientes Estrategias Cognitivas y Metacognitivas, tales como analizar y evaluar la información presentada en los textos mediante la paráfrasis o interpretación para alcanzar los niveles de lectura inferencial y crítico valorativo. De acuerdo a la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1989), si las Estrategias de Aprendizaje dirigidas hacia la lectura comprensiva no son practicadas con regularidad, no puede haber retención de las mismas. Este trabajo investigativo se lo realizó en una muestra de 100 estudiantes utilizando el método cuantitativo que determinó que los estudiantes solamente llegan al nivel literal de lectura, por lo que el uso de Estrategias de Lectura Cognitivas y Metacognitivas puede ayudarlos a alcanzar los niveles de logros académicos más altos. Complementariamente, se sugiere la aplicación de la instrucción explícita de Estrategias de Lectura Cognitivas y Metacognitivas en los estudiantes de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés por su carácter interdisciplinario y de transferencia a otras áreas de la preparación preprofesional de los aprendices.

Palabras clave: Estrategias de Lectura, Niveles de Comprensión Lectora, Pedagogía del Inglés, Autorregulación, Lectores Activos, Lectores Independientes.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to establish the use of Reading Strategies in the Professional Career of English Language Pedagogy at the University of Guayaquil to acquire reading competence at the A2 level. This work used the Oxford taxonomy (2011) as a theoretical framework. The field research work was done by means of the application of the Reading Strategies Survey and a demographic information questionnaire to collect particular information from the students. This thesis focused on the following aspects: a) The use of cognitive strategies, b) the use of Metacognitive Strategies c) a Reading Comprehension test to determine the level of reading competence in the students. The interpretation of the data revealed that the students do not use enough Cognitive and Metacognitive Strategies, such as analyzing and evaluating the information presented in the texts through paraphrasing or interpretation, to reach the levels of inferential and critical evaluative reading. According to the Social Cognitive Theory (Bandura, 1989), "if the Learning Strategies directed towards comprehensive reading are not practiced regularly, there can be no retention of them". This investigative work was performed out on a sample of 100 students using the quantitative method that determined that students only reach the literal level of reading; therefore, the proposal of this thesis, which consists of a plan to increase the level of reading comprehension competence, can help the learners reach the higher levels of academic achievement. In addition, the explicit instruction of Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in students of the professional career of English Pedagogy is suggested due to its interdisciplinary nature and transfer to other areas of the pre-professional preparation of the apprentices.

Keywords: Reading Strategies, Reading Comprehension Levels, English Pedagogy, Self-regulation, Active Readers, Independent Readers.

I. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora (cmpron.) lectora constituye un estándar de calidad que se encuentra estrechamente vinculado con el aprendizaje. Es la falta de cmpron. lectora en los estudiantes universitarios, tanto a nivel internacional como nacional, la que crea una infinidad de problemas al no estar desarrollando en los estudiantes (est.) universitarios las competencias necesarias poder culminar su carrera profesional con niveles adecuados de éxito.

García et al. (2018), considera desde la perspectiva del rendimiento académico que la cmpron. lectora muestra evidencia positiva en la aplicación de estrategias (estrat.) didácticas encaminadas a desarrollar la comprensión, aún es preciso identificar estrat. de lectura que ayuden a los est. poder establecer niveles como el inferencial y contextual, puesto que, a pesar de todos los esfuerzos, el rendimiento académico aún no ha mejorado de manera sustancial.

El creciente interés por el aprendizaje del idioma inglés (ing.) está relacionado además por las esperanzas de un mejoramiento económico dado por los negativos efectos de la pandemia SARS-CoV-2, que aparte de haber diezmando a la población mundial, ha destruido incontables fuentes de ingreso. Este interés progresivo por aprender ing. en la región Latinoamericana ha traído como consecuencia que muchos países se hallan abocado a la labor de imponer políticas nacionales para el aprendizaje de mejoramiento de esta lengua. Sin embargo, de acuerdo al reporte de Cronquist & Fiszbein (2017), “el aprendizaje del idioma ing. refleja resultados estadísticos de competencia muy bajos en lo que respecta al dominio de esta lengua, tanto a nivel regional como mundial”. Esto indica que las universidades aún no son capaces de proporcionar un nivel educativo en esta área.

A nivel latinoamericano en la república de Chile, viene desarrollando una estrategia nacional a cargo del Ministerio de Educación para que el aprendizaje del ing. durante el lapso 2014 – 2030 sea una meta de acción, esta condición se hace realidad mediante la aplicación de un examen nacional que incluye temas del idioma ing. conducentes al ingreso de la universidad PSU (prueba de selección universitaria), sin embargo, esta prueba de ing., que aún no se ha implementado. Otros países de la región como Perú y Colombia incluyen normas para la

enseñanza del ing. en el contexto de la educación superior dentro de sus marcos legales y políticos. En México, de acuerdo al informe del British Council del 2015, es un requisito que las universidades públicas requieran un puntaje de 450 del proficiency test TOEFL (Test of English as a Foreign Language) que equivale a un nivel intermedio superior, para poder graduarse.

Según el informe del Índice de Dominio de Inglés Education First 2020 (EF EPI por sus siglas en ing.) señala que los países de América Latina poseen un nivel de ing. bajo, en el que Ecuador, para el año 2020 se ubicaba en el sitio 93, cuando en el 2019 se encontraba en el puesto 81, frente a 100 países que se incluyen en estos datos estadísticos.

De igual manera, de acuerdo al informe del British Council del 2015, universidades públicas ecuatorianas también tienen un requisito de egreso dirigido a los est. de licenciatura, pues previo a la obtención de un título de tercer nivel, los est. deben demostrar al menos el nivel de dominio B1 en ing., que solamente alcanza el nivel intermedio. Sin embargo, no queda claro de qué manera las universidades realizan la toma de exámenes a sus est. para garantizar este nivel del dominio del ing., dado el hecho de que las pruebas de proficiencia de ing. tienen un costo que ni los est. de la Universidad de Guayaquil, ni sus autoridades están dispuestos a asumir.

A medida que el campo laboral siga demandando profesionales con habilidades para comunicarse en ing., más universidades se abocan a la misión de ofrecer cursos de ing. de calidad a sus estudiantes para que estos alcancen niveles de empleabilidad adecuados en áreas tales como: la enseñanza del ing. como lengua extranjera (TEFL), la tecnología, el comercio y el turismo. Adicionalmente, el ing. se ha convertido en una *lingua franca* indispensable para poder acceder a los posgrados, que posibilita el desarrollo profesional continuo y de por vida. Reading comprehension es de importancia en el campo laboral, porque los profesionales necesitan comprender documentos, correos electrónicos, noticias e investigaciones, utilizando como herramienta el idioma más usado del mundo, que en este caso es el ing. No obstante, aunque la Universidad de Guayaquil ha realizado esfuerzos de selección en su personal docente mediante la contratación de candidatos que cumpla con un perfil profesional acorde, y la utilización de

herramientas tecnológicas adecuadas dirigidas al aprendizaje del idioma ing., los resultados no han sido halagüeños.

Es importante destacar la importancia de esta percepción que justifica la utilización de estrat. de lectura, lo que hace necesario identificar los métodos de enseñanza más adecuados para las clases de lectura cmpron. Por consiguiente, este estudio descriptivo aplicativo explora las perspectivas de est. adultos en lo referente a las estrat. más efectivas para lograr la competencia lectora. Al utilizar el método descriptivo aplicativo, se examinaron las recomendaciones de varios autores para identificar las estrat. de lectura dirigidas a la cmpron. lectora, que promuevan la calidad del aprendizaje y que, a su vez, ayuden al mejoramiento académico de los estudiantes.

La gran mayoría de los est. de la Escuela de Pedagogía del Idioma Inglés han aprendido ing. en el colegio por muchos años; sin embargo, su conocimiento (cono.) previo del lenguaje no es suficiente para estudiar Pedagogía del inglés, dados los bajos resultados que presentan los est. en su desempeño académico. Es notable que un gran número de est. de la Escuela de Pedagogía del ing. no usa suficientes estrat. antes, durante y después de leer artículos relacionados a la pedagogía. Por esta razón es necesario hacer una investigación para indagar acerca de cuáles son las estrat. que no están siendo bien utilizadas, o no utilizadas.

Es importante tener en cuenta que, de acuerdo con la Secretaría de la Escuela de Pedagogía del Inglés de la Universidad Guayaquil, la vasta mayoría de los est. vienen del área rural y estudiaron en escuela regentadas por el gobierno donde el ing. es una materia a la que se da muy poca importancia. De acuerdo a la investigación realizada por el autor, en el año lectivo 2018 – 2019, el porcentaje de estudiantes que estaban en el borde aprobatoria estaba en el 40%, como se evidencia en las notas de los est. Esto motiva preocupación porque es evidente que el aprendizaje es superficial, y no llena las expectativas de cono. y habilidades que todo profesional de la pedagogía del ing. debe tener.

Por los motivos ya mencionados, surgió la necesidad de diseñar y desarrollar un programa de estrat. que ayuden a superar las dificultades en la cmpron. lectora en ing. en estudiantes de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés. Es por ello

que, el problema fundamental quedó formulado del siguiente modo: ¿Qué estrategias deberán aplicarse para mejorar "reading comprehension" en los estudiantes de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés de la Universidad de Guayaquil, 2021?

Esta investigación tiene implicancia social porque mejorará los niveles de comprensión lectora de los est. de Pedagogía del Inglés, quienes serán capaces de comprender textos relacionados con su carrera profesional. En este sentido, los est. podrán superar las exigencias del campo laboral que requiere de profesionales mejor capacitados. En lo referente a su proyecto de vida como expertos en áreas del conocimiento, estarán mejor preparados al poder lograr las competencias profesionales que necesitan, utilizando el ing. como herramienta de comunicación. Complementariamente, altos niveles de comprensión lectora contribuyen a la formación de profesionales más críticos y reflexivos, capaces de sacar provecho de la información de un idioma universal al ampliar sus horizontes. Mejorar la comprensión lectora es el justificativo de este trabajo de investigación, ya que los est. serán capaces de superar el nivel literal y llegar al inferencial y crítico-valorativo.

Por lo tanto, esta investigación tiene objetivo general diseñar un programa de estrategias que deberán de aplicarse con la finalidad de poder mejorar la "reading comprehension" en los estudiantes de la carrera profesional de pedagogía del Inglés de la Universidad de Guayaquil, 2021 Así mismo se establecieron los siguientes objetivos específicos: el poder diagnosticar los niveles de comprensión lectora en el idioma ing., identificar las estrategias de comprensión que favorezcan el desarrollo de la capacidad lectora en el idioma ing.; del mismo modo ha diseñado un programa de estrategias lectoras; por último, se deberá. validar el programa de estrategias lectoras.

Para orientar este trabajo investigativo, se planteó la siguiente hipótesis: La aplicación de un programa de estrategias de mejora de la capacidad de "Reading Comprehension" en los estudiantes de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés en la Universidad de Guayaquil, 2021

II. MARCO TEÓRICO

Entre los antecedentes internacionales: Azar (2018) en su trabajo de utilización de Estrat. de Lectura a nivel inferencial dirigidas al mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de inglés como segunda lengua, resaltó el hecho de que la instrucción de Estrat. de Lectura Inferenciales tenía un impacto positivo en los estudiantes. Este estudio se lo realizó en la Universidad Tecnológica de Lawrence, en Michigan, Estados Unidos. En este estudio se utilizó el método cuasi-experimental en una población de 33 estudiantes 19 en el grupo experimental y 14 en el grupo de control, a quienes se les tomó un pre-test. Luego de la instrucción de las Estrat. de Lectura dirigidas a alcanzar el nivel inferencial y que duró 10 semanas, el investigador estableció las siguientes conclusiones: que la instrucción de estrat. lectoras para alcanzar el nivel inferencial tuvo un efecto significativamente superior en la comprensión lectora en el grupo experimental que, en el grupo de control, lo cual se puede evidenciar en los resultados del post-test. Por lo que se concluye que la instrucción de estrat. inferenciales de lectura es más efectiva que la instrucción regular para un curso de lectura.

Fontenot (2019), en su trabajo investigativo referente al recuento oral como estrat. lectora en estudiantes de Educación Básica. El objetivo fue evaluar los efectos de la intervención de automonitoreo en la comprensión lectora en un estudio de casos dirigida a tres estudiantes de educación básica en el suroeste de Michigan, Estados Unidos, que presentaban dificultad para la comprensión lectora. Los resultados de este estudio sugieren que el entrenamiento de estrat. para instruir a los estudiantes los elementos del recuento de historias fueron efectiva en cuatro aspectos: a) porcentaje de recuento de la historia, b) el número de palabras recontadas por minuto, c) el número total de palabras leídas por minuto, y d) el número de respuestas correctas de comprensión lectoras contestadas. Se concluye que la automonitoreo del recuento de historias tiene un efecto positivo en la comprensión lectora, fluidez oral y la precisión del recuento, por lo que se sugiere la utilización de esta estrat. de lectura con una rubrica con textos narrativos para mejorar los niveles de comprensión.

Kim (2019), en su estudio sobre los efectos de las estrat. de lectura y errores en la habilidad lectora nos informa que cuando los estudiantes tienen un vocabulario menor, se apoyan en el contexto y tienen tendencia a cometer más errores. Este estudio de

tipo cualitativo se lo realizó en una población de 75 participantes de la Universidad Bringhamton, en Nueva York, Estados Unidos, cuyas edades fluctuaban entre los 17 y 21 años. El autor sostiene que los est. que tienen un vocabulario más extenso, si bien es cierto que cometen errores durante la lectura rápida, cometieron errores con menor frecuencia. Este hallazgo se lo realizó al determinar el movimiento ocular de los participantes durante la lectura. Inicialmente, en el proceso lector, la información visual se convierte en un lenguaje interno. Sin embargo, “la lectura no está libre de equivocaciones y está sujeta a errores (Gregg & Inhoff”, 2016). El autor sostiene que estas malas interpretaciones pueden deberse a malas interpretaciones al leer o lectura incorrecta. Como conclusión sostiene que los lectores menos hábiles utilizan estrat. de compensación como la identificación de pistas del contexto de la lectura, tales como la semántica para crear significado durante la lectura. Adicionalmente, los lectores más hábiles demostraban una lateralización cerebral del hemisferio izquierdo, que es responsable de la habilidad lingüística, lenguaje verbal, capacidad de resolución de problemas, así como de la memoria y el pensamiento lógico racional. Lo que en parte explica que la habilidad de comprensión lectora puede estar relacionada por factores genéticos.

Delpêche (2018), en su investigación sobre el impacto de instruir estrat. para la cmpron. lectora en est. universitarios. La investigación de tipo experimental, se la realizó en una población de 275 participantes pertenecientes a la Facultad de Humanidades en una universidad del noreste de Estados Unidos, para lo cual se recogieron datos tanto cuantitativos como cualitativos. Esta autora identifica como uno de los principales problemas que enfrentan los est. universitarios es que no están lo suficientemente preparados para los retos académicos de la educación superior. En la última década, las universidades han reportado que un tercio de los est. de primer año no están preparados en lectura, matemáticas y escritura. Esto explicaría el bajo índice de graduados en comparación con la población de est. que inicialmente entra al primer semestre de universidad. Altos niveles de cmpron. lectora son necesarios para aprobar los cursos universitarios, lo que está relacionado con los logros académicos ya que un alto porcentaje del aprendizaje en los est. está relacionado con la lectura de textos y materiales complejos. El principal propósito de este estudio fue examinar la cuestión actitudinal de tener la mente abierta al uso de uso de estrat. de lectura y logros académicos mediada por

la motivación versus tener la mente cerrada a las mismas y determinar su impacto. El experimento duro 8 semanas, y se llegaron a los siguientes resultados: que mantener una mentalidad abierta está más allá de los niveles percibidos de inteligencia de los est. y que la cuestión actitudinal tiene que ver con las experiencias de aprendizaje positivas o negativas de los est., lo que implica que la calidad de las prácticas de instrucción a nivel universitario son un factor determinante para el éxito o fracaso estudiantil.

Matheson (2018) en su estudio realizado en Ontario, Canadá sobre la evaluación de las estrat. lectoras y el funcionamiento cognitivo en lectores hábiles y en lectores no hábiles realizada en 67 estudiantes de colegio, en el rango etario que fluctúa entre los 14 y 19 años de edad. En este estudio de tipo exploratorio, se tomó en cuenta el funcionamiento cognitivo, el tipo de texto y las estrat. de lectura al comparar los lectores hábiles y los no hábiles. La investigación sugiere que el desarrollo de las funciones cognitivas es un predictor de la cmpron. lectora, y que los lectores no hábiles, no solamente no tienen desarrolladas sus funciones cognitivas, sino que utilizan pocas estrategias de lectura. Tampoco se han hecho estudios en lo referente al tipo de texto, en especial de textos gráficos. Adicionalmente, el autor sostiene que faltan estudios de como las funciones cognitivas y el uso de estrategias de lectura se relacionan con la cmpron. lectora. En este estudio de tipo mixto, se compararon dos grupos de estudiantes, uno con una cmpron. lectora pobre, y otro de estudiantes con una alta cmpron. lectora utilizando lecturas gráficas, narrativas y expositivas. Como resultado, los lectores hábiles superaron a los no hábiles en varios aspectos, sin embargo, en lo referente al tipo de texto gráfico hubo variaciones mayores no contabilizadas. Este estudio sugiere que los profesores (prof.) deben escoger el tipo de texto adecuado, a la vez que se debe poner más atención a la instrucción de estrat. de lectura y su respectivo apoyo. Es necesario instruir a los est. en estrat. lectoras dirigidas al tipo de texto, y poner atención a las variables cognitivas sociales y las maneras en las que los est. se involucran con el texto de acuerdo a su tipo.

Cooper Edwards (2017), investigó sobre las estrat. lectoras impartidas por 5 prof. de educación básica de 6to, 7mo y 8vo grado en Houston, Texas, Estados Unidos, a través de la indagación narrativa. El objetivo de este trabajo fue averiguar si la

investigación del estado del arte podía guiar a los docentes en la utilización de estrat. de lectura efectivas y proveer guía pedagógica para dar instrucción diferenciada a los estudiantes, a la vez de establecer una conexión humana con los est. que en su mayoría eran hijos de inmigrantes hispanos. Esta investigación fue de tipo cualitativo y se basó en las entrevistas a los docentes. El resultado de este estudio evidenció que la conexión entre las prácticas sociales y culturales de los est. en sus hogares y la práctica pedagógica en las unidades educativas, en muchas ocasiones, no están alineadas. La autora concluye que esta falta de conexión de los est. con la institución educativa y el deseo de superación de los estudiantes fueron los factores que motivaron a los docentes a mejorar sus niveles de cmprom. lectora. La investigadora concluye que bajos niveles de instrucción dirigida hacia la enseñanza de est. hispanos combinados con una baja interacción dan como resultado bajos niveles de logros académicos, por lo que es importante revisar la práctica docente en lo referente a la calidad de la instrucción, que van más allá de los logros académicos de orden numérico.

Sacak (2018), indagó la cmprom. lectora de hipertextos, que consiste en ayudas textuales en modalidad digital, y si la teoría cognitiva de flexibilidad es la misma que se aplica en los textos impresos. Este estudio de lo realizó en una población de 10 participantes de postgrado cuyas edades fluctuaban entre 20 y 35 años de edad matriculados en la Universidad de Ohio, Estados Unidos. El objetivo de esta investigación se basó en las diferencias entre la cmrpon. lectora de textos impresos y textos digitales. Esta investigación cualitativa de estudio de casos demostró que las estrat. de lectura para hipertextos es la misma que para textos impresos, con la diferencia de que los est. utilizaron estrat. específicas para leer hipertextos más que las conocidas estrat.: globales, de resolución de problemas o de apoyo. Como resultado se demostró que, sí existe una transferencia de conocimiento entre la lectura de textos impresos y digitales. Adicionalmente, el autor sostiene que los nuevos conocimientos no siempre remplazan a los conocimientos anteriores en lo referente al uso de estrategias lectoras, y que más bien se apoyan en estas. El investigador nos informa que el uso de hipertextos no siempre ayuda a la cmrpon. lectora al impedir que el lector se enfoque en la idea principal del texto y que la lectura sea solamente superficial. El autor de este trabajo argumenta que la teoría cognitiva de flexibilidad sí se aplica, especialmente cuando el estudiante adquiere

conocimiento mediante diferentes versiones de multimedia de un mismo t3pico en diferentes contextos.

A nivel nacional, Jaramillo-Pont3n (2019), en su estudio de c3mo mejorar la comprom. lectora del idioma ing. en adolescentes en las escuelas p3blicas. Este estudio involucr3 a 1.300 estudiantes de todas las regiones geogr3ficas del Ecuador, 374 padres de familia y 63 docentes. Para este estudio se utiliz3 un enfoque mixto y se utilizaron datos cualitativos y cuantitativos que fueron recolectados a lo largo de seis meses. La edad de los est. estuvo entre los 14 y 16 a3os de edad, y se determin3 que antes de la intervenci3n, los h3bitos lectores de los estudiantes eran pobres. La intervenci3n que consisti3 en talleres de lectura y espacios de lectura, adicionalmente, tanto los padres de familia como los docentes motivaron a los est. a mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes mediante t3cnicas, estrat., recursos educativos y actividades. Se concluye que las pr3cticas lectoras mejoraron sustancialmente porque los est. le3an con mayor frecuencia en ingl3s, y adem3s las pr3cticas docentes en lo referente a las clases de lectura mejoraron al hacerlas m3s din3micas e interesantes para los aprendices.

Villafuerte et al. (2018), en su trabajo sobre la promoci3n de la comprensi3n lectora en el ingl3s en la Universidad Laica Eloy Alfaro, Ecuador, realizaron una intervenci3n interactiva mediante el uso de tecnolog3a de apoyo. Los participantes fueron 70 estudiantes de la Carrera de Did3ctica de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. La intervenci3n consisti3 en la implementaci3n de lecturas de obras literarias de los niveles B1 y B2 del idioma ing. mediante el Marco Com3n Europeo de Referencia de las Lenguas (CEFR). Se realizaron tareas de comprom. individual y grupal con la finalidad de generar productos comunicativos a partir de los relatos. Se utilizaron las modalidades presencial y virtual; como instrumento de medici3n se utilizaron los ex3menes Preliminary English Test (PET), validados por Cambridge University. Al comparar los pre-tests y los post-tests, se demostr3 que hubo un mejoramiento del 95%. Esto sugiere que este tipo de intervenci3n tiene la ventaja de mejorar la dimensi3n actitudinal de los estudiantes hacia la lectura del ing, adem3s que demuestra que es posible la adquisici3n de este idioma a partir de obras literarias.

Dahik & Feijó (2019), realizaron investigación sobre el mejoramiento del aprendizaje del idioma inglés para estudiantes de la carrera de Comunicación de la Universidad Técnica de Babahoyo, mediante los Text Sets para mejorar la comprensión lectora. Se utilizó la investigación acción, para lo cual se realizó una intervención metodológica basada en contenidos, en una muestra de 62 participantes. Se utilizó la metodología exploratoria que permitió el análisis de la recolección de los datos. Luego de la utilización de 4 text sets con códigos de colores en un curso regular de 16 semanas, se determinó que los text sets ayudaron a los est. a mejorar no solamente su lectura comprensiva, sino la expresión oral y la escritura, con una tasa de mejoramiento del 66%. Aunque los text sets son herramientas didácticas difíciles de crear, los resultados de este estudio demuestran que estas ayudas pedagógicas que presentan colores que deben ser consideradas para mejorar la comprensión lectora al crear el andamiaje que la instrucción docente debe proveer.

Morales & Parra (2017), en su estudio sobre los efectos de usar estrategias tecnológicas: WebQuest y MiniQuest en el desempeño de la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Ambato, nos informan que “estas aplicaciones tienen la finalidad de ayudar a los estudiantes a crear productos finales a través del pensamiento crítico y el trabajo autónomo”. Este trabajo cuasiexperimental se lo realizó en una población de 37 estudiantes divididos en dos grupos, uno uso el WebQuest y el otro el MiniQuest, que trabajaron simultáneamente. Se utilizaron post-tests para determinar las similitudes y diferencia de los dos grupos experimentales y se determinó que no hubo diferencias significativas en el desempeño de la comprensión lectora. Sin embargo, el uso de las dos herramientas tecnológicas: WebQuest y MiniQuest tuvieron un efecto positivo si se comparaban los resultados de los pre-tests con los de los post-tests, Webquest: 2,56 % y MiniQuest: 5,25%. Por otro lado, al escoger una u otra herramienta, se debe tener en cuenta el factor tiempo, ya que el MiniQuest toma menos tiempo, por lo que maximiza el tiempo con el mismo efecto deseado en los estudiantes. Este estudio sugiere que la utilización de las TICS como estrategia tecnológica es una opción valedera para ayudar a los estudiantes a mejorar la comprensión lectora.

Una vez que se ha realizado la investigación bibliográfica relacionada con las variables, en el marco teórico es necesario desarrollar las variables, fundamentos epistemológicos, ontológicos y psicopedagógicos que son pertinentes a esta tesis doctoral.

Singhal (2001) define las estrat. de lectura como conductas que los est. adoptan para acomodar y evaluar su aprendizaje. Las estrat. incluyen aspectos tales como atención, autoevaluación, organización, objetivos, búsqueda de oportunidades de práctica, auto monitoreo y corrección de errores. La definición y clasificación de las estrat. está conceptualizada en términos de la clasificación de las estrat. para el aprendizaje de idiomas, caracterizado en el inventario de estrat. de Rebecca Oxford. Estas estrat. son: cognitivas, metacognitivas, de memoria, afectivas, de compensación y sociales (Cano, 2009). De acuerdo a Anderson (1991) “no es suficiente como tener conocimiento de las estrat., un lector debe ser capaz de usarlas estratégicamente”.

Oxford (2017), define las estrat. de lectura como “conductas tomadas por los aprendices para planear, acomodar y evaluar su propio aprendizaje”. Tales estrat. incluyen: la dirección de la atención y la autoevaluación., la organización, el establecimiento de objetivos, la búsqueda de oportunidades de práctica, la automonitoreo y la corrección de errores. Adicionalmente, Menéndez (2018), acota que “no basta con conocer las estrategias de lectura; un lector debe utilizarlas estratégicamente”.

De acuerdo a Oxford (2017), las estrat. cognitivas utilizan los sentidos para manipular el lenguaje para que este tenga sentido. Estas estrat. incluyen: visualizar, tomar nota, resumir, parafrasear, predecir, analizar, usar pistas del contexto e inferir. Esta autora indica que estas estrat. pueden ser consideradas como carpinteros que crean estructuras mentales de apoyo o schemata. Las estrat. cognitivas pueden ayudar en la construcción de un idioma extranjero y su cultura; sin embargo, las estrat. cognitivas necesitan la dirección de las estrat. metacognitivas como guía y supervisión.

Las estrat. cognitivas ayudan al aprendiz a expandir, transformar y combinar el cono. del lenguaje y la cultura. La cognición puede ser definida como

“conocimiento”, y puede incluir aspectos como la consciencia, percepción y razonamiento. De acuerdo al modelo de autorregulación de estrategias de lectura de Oxford (2011) estas incluyen: usar los sentidos para entender y recordar, la activación de conocimientos, razonamiento, la conceptualización en detalle, la conceptualización generalizada, e ir más allá de los datos que se conocen.

Los modelos de lectura incorporan varios hallazgos desde la investigación de la teoría de “schemata”, que consiste en el cono. previo que los lectores usan para poner la información del texto en perspectiva para su comprensión. Anderson & Pearson (1984), defiende el hecho de la schemata es una estructura de cono. abstracto. En este sentido, schemata consiste en el cono. del aprendiz de un tópico en específico. Cohen (1991), describe tres tipos de schemata: “de contenido: subjetiva y cultural; de lenguaje: vocabulario, sintaxis, ortografía y puntuación; y contextual, que tiene que ver con los géneros de los textos de lectura”. El cono. de schemata permite a los lectores usar un texto de manera efectiva durante el proceso de cmpron. lectora porque transfiere información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

Algunas tácticas asociadas con la cognición incluyen: usar los sentidos para entender y recordar, por ejemplo, visualizar lo que se lee, distinguir lo que es relevante y lo que no. Utilizar los movimientos de la mano para tomar nota para entender y recordar lo que se lee. Leer en voz alta, que en realidad es una forma de auto diálogo, que involucra varios sentidos. La activación del cono. previo se la realiza mediante la lluvia de ideas. El razonamiento inductivo se lo realiza infiriendo el significado de palabras no conocidas, mientras que el razonamiento deductivo se lo realiza memorizando el significado de palabras de un glosario. La conceptualización en detalle ocurre cuando el lector distingue entre la información más relevante de la que no lo es, para lo cual la traducción del inglés al español puede ser de ayuda, ya que se comparan y contrastan dos idiomas. Secuenciar información en orden cronológico o en orden alfabético, dibujar diagramas secuenciales para entender el orden de los eventos. La decodificación de letra por letra, palabra por palabra para identificar su significado, descomponer las oraciones en sujeto, verbo y adverbio para entenderlas, son otras de las estrategias cognitivas.

Para las conceptualizaciones generales son de utilidad los sumarios o la identificación de la idea principal en la primera línea de cada párrafo, leer el principio y el final de un texto, leer los títulos, subtítulos, visualizar las fotos y tablas que ayudan a darle sentido a la lectura, crear mapas conceptuales para unir ideas. Ir más allá de los datos que se conocen, es otra estrategia cognitiva que incluye: predecir e inferir usando los conocimientos previos (Oxford 2011).

Aunque las estrat. de lectura han sido reconocidas como planes mentales que ayudan a los estudiantes a mejorar las habilidades de comprensión, identificarlas no era suficiente, existía la necesidad de monitorear la cmpron. en lectora en ing. Morkhtari & Sheorey (2002), desarrollaron un cuestionario de uso de estrat. de lectura con el objetivo de medir de manera más efectiva la utilización de estas estrat. en adolescentes y adultos que estaban aprendiendo ing. Este cuestionario, Survey of Reading Strategies (SOSRS) mide, esencialmente, la consciencia metacognitiva, de acuerdo a este cuestionario las estrat. de lectura han sido divididas en: estrat. globales, de resolución de problemas y de apoyo.

Las estrat. globales están orientadas hacia el análisis de los textos, es decir que están dirigidas intencionalmente hacia el establecimiento de condiciones en preparación para leer, antes de que la lectura en efecto ocurra, y están dirigidas a los pensamientos de orden superior. De acuerdo al modelo de estrat. de autorregulación de Oxford, se las puede considerar estrat. metacognitivas, y estas incluyen: establecer un propósito para la lectura, activar los conocimientos previos, chequear si el contenido del texto se ajusta al propósito de la lectura, predecir de que se puede tratar el texto, confirmar estas predicciones. Para este fin se hace una lectura rápida para identificar su contenido general, peculiaridades del texto tales como pistas textuales: tablas, y letras en cursiva, con el objetivo de decidir qué leer con detenimiento y qué ignorar.

Las estrat. de resolución de problemas o estrat. de reparación son usadas cuando surge un problema durante el proceso de cmpron. lectora. Estas estrat. están dirigidas a ayudar a los estudiantes cuando los textos se vuelven difíciles de entender o cuando hay un fallo en la comunicación. Estas estrat. proveen a los est. planes de acción que les permiten leer con habilidad. Estas estrat. pueden ser consideradas cognitivas o metacognitivas, de acuerdo al modelo de autorregulación

de Oxford. Entre estas tenemos: leer despacio y con cuidado, ajustar la velocidad de la lectura, poner atención a lo que se lee, pausar para reflexionar, volver a leer, visualizar la información que se está leyendo, leer el texto en voz alta, deducir el significado de palabras desconocidas en vez de usar un diccionario bilingüe.

Las estrat. lectoras de apoyo, son acciones que tienen la función de ayudar a los estudiantes en los niveles básicos de decodificación de palabras y facilitan la lectura. Estas estrat. pueden ser consideradas estrat. cognitivas en el modelo de autorregulación de Oxford, porque ayudan a manipular el lenguaje para promover su entendimiento. Ejemplos de estas estrat. son: tomar notas mientras se lee, parafrasear la información, revisar información previamente leída, hacer preguntas, usar diccionarios y otros materiales de consulta, la traducción del inglés al español y pensar en la información tanto en el idioma nativo como en el que se está leyendo.

Estos tres tipos de estrat. interactúan entre sí para ayudar a la cmpron. La información obtenida del cuestionario SORS sirve como un catálogo de estrat. que los estudiantes utilizan cuando leen textos, libros de consulta, y cualquier otro material relacionado con las instituciones educativas. De acuerdo a Sheorey & Mokhtari (2001), los estudiantes que estaban aprendiendo ing., el uso de las estrat. globales, de resolución de problemas y de apoyo estaba directamente relacionado con su autoconcepto de habilidad lectora.

En un estudio realizado en la India en estudiantes de ing., Madhumathi & Ghosh (2012), descubrieron que los lectores hábiles usaban los tres tipos de estrat., especialmente las estrat. globales, con mucha más frecuencia que los lectores no hábiles. Estudios comparables fueron observados en estudiantes en Arabia Saudita en un estudio realizado por Alhhqbani & Riazi (2012). Junto con los resultados de correlación en el estudio de Karbalai Kamran (2013), las estrat. de apoyo estaban asociadas con las habilidades lectoras autoevaluadas. Los resultados de análisis de correlación de Karbalai Kamran (2013), mostraban que el uso de las estrat. globales podría ser predictores de la habilidad lectora.

Es digno de mención que la mayoría de los estudios del uso de las estrat. de lectura descritos han sido examinados solamente en categorías amplias, calculando la media de frecuencias, y, por el contrario, pocos estudios han examinado con qué

frecuencia cada estrategia es usada por separado. Dos estudios realizados en Hungría Sheorey & Babczyk (2008) y otro en Japón (Sheorey Kamimura & Freiermuth, 2008). evidenciaron que existía una relación entre el uso de varias estrat. y la habilidad lectora autoevaluada. Sin embargo, hay poca información con respecto a cuáles estrat. en particular están relacionadas con la habilidad lectora.

Sin embargo, no es suficiente solamente examinar las relaciones superficiales entre el uso de las estrat., sino que es importante considerar la observación de Anderson (1991), quien mencionaba que no solamente que es importante considerar la constancia con las que las estrat. de lectura son usadas, sino también cuan efectivamente estas son usadas. Anderson (1991), menciona la importancia de la autoevaluación en la utilización de las estrat. y la aplicación de una retroalimentación correctiva.

Los niveles de proficiencia de inglés también tienen un rol en el uso de estrat. de lectura. Malcom (2009) identificó grandes diferencias en est. que estaban estudiando la carrera de medicina en una universidad de Bahrein. Los est. del último semestre usaban más estrat. globales, tales como identificar las características del texto, evaluaban y analizaban la información críticamente. Este grupo de estudiantes empleaba menos estrategias de apoyo tales como la traducción. Por otro lado, los est. del primer semestre, que tenían una baja proficiencia en ing., usaban principalmente estrat. de apoyo y dependían fuertemente de la traducción.

De acuerdo a los estudios ya mencionados, los est. con un alta proficiencia en inglés utilizan las estrat. apropiadamente y con un sentido de propósito; por el contrario, los est. con baja proficiencia del ing. parecían tener dificultades en el uso efectivo de las estrat. Razi & Grenfell (2012) identificaron que la falta de conocimiento lingüístico puede ser un obstáculo para el uso de estrat. de lectura en un idioma extranjero. Este hallazgo sugiere que, para el uso adecuado de estrat. lectoras para el idioma ing., se requiere de un mínimo de proficiencia.

Reflexionando, existe una tendencia mundial para el uso de estrat. de lectura, los est. de un idioma extranjero mostraron más consciencia del uso de estrat. de resolución de problemas que de estrat. globales o de apoyo Alhaqbani & Riazi

(2012). Estos hallazgos implican que los est. ponían más atención para la cmrpon. de textos que en traducir (Madhumathi & Ghosh, 2012). Había una relación estrecha entre el uso de las estrat. de lectura y la proficiencia del ing. La habilidad lectora autoevaluada estaba relacionada con la consciencia de las estrat. globales y de resolución de problemas. Sin embargo, no se encontró relación entre la consciencia de estrat. de apoyo y la habilidad lectora autoevaluada (Alhaqbani & Riazi, 2012, p. 231).

“Las estrat. de lectura fueron usadas con mayor frecuencia por est. que tenían una proficiencia del ing. más alta que por aquellos con baja proficiencia” (Madhumathi & Ghosh, 2012). Es posible que los estudiantes transfieran estrategias de lectura del español al inglés, pero solamente cuando hayan alcanzado un cierto nivel de proficiencia. Sheorey & Mokhtari (2001) concluyeron que “los est. con alta habilidad lectora usaban estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas con mayor frecuencia que los lectores menos hábiles”. Aunque los hombres y mujeres mostraron un uso de las estrat. de resolución de problemas, por diferencias culturales, las mujeres estaban más dispuestas a usar estrat. de lectura (Madhumathi & Ghosh, 2012).

La comprensión es un proceso cognitivo complejo que involucra la conjunción de varias estrat.: cognitivas, metacognitivas, socio-interculturales y afectivas, lo cual parece más complejo cuando se trata de la cmrpon. en un idioma extranjero. Este proceso involucra una amplia variedad de fuentes de conocimiento que incluyen familiaridad con el idioma, conocimiento previo y de la estructura del texto. Cuando hay una falla en la cmrpon., los lectores deberían ser capaces de utilizar las estrat. lectoras más adecuadas para compensar su falta de conocimiento del lenguaje o del contenido de la lectura. Según la psicología cognitiva, comprender es construir representaciones mentales de diferente naturaleza a partir de una fuente textual. La lectura cmrpon. es un constructo de multi componentes que requiere de habilidades y sub habilidades (Grabe & Jiang, 2013). Este constructo implica un proceso en el que el lector intenta comprender e indaga en el texto el mensaje que el autor desea transmitir.

La cmrpon. que el lector alcance con el texto puede ser: creadora, crítica e inteligente. Estos niveles no se alcanzarán de manera aislada o independiente,

sino que ocurren en forma paralela en su conjunto, actuando también entre sí y constituyen un proceso único de comprensión lectora. El nivel de comprensión lectora está dado por el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto, que incluye la singularidad, autonomía y creatividad, con las cuales el lector evalúa la información y le da significado de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas. La comprensión implica reconstrucción de significados que el lector ejecuta operaciones mentales, que se realizan cuando el lector establece las conexiones entre los conocimientos previos en sus estructuras cognitivas y los nuevos que le proporciona el texto

Calva (2012), afirma que “las dimensiones de la variable comprensión lectora está dividida en la comprensión literal, comprensión inferencial y la crítico-valorativa”. La comprensión lectora literal es el reconocimiento de todo aquello que está expresado de manera explícita en el texto, para promover esta capacidad elemental, el docente debe trabajar con los estudiantes y extrapolar a niveles superiores, que es la base para el mejoramiento de la comprensión. La labor del maestro consiste en motivar a los aprendices a que identifiquen detalles, precisen tiempo, espacio y los protagonistas, secuenciar los hechos en orden cronológico, identificar el significado pragmático de palabras de múltiple significado, identificar sinónimos, antónimos y homófonos, reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. “Si el estudiante es capaz de expresar lo leído con un vocabulario diferente lo más probable es que le sea más fácil alcanzar niveles elevados de comprensión lectora” (Catalá et al. 2001).

“La comprensión inferencial consiste en establecer relaciones entre las partes del texto para poder inferir información, conclusión o aspectos que están escritos” (Macay-Zambrano & Veliz Castro, 2019). En este nivel el lector va más allá del texto y la comprensión se realiza mediante el ejercicio de su pensamiento abstracto, lo hace de manera explícita e implícita. Para lograr este nivel el docente debe enseñar a sus estudiantes a predecir resultados, deducir enseñanzas y mensajes, proponer títulos para un texto, plantear ideas fuera del contenido, recomponer el texto variando hechos y lugares. También es de utilidad la inferencia de significados de las palabras, deducir el tema de un texto, elaborar sumarios, predecir un final diferente, colegir secuencias lógicas, interpretar lenguaje figurativo y elaborar

organizadores gráficos. “Para que haya una comprensión inferencial de calidad, es necesario que los estudiantes desarrollen una alta comprensión literal” (Pinzas, 2007).

La comprensión crítica implica la valoración y formación de juicios propios del lector a partir del contexto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido y figuras literarias. Consuelo (2007) nos informa que este en este nivel de lectura se prioriza: “la elaboración de explicaciones para para sustentar opiniones y argumentar de manera crítica, para lo cual los prof. deben promover un ambiente de dialogo democrático en el aula”. En este nivel el prof.. debe enseñar a los est. a juzgar el contenido del texto, distinguir un hecho de una opinión, captar sentidos implícitos, juzgar la actuación de los personajes, analizar la intención del autor, emitir juicios frente a su comportamiento y juzgar la estructura del texto, utilizando argumentos apropiados.

Integrando las dos variables: las estrat. cognitivas, metacognitivas y la comprensión lectora interactúan entre sí de acuerdo a factores que dependen del lector y de elementos como su proficiencia en ing. y del esfuerzo cognitivo que este realice. El procesamiento metacognitivo, que dirige el proceso cognitivo, está dado por la utilización de estrat. procedimentales e intencionadas que facilitan la comprensión lectora. Ness (2016), nos informa que “existen evidencias claras de que la instrucción de estrat. de lectura es altamente beneficiosa para los estudiantes de todos los niveles”. Cuando los docentes explican y modelan una o múltiples estrat., y a la vez proveen de guías y practica independiente con una retroalimentación efectiva, los niveles de comprensión lectora mejoran.

Pressley (2000) nos informa que “mediante el uso de estrategias cognitivas el lector dirige su atención al control, monitoreo y evaluación del proceso lector”. La comprensión lectora se da cuando el estudiante tiene un comportamiento adecuado que posiciona al sujeto como una entidad que participa activamente mediante la planificación de un objetivo específico, monitoreando la aplicación de estrategias adecuadas y finalmente, evaluando la efectividad de dichas estrat. (Ramírez-Peña et al. 2015).

Solano (2016), señalan que, “aunque los lectores sepan todos los aspectos lingüísticos del vocabulario y la gramática, hay ocasiones en las que los estudiantes de una lengua extranjera no pueden comprender el significado de un texto, aunque se apliquen las estrategias de compensación”. La razón parece ser la falta de conocimiento del contexto socio-cultural, y por consiguiente del cono. previo junto con procesos mentales de bajo orden son percibidos como otros factores críticos que necesitan ser desarrollados como parte del proceso de lectura. El cono. previo influenciada por el conocimiento cultural, facilita el proceso de lectura comprensiva; además, la familiaridad con la estructura del texto, ayudada por el desarrollo de la capacidad lectora. Ramírez (2017), sostiene que “el conocimiento previo formal está relacionado con las expectativas de como la información en un texto está organizada, lo que ha sido reconocido como otro factor importante para la comprensión lectora”.

Cuando la actividad lectora, los contenidos del texto y otras actividades como la expresión oral y escrita están integradas por medio del trabajo de una misma temática, favorece la integración en la memoria de los est., y con la organización del cono. Adicionalmente, en cuanto a la naturaleza de las preguntas de lectura comprensiva, si se hacen preguntas adecuadas, estas ayudan al est. a reflexionar promoviendo el uso sistemático y progresivo de inferencias, que es un indicativo de la cmpron. lectora de calidad. Es por este motivo que Martínez Olvera & Esquivel Gómez (2017), sugirieron que “se debe diseñar un programa de instrucción de lecturas eficaz para la identificación de estrat. de lectura que deben ser modeladas e instruidas por un docente experto y adquiridas por los est. en un contexto que refuerce la cmpron. lectora en los niveles inferencial y crítico valorativo”.

La lectura es probablemente uno de los procesos cognitivos más demandantes a los que los seres humanos nos enfrentamos de manera cotidiana. Cronquist & Fiszbein (2016), nos informan que “los resultados de 2014 a 2016 del Aprendizaje del Inglés en América Latina muestran mejoras en lectura, vocabulario y gramática, con crecientes porcentajes de est. en los niveles de dominio más altos y porcentajes atenuantes de est. en los niveles de dominio más bajos”, lo cual demuestra claramente que los niveles de comprensión lectora, entre otros factores, son un claro indicador de los niveles de competencia. En la década de los setenta el

modelo psicolingüístico para el aprendizaje del inglés fue considerado como un proceso en el que el lector recordaba cono. previo usando las estrategias adecuadas, tales como pistas contextuales, inferencia y la observación previa del texto (Guarín 2017). Sin embargo, en la década de los ochenta y noventa, se añadió el cono. cultural como un componente importante, y todos estos elementos necesitaban interactuar con el texto escrito, para recordar y entender, lo que redundaba en un aprendizaje significativo. Por otro lado, la metacognición lectora en la forma de: planeamiento, establecimiento de logros factibles, monitoreo y evaluación, se convirtieron en otros elementos importantes de la lectura. Investigaciones posteriores incorporaron elementos contextuales que influenciaban el acto de la lectura. La diferencia entre lectores hábiles y lectores principiantes estriba en que el primer grupo usa más estrat. metacognitivas que el segundo grupo. Estas estrat. metacognitivas incluían: “planear, usar una variedad de estrat. de acuerdo a la necesidad, monitorear y evaluar” (Puente et al. 2019).

En el modelo de lectura ascendente, de acuerdo con Suraprajit (2019), “los lectores empiezan por reconocer las letras, palabras, y gradualmente progresan hacia frases, de esta manera los lectores logran significado de lecturas por medio de la decodificación de cada palabra”. Debido a que este modelo está basado en palabras aisladas, se requiere que haya un rápido reconocimiento de palabras, tal como sostiene Soomro (2019). Este modelo defiende la postura de que los est. que tienen destreza en este proceso se convierten en lectores proficientes. Sin embargo, los est. que no tienen este tipo de competencia lectora, no son buenos lectores, y su comprensión es interrumpida constantemente por su inhabilidad para decodificar palabras. En contraste con los autores previos, (Pressley 2000), sostenía que “los lectores que decodificaban palabra por palabra hábilmente eran capaces de reconocer familias de léxico frecuentes, prefijos, sufijos y raíces semánticas de palabras y tal habilidad podría liberar más capacidad de memoria a nivel cerebral para la comprensión lectora”. En contraste, Quezada (2017) sostenía que “los lectores menos hábiles ponían más esfuerzo en la decodificación de palabras, lo que dejaba menos capacidad de procesamiento para la cmrpon. lectora”.

De acuerdo con Bartman (2016), el modelo ascendente sugiere que todos los lectores deben seguir modelo mecánico y predecible en el que los est. crean traducciones poco a poco a partir de la información del texto, sin que haya mayor interferencia del conocimiento previo del lector. Adams (1990), sostiene que el procesamiento de palabras tiene la falla de ser una tarea laboriosa, no solamente porque la memoria a corto plazo sobrecarga, sino además porque la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo se ven afectadas negativamente, y de acuerdo a los lectores con frecuencia olvidan lo que han leído cuando la tarea de lectura ha finalizado, lo que redundaría en muy poca comprensión lectora como producto final. Por lo tanto, los lectores pueden que recuerden hechos aislados sin integrarlos a un entendimiento interrelacionado, lo que imposibilita el pensamiento crítico, y consecuentemente afecta negativamente la motivación intrínseca para leer extensivamente fuera de las horas de clase.

Por consiguiente, los críticos de este modelo señalan que hay más elementos involucrados en este proceso, tales como el rol del lector y su conocimiento previo. La naturaleza lineal de este modelo: letras-palabras-oraciones reduce el espectro del proceso de lectura, lo que desmotiva la perspectiva de la lectura descendente. Sin embargo, cabe mencionar que este era el proceso de comprensión lectora, que se recomendaba durante el Conductismo, en el que el uso de diccionarios era una práctica obligatoria. Nassaji (2017), en su estudio de sesenta adultos que estaban aprendiendo una Lengua Extranjera, realizado en Estados Unidos, concluyó que el conocimiento del léxico estaba directamente relacionado con la comprensión lectora de una lengua extranjera. Es justo, además, mencionar que leer en una lengua extranjera necesita de un conocimiento del contexto socio-cultural, que sugiere que, aunque el conocimiento de vocabulario es necesario, hay otras fuentes de conocimiento que son necesarias, tales como el desarrollo de estrategias de lectura apropiadas

El modelo descendente de lectura se apoya en el conocimiento previo del lector y sus expectativas, lo que los guía a obtener significado de un texto impreso o digital. Peregrina (2017), sostiene que “el modelo descendente es un proceso que va desde el cerebro hacia el texto”. “Los lectores empiezan con un set de expectativas acerca del texto de lectura derivado de su conocimiento previo y usan la comprensión del vocabulario para decodificar las palabras para confirmar y modificar sus

expectativas iniciales” (Cohen, 2016). En el modelo descendiente la decodificación de palabra por palabra no tiene cabida, es el lector que construye el significado del texto al acomodar la nueva información y la ajusta a su cono. previo. Los lectores juegan un papel importante en el proceso de interpretar la información digital o impresa y convertirla en significados usando el cono. del lenguaje, comprensión de la materia, y discernimiento del juicio del lector al leer, lo que confirmará o rechazará una hipótesis. Kashyap & Dykisto (2020), denomina a este proceso *muestreo del texto*, en el que el lector no necesariamente lee todas las palabras y oraciones en el texto, pero si escoge la información más relevante para comprender el significado del texto. Por consiguiente, el modelo descendiente se enfoca principalmente en habilidades tales como la predicción y la inferencia, a la vez que usa la identificación de la idea principal del texto, proceso en el cual los procesos mentales de alto nivel están involucrados.

Para los críticos de este modelo hay una sobre dependencia del cono. lingüístico y conceptual del lector, dejando de lado la importancia que tiene el texto. El modelo descendiente también pasa por alto las posibles dificultades de usar la inferencia y la predicción del tópico del texto, si este es desconocido para el lector. Por consiguiente, los aspectos socio-culturales también deben estar involucrados en el proceso de lectura y deben ser abordados adecuadamente para evitar malas interpretaciones.

Por esta razón, un exceso de confianza del proceso de lectura descendente a expensas de la identificación de las palabras pueda que no conlleve a la comprensión. Las limitaciones que tienen que ver con el cono. cultural pueden causar distorsiones del significado del texto si el lector confía excesivamente en la inferencia y la predicción a partir de su propio contexto (Londoño-Vásquez, 2016). Es un hecho bien conocido que durante el proceso de lectura el cono. lingüístico del lector, su experiencia personal, y su cono. de la estructura del texto se conectan interactivamente para lograr la comprensión. Fernández (2016), enfatiza que “el proceso de lectura no es un proceso de selección del modelo ascendente o descendente, sino que involucra ambos procesos de manera simultánea”.

El modelo interactivo de lectura, comparte características de los modelos ascendente y descendente, y enfatiza la interrelación entre el lector y el texto.

Anthony (2018), citando a Rumelhart nos informa que el modelo interactivo en el que se sustenta el hecho de que existe una interacción entre los procesos ascendente y descendente, y este modelo defiende que ni el modelo ascendente ni el descendente pueden explicar por sí solos el proceso de lectura. La autora también nos informa que “los aspectos sensoriales y no sensoriales tienen protagonismo a la vez y que el proceso de lectura es un subproducto de todas las fuentes de conocimiento”. Foncubierta (2018) va más allá, al afirmar que “la teoría interactiva de lectura toma en cuenta la contribución de ambas habilidades de procesamiento: la identificación de palabras y habilidades de comprensión y razonamiento de alto nivel, como son la interpretación de un texto”. Por consiguiente, la comprensión lectora es el resultado de la construcción de significados entre el lector y el texto, en vez de una simple traducción de la información gráfica que ocurre en la mente del lector (Gamboa 2016).

Los lectores hábiles simultáneamente son capaces de procesar la información disponible a partir de varias fuentes de conocimiento, sean estas ascendentes o descendientes. De acuerdo a Bravo (2016), citando a Stanovich, “los lectores también aprovechan las estrategias de compensación que ayudan a explicar al modelo interactivo”. El autor propone que cuando los lectores no tienen el conocimiento previo de contenidos para ciertos textos, se apoyan en el proceso ascendente de lectura para compensar la necesidad de dicho conocimiento, y lo contrario ocurre cuando los lectores no tienen las habilidades de lectura ascendente necesarias para la comprensión de un texto, usan los procesos mentales de alto nivel como el razonamiento y la interpretación. Esta compensación explica porque hay lectores sin proficiencia que recurren a procesos mentales de alto nivel más frecuentemente que los lectores proficientes, principalmente porque los procesos ascendentes parecen compensar la falta de habilidades de lectores no proficientes. Eskey (1988), sostenía que “el enfoque interactivo asume que los buenos lectores son proficientes en decodificar e interpretar el texto”. Esto sugiere que cuando los lectores que no tienen una adecuada schemata, se apoyan en el modelo interactivo para compensar su falta de conocimiento. Este enfoque también defiende que tener habilidades automáticas de reconocimiento de palabras libera la mente para hacer asociaciones entre las partes del texto para su interpretación y comprensión.

Dado al hecho de que los estudiantes de un idioma extranjero tienen dificultad para entender el contexto debido a la limitación de cono. del lenguaje y la cultura, la mayoría de los especialistas de los expertos en lingüística inglesa apoyan el modelo de lectura interactiva. Bernhardt, quien también está de acuerdo con este punto de vista, nos informa que “leer en una lengua extranjera tiene que ver con los procesos de lectura, el texto impreso o digital y el cono. previo, los cuales operan simultáneamente con varios grados de éxito subjetivo”. Los factores que tienen que ver con el texto consisten en el reconocimiento de palabras, decodificación fonética, y reconocimiento de características sintácticas; por el contrario, la operación que tiene que ver con el cono. involucra operaciones intertextuales, la metacognición y el cono. previo. La combinación de todos estos factores contribuye a la cmrpon. lectora exitosa en un idioma extranjero.

La posición académica del investigador está basada en el modelo interactivo de lectura, que prioriza la interacción entre el lector y el texto escrito en el proceso de lectura comprensiva, lo cual incluye la lectura ascendente y descendente. Por lo tanto, es necesario identificar la existencia de tres modelos principales propuestos para la lectura en un idioma nativo, los cuales se pueden transferir a la lectura de un idioma extranjero.

Desde el punto de vista psicopedagógico, las variables se sustentan en un conjunto de teorías cognitivas y metacognitivas de autores como Ausubel, Novak y Bruner que tienen que ver con la construcción del conocimiento, además de la teoría sociocultural de Vygotsky. De acuerdo a Ausubel (2002) “el conocimiento se construye solamente cuando este es significativo, es decir que debe haber un conocimiento previo sobre el que se sustenta y construye el nuevo conocimiento”. Apoyando a Ausubel, Novak & Gowin (1984), nos informa que “el aprendizaje ocurre solamente cuando los estudiantes que están expuestos a situaciones ya conocidas, cognitivamente escogen reorganizar la información mediante la modificación del conocimiento anterior para acomodar el conocimiento previo”. Para este autor, el conocimiento significativo tiene tres componentes: conocimiento previo que pueda relacionarse con un nuevo cono., material significativo, que contenga conceptos relevantes, y finalmente, el estudiante, de manera deliberada debe escoger relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo.

Para Bruner (1983) “la construcción del conocimiento es posible mediante la mediación del lenguaje, que es el medio intercultural que utiliza el sujeto para organizar su pensamiento”. Bruner, propuso el concepto de andamios o schemata, que consiste en el apoyo de los compañeros de la misma edad, los adultos, los medios impresos y tecnológicos que aportan en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. Los estudiantes no pueden usar este cono. de inmediato, necesitan incrementarlo, modificarlo y hacerlo más sofisticado por medio de procesos mentales de asimilación, acomodación y meditación de tal modo que este pueda adaptarse a su propio criterio.

Vygotsky (1978), como defensor del constructivismo social, prioriza que “los padres, profesores y el lenguaje por sí mismo son vectores por medio de los cuales la cognición se desarrolla en el estudiante, y esto se logra a través de la interacción social por medio de instrumentos cognoscitivos”. Por lo tanto la cognición es una actividad social que prioriza la interacción para la cmrpon. y el aprendizaje.

Las teorías ya mencionadas convergen en el enfoque constructivista que define los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para la cmrpon. lectora. Se ha comprobado que el est. comprende más eficazmente mediante métodos de aprendizaje colaborativo y grupal, utilizando estrat. pertinentes, teniendo en cuenta que el lenguaje es uno de los medios sociales más poderosos. Para la comunicación y el aprendizaje.

El objetivo del constructivismo es que el est. construya su propio aprendizaje, para lo cual la lectura comprensiva es suma importancia. El prof.. debe apoyar a los est. a pensar mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y meta cognitivas que le permitan razonar con efectividad. Instruirlos en lo referente a como se construye el pensamiento, motivando a los alumnos de desarrollar la auto consciencia de sus propios procesos y estrat. mentales para la cognición y meta cognición, de tal manera que dichos procesos puedan ser controlados, modificados, monitoreados y evaluados para que la cmpron. lectora sea más eficaz.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación.

De acuerdo al CONCYTEC (2020), han sido establecidos dos tipos de investigación (inv.): pura y aplicada. Esta tesis está en la categoría de aplicada por cuanto, a través del cono. científico determina los protocolos, metodologías y tecnologías para satisfacer una necesidad. La implementación de estos medios, entra dentro del campo de la innovación educativa, al presentar una propuesta que intenta dar solución a un problema práctico, mediante cambios sistemáticos en el aula de clases.

Esta investigación. es de tipo aplicada, ya que, a partir de este postulado, se puede determinar la aplicabilidad de los principios y de la teoría, probando hipótesis dentro de entornos específicos. Este tipo de invg. tiene el éxito está dado por la utilización de los resultados para beneficios prácticos, y la propiedad intelectual le corresponde a la sociedad y a la comunidad investigadora que requiere de innovaciones pedagógicas para solucionar un problema educativo. Otra de las características de la invg. aplicada es que esta tiende a ser interdisciplinaria. La invg. básica tiene la característica de incluir recomendaciones y sugerencias para acciones conducentes a la implementación de los resultados de la invg., y es por este motivo que la realizar técnicas de documentación, conocer la literatura bibliográfica, hemerográfica y documental, con la finalidad de recabar información de teorías, conceptos y criterios. Este tipo de invg. se conoce también como invg. bibliográfica (Gómez-Luna, et al. 2014).

Esta invg. hará uso del paradigma positivista, el cual está centrado en analizar las causas y efectos de los fenómenos. Esta teoría es libre, neutral e independiente de valores, al establecer una distancia entre el investigador y el sujeto investigado. Se operacionaliza a través del sistema investigativo hipotético-deductivo. De acuerdo al positivismo, la realidad se puede medir ya que es observable y proporciona hechos creíbles. Este método es el dominante en las ciencias sociales, busca hechos y sus leyes al ser causal. Su finalidad es explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar y formular leyes. Su principio se fundamenta en que los cono. son válidos a través de las ciencias empíricas, con resultados objetivos y factuales.

El positivismo afirma que la realidad es absoluta y medible, relación entre el investigador y el fenómeno de estudio debe ser controlada, puesto que no debe influir en la realización del estudio (Ramos-Galarza, 2019)

El enfoque cuantitativo, que de acuerdo a Hernández-Sampieri et al. (2014), consiste en comparar y contrastar las teorías ya existentes con la hipótesis, mediante la medición numérica, el análisis estadístico inferencial y la descripción de los hechos realizados al mismo tiempo (Liu, 2008 y Tucker, 2004). En un tiempo único. Esta investigación es de tipo Descriptivo, ya que de acuerdo a Hernández-Sampieri et al. (2014), es la determinación de un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el objetivo de establecer una estructura o comportamiento. Adicionalmente, este trabajo es no experimental, ya que no se manipula deliberadamente ninguna variable, y se registran los eventos de la manera en que estos se presentan dentro de su contexto que tampoco se ve alterado de manera alguna. En este tipo de invg. no se construye una situación específica ideal, sino que se visualizan sus características existentes. es sujeta de ser realizada dentro de un tiempo determinado o no, para su posterior análisis.

Este diseño de investigación transeccional descriptivo tiene la finalidad de indagar las incidencias de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, al identificar las variables en un grupo de personas, se las describen, y se analiza su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.2. Variables y operacionalización.

Variable 1. Estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas.

Oxford (2017), define las estrat. de lectura cognitivas y metacognitivas como “conductas tomadas por los aprendices para planear, acomodar y evaluar su propio aprendizaje”. Tales estrategias incluyen: la dirección de la atención y la autoevaluación., la organización, el establecimiento de objetivos, la búsqueda de oportunidades de práctica, la automonitoreo y la corrección de errores.

Operacionalmente la variable de estrategias. cognitivas y metacognitivas tiene 30 ítems que miden desde la manipulación de la lectura para expandir, transformar y combinar el conocimiento del lenguaje y la cultura para su cmpron. hasta la

evaluación del uso de estrat. Los e indicadores de estas estrategias son: globales 13, de resolución de problemas, 8 y de apoyo, 9 (Mokhtari & Sheorey 2002). Así mismo la escala de medición es ordinal.

Variable 2 reading comprehension

Definición conceptual

La cmpron. lectora es el nivel de desarrollo que alcanza el lector en la obtención de procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Este proceso incluye la originalidad, independencia y creatividad con las que el lector evalúa la información y le da significado de acuerdo a su conocimiento y vivencias previas, las cuales se realizan cuando el lector establece relaciones entre sus estructuras cognitivas y cono. nuevos que le proporcionan el texto, García-García, et al. 2018).

Operacionalmente para la dimensión de cmrpon. lectora se consideraron la cmrpon. literal, inferencial y critico-valorativa, las cuales se evaluaron mediante la aplicación de un test que mida estos niveles de cmrpon. lectora junto con el análisis documental de los niveles de lectura, (Carrizo, Mena & Martínez (2013). Finalmente, la escala de medición es ordinal.

3.3. Población, muestra y muestreo.

La población está dada por todas las personas que se desea conocer algo en una investigación, por lo que es necesario identificar las características que delimitan las escogencias de esta población. La muestra es una porción de la totalidad de un fenómeno, producto, o actividad que se considera representativa del total de la población, su selección es aleatoria y se somete a la observación científica con el objetivo de obtener resultados válidos dentro de un límite de error aceptable, (López-Roldan, Fachelli, 2017).

Referente al muestreo se hará uso de la técnica de selección de una muestra representativa del universo a ser investigado, (López, 2018). Para esta investigación se seleccionó el muestreo no probabilístico, en el que se consideró de manera arbitraria a los sujetos informantes. En este sentido, la selección de la muestra estuvo a criterio del investigador, quien escogió a los participantes de

acuerdo a los objetivos de la invg. La ventaja de este tipo de muestreo es que no requiere representatividad, y esta característica no influye en la invg. al no buscar la generalización absoluta de los resultados por no ser aplicable a toda la población, pero si permite probar una hipótesis y principios de una teoría.

Este tipo de muestreo no probabilístico por cuotas fue seleccionado por el motivo de que la pandemia SARS-Cov-2 que ha asolado al planeta, requiere como medida preventiva de salud pública contra el contagio, el aislamiento social. Por este motivo la educación se impartió de manera remota, lo que dificultó la comunicación con un universo más amplio. El propósito de este tipo de muestreo fue estudiar las conexiones que existen entre la distribución de la variable de comprensión lectora y el uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas (Hernández-Sampieri, et al. 2014).

Criterio de inclusión. Incluye todos los estudiantes que están tomando los módulos de inglés en la Escuela Profesional de Pedagogía del Inglés de la Universidad de Guayaquil, 2021. Aquellos estudiantes que voluntariamente desearon ser parte de esta investigación, para lo cual firmaron su consentimiento informado.

Criterio de exclusión. El primer criterio excluyó a los estudiantes que no están matriculados en el primer semestre en la Escuela Profesional de Pedagogía del Inglés de la Universidad de Guayaquil, 2021. El segundo criterio se basó en aquellos sujetos que no estaban dispuestos a ser encuestados.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica que se aplicó fue la encuesta en línea, usando como instrumento el cuestionario modificado de SORS (Survey Of Reading Strategies) para la variable de uso de estrategias lectoras; la cual considera 30 ítems, cuyas alternativas de selección fueron: siempre (1), casi siempre (2), a veces (3) y nunca (4). Para la variable 2: comprensión lectora se utilizaron el análisis documental y un test de lectura comprensiva que mida los diferentes niveles de la misma.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez

El instrumento para la variable de uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas se la tomó del cuestionario modificado de SORS (survey of reading strategies) de Mokhtari & Sheorey (2001), el cual antes de ser aplicado fue validado y aprobado por cinco doctores con experiencia en el campo educativo y de investigación: Dr. Ángel Centurión Larrea; Dr. Jorge Luis Idrogo Pérez; Dr. Luis Montenegro Camacho; Dra. María Isabel De los Santos Exebio; y la Dra. Nelly Dioses Lezcano.

Confiabilidad

La encuesta correspondiente a la variable de uso de estrat. de lectura cognitivas y metacognitivas, adaptada de SORS que consta de 30 ítems de preguntas politómicas en escala de Likert. La mencionada encuesta ya ha sido sometida a análisis de confiabilidad interna a través de la prueba Alfa de Cronbach, con la que se obtuvo un valor de 0,94, lo cual indica que este cuestionario es de alta confiabilidad para medir la variable del uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas. Para la variable de comprensión lectora se utilizaron los resultados del test de lectura comprensiva.

3.5. Procedimientos.

Para la recolección de los datos se realizaron los trámites administrativos a través de solicitud dirigida al director de la carrera de Pedagogía del Inglés de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, con el propósito de obtener el permiso de la autoridad correspondiente. Adicionalmente se proveyó a los estudiantes de una carta de aceptación de la encuesta para fines investigativos, la cual fue debidamente firmada

Se hicieron las coordinaciones con la finalidad de que el cronograma se cumpla dentro de los plazos establecidos. Para la recolección de datos se usó el software de Formulario de Google Forms, el cual se socializó mediante el aplicativo de WhatsApp, que permitió el envío de los instrumentos a la muestra sujeto del estudio. Una vez que los resultados de las encuestas estuvieron tabulados, se procedió a procesarlos con el programa IBM SPSS Statistics 26, ya que se trata de un estudio descriptivo, se elaboraron los gráficos y tablas en relación a las variables

del estudio y posteriormente se interpretaron los datos para su análisis cuantificable correspondiente.

3.6. Método de análisis de datos.

Los datos fueron recolectados usando los instrumentos de la recolección de datos, los mismos que fueron debidamente ordenados en un documento de Excel 2019 para su posterior exportación al programa IBM SPSS Statistics 26, con el cual se desarrolló la parte estadística descriptiva e inferencial de este estudio.

En lo que respecta a la parte descriptiva, se utilizaron tablas y gráficos estadísticos para resumir y presentar la información correspondiente a las variables de la investigación. En cuanto a las estadísticas inferenciales, se utilizaron la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov y el análisis de regresión lineal simple, que corroboran la influencia uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas relacionadas con la comprensión lectora en estudiantes de la Escuela de Pedagogía del Inglés de la Universidad de Guayaquil, 2021.

El análisis de regresión lineal simple se empleó por el motivo de que la escala natural de las variables de estrategias de lectura y la comprensión lectora es de índole ordinal. Este análisis de regresión permitió predecir los puntajes de la comprensión lectora contrastados con el puntaje del uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas. Dicho análisis de regresión consta de una prueba de bondad de ajuste, a través del resumen del modelo. Este análisis nos informa del coeficiente de correlación y determinación, y del resumen para la prueba ANOVA. Esta última prueba nos informa si existe o no relación significativa entre la variable independiente y la dependiente Finalmente tenemos la estimación de los coeficientes de regresión lineal para el modelo, el cual no es ni tendencioso ni errático. Esto permite predecir los puntajes de la variable dependiente en función de la variable independiente.

3.7. Aspectos éticos.

Al realizar el presente trabajo investigativo se mantuvo la confidencialidad en lo referente a la identidad de los participantes, utilizando códigos asignados para cada instrumento, de tal manera que la investigación cumpla con los requisitos éticos

correspondientes. Para realizar este estudio se contó con la aprobación del director de la Escuela de Pedagogía del Inglés de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, y del consentimiento de los estudiantes sujetos que respondieron las encuestas, para obtener su autorización previa, con lo que se cumple con el principio de la autonomía, por lo que los participantes de esta investigación libremente y de manera informada aceptan ser parte de la misma.

En lo referente a la beneficencia, esta invg. tuvo como objetivo demostrar que los resultados de la misma serán de beneficio para superar los problemas educativos de la deficiente comprensión lectora. Adicionalmente se han respetado las normas del autor de la encuesta SORS (Survey of Reading Strategies), el uso del software anti plagio Turnitin, que obliga a los investigadores a respetar la propiedad intelectual, y el uso del esquema de la Universidad César Vallejo en lo referente a las directrices para una investigación cuantitativa en una tesis doctoral.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados descriptivos en tablas de frecuencia y porcentajes de la encuesta aplicada a los estudiantes del primer semestre de la Carrera de la Pedagogía del Idioma Inglés en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guayaquil para indagar el uso de las estrat. dirigidas a Reading Comprehension.

El análisis de necesidades, que fue llevado a cabo por medio de entrevistas, recolección de datos de los est. y del análisis de datos disponibles: mostraba que los estudiantes querían aprender a leer críticamente con el objetivo de descartar la información incorrecta, adicionalmente, los estudiantes informaron que deseaban aprender estrat. de lectura que los ayudasen a mejorar sus actividades lectoras. Querían aprender sufijos y prefijos que los ayudasen a inferir significados sin recurrir al uso de diccionarios o traductores. Los estudiantes también deseaban aprender a activar su cono. previos para construir nuevo cono. Su motivación era esencialmente intrínseca porque deseaban ser parte del grupo de profesionales bilingües que tienen más oportunidades de trabajo y que ganan salarios más altos, más allá del hecho cierto de que un docente de inglés requiere de un nivel de inglés B2.

De los 100 participantes en el estudio, 26% eran hombres, y el 74% eran mujeres (ver tabla 4.1). Los estudiantes eran diversos en género, edad y su experiencia en el aprendizaje del inglés incluyendo su autoconcepto de. proficiencia de la comprensión lectora.

Tabla 1.

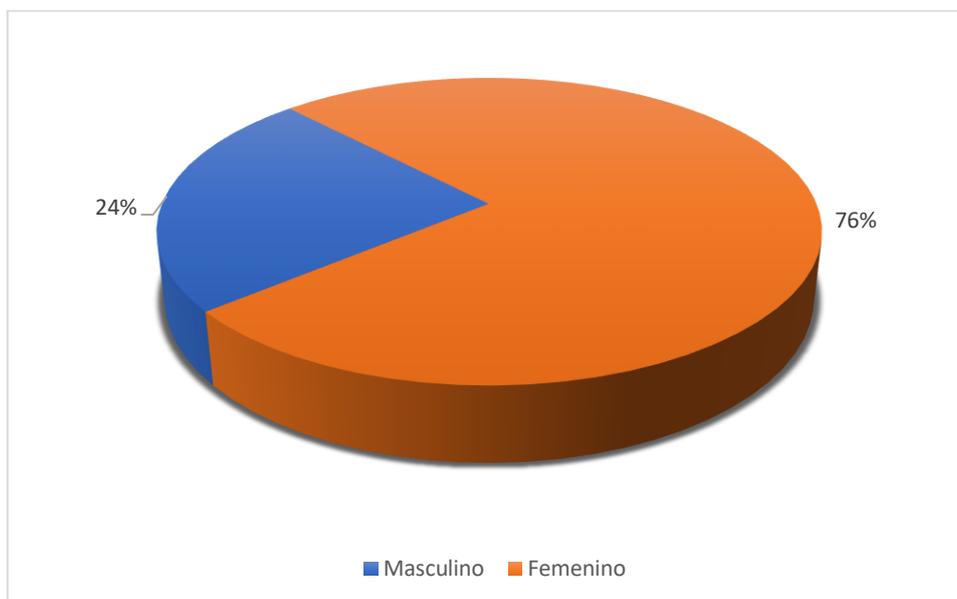
Distribución de género

GENERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Masculino	24	24%
Femenino	76	76%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 1.

Distribución de género



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

La tabla 2 muestra el número de años que los est. estudiaron inglés en promedio 10,36 años La vasta mayoría indicó que habían estudiado ing. por al menos seis años, lo que refleja el hecho de que todos participantes habían estudiado ing. como una materia que era del pensum mientras eran estudiantes de Educación Básica y Bachillerado respectivamente.

Tabla 2.

Número de años que los estudiantes estudiaron inglés

NÚMERO DE AÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
4 años	0	0%
5 años	0	0%
6 años	60	60%
8 años	32	32%
9 años	0	0%
10 años	0	0%
11 años	0	0%
12 años	8	8%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

En los últimos años estudiar ing. en un instituto de ing. se ha convertido en una opción viable para el mejoramiento de este idioma que es un requisito de graduación necesario en todas las universidades el país. Sin embargo, los resultados muestran que la vasta mayoría (58%) de los est. matriculados en la Universidad de Guayaquil nunca han tomado cursos de inglés en esos institutos de idiomas.

Tabla 3.

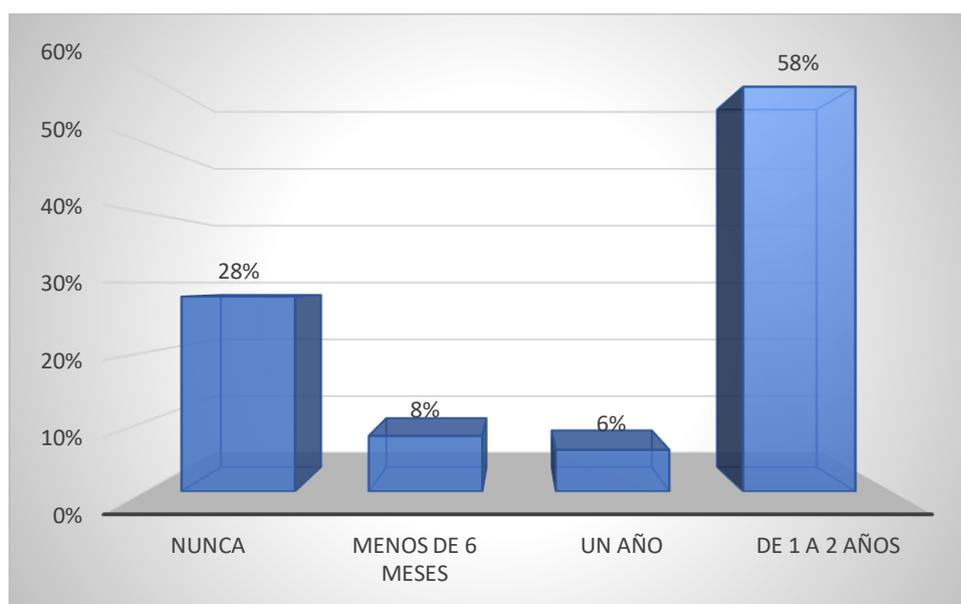
Número de años que los estudiantes que han tomado cursos de inglés en Academias de Inglés.

TIEMPO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	58	58%
Menos de 6 meses	28	28%
Un año	8	8%
De 1 a 2 años	6	6%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez.

Gráfico 2.

Número de años que los estudiantes que han tomado cursos de inglés en Academias de Inglés.



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez.

Solamente 10 estudiantes. habían estado en un país anglo parlante (ver tabla 4), pero solamente por vacaciones y en comunidades hispano parlantes en Miami, Estados Unidos.

Tabla 4.

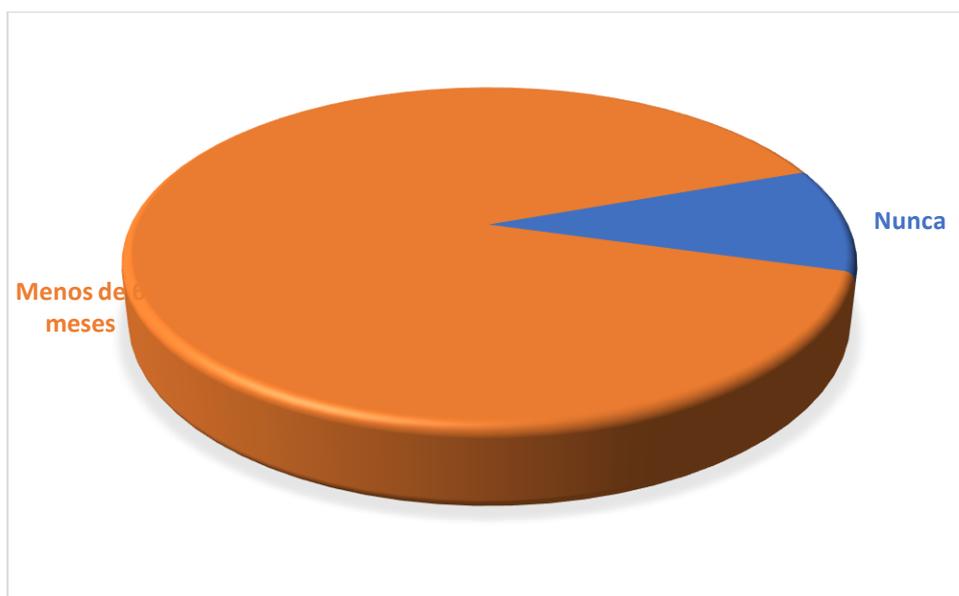
Cantidad de tiempo que los estudiantes permanecieron en un país anglo parlante.

TIEMPO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	90	90%
Menos de 6 meses	10	10%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez.

Gráfico 3.

Cantidad de tiempo que los estudiantes permanecieron en un país anglo parlante.



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez.

Sesenta y cuatro por ciento de los participantes autoevaluaba su proficiencia en lectura comprensiva era pobre o aceptable, mientras que el treinta y seis por ciento indicó que su proficiencia de lectura era buena o muy buena (ver tabla 5)

Tabla 5.

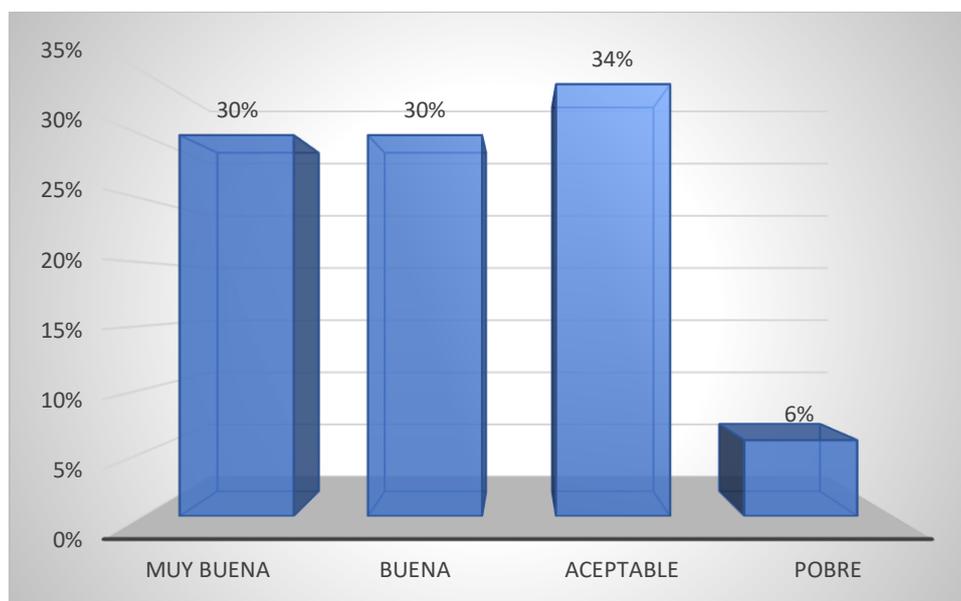
Proficiencia autoevaluada de Reading Comprehension.

Proficiencia autoevaluada	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy buena	6	6%
Buena	30	30%
Aceptable	30	30%
Pobre	34	34%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 4.

Proficiencia autoevaluada de Reading Comprehension.



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

La indagación concerniente a cuán importante era para los estudiantes ser proficiente en Reading Comprehension para su desarrollo profesional, 100% indicó que era muy importante o importante (ver tabla 6).

Tabla 6.

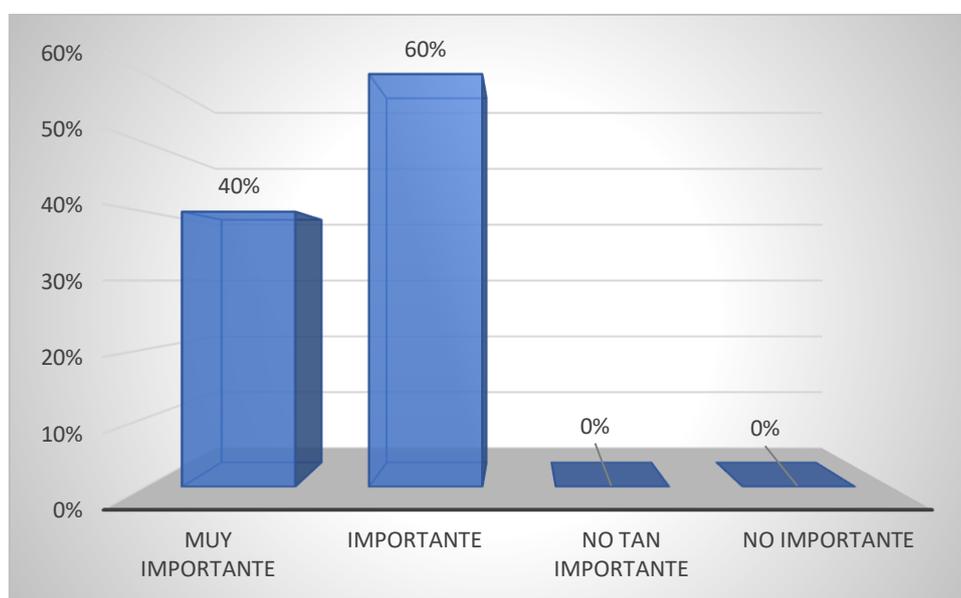
Importancia de ser proficientes en Reading Comprehension.

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy importante	60	60%
Importante	40	40%
No tan importante	0	0%
No importante	0	0%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 5.

Importancia de ser proficientes en Reading Comprehension.



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

A los participantes se les preguntó si ellos disfrutaban leer textos en inglés y el 80% respondió positivamente.

Tabla 7.

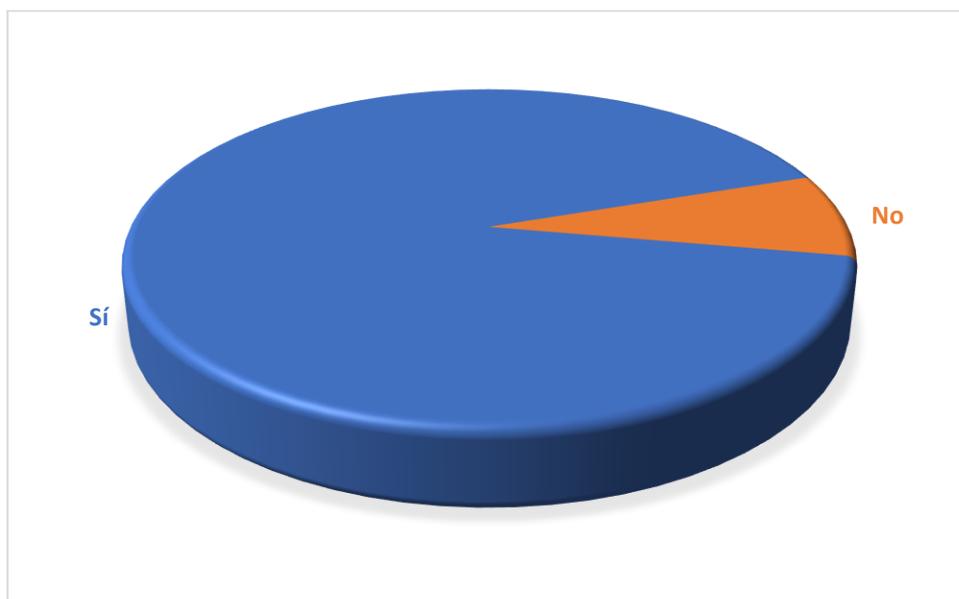
Cuanto disfrutaban los participantes de leer textos en inglés.

RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	92	92%
No	8	8%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 6.

Cuanto disfrutaban los participantes de leer textos en inglés.



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Test de comprensión lectora

A continuación, se presentan los resultados descriptivos en tablas de frecuencia y porcentaje referente a los niveles de lectura comprensiva alcanzados en la muestra de la población de est. que se encuestó

Tabla 8.

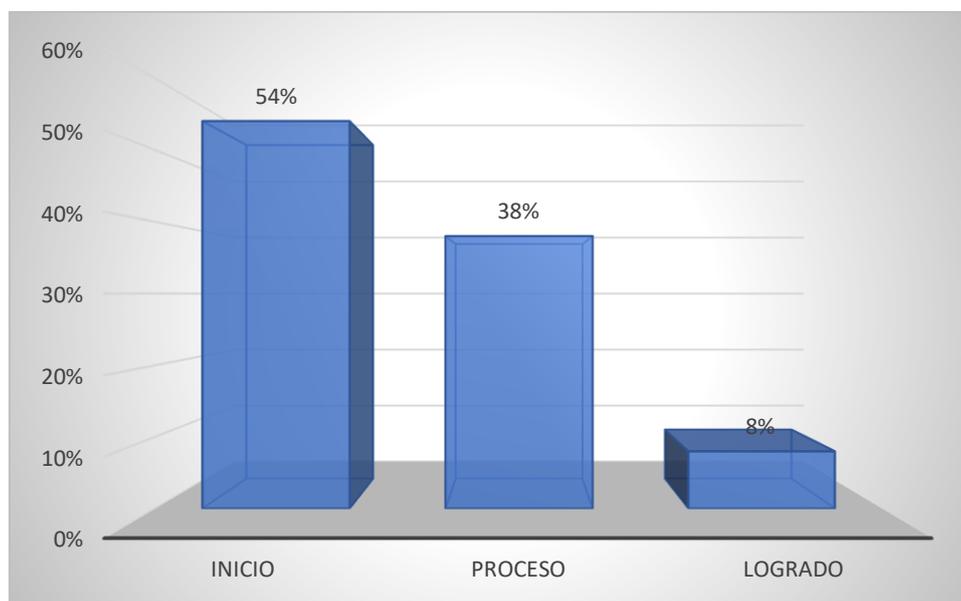
Nivel de Comprensión lectora en inglés en estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés, Universidad de Guayaquil, 2021

Rango	Comprensión lectora	Prueba	Porcentaje
		No.	%
0 – 59	Inicio	54	54%
60 – 79	Proceso	38	38%
80 – 100	Logrado	8	8%
Total		100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 7.

Niveles de Comprensión lectora en inglés en estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés, Universidad de Guayaquil, 2021



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Interpretación:

Se observa, según la prueba de comprensión lectora que el 54% de est. se encuentra en el nivel de inicio, el 38% se encuentra en el nivel de proceso y solamente el 8% se encuentra en el nivel logrado.

Tabla 9.

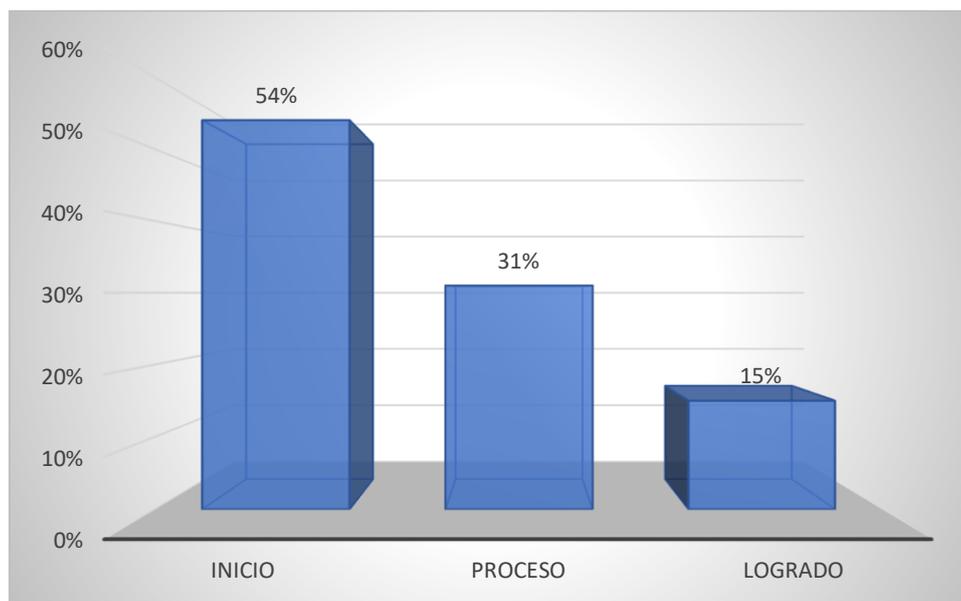
Frecuencia y porcentaje de la dimensión literal

Rango	Calificación	D1 Nivel Literal	
		Frecuencia	Porcentaje
0 – 59	Inicio	54	54%
60 – 79	Proceso	31	31%
79 – 100	Logrado	15	15%
Total		100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 8.

Frecuencia y porcentaje de la dimensión literal



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Interpretación:

Los resultados de la dimensión literal se evidencian, según la prueba de comprensión lectora, que el 54% de los estudiantes está en el nivel de inicio, el 31% está en el nivel de proceso, mientras que el 15% está en el nivel logrado.

Tabla 10.

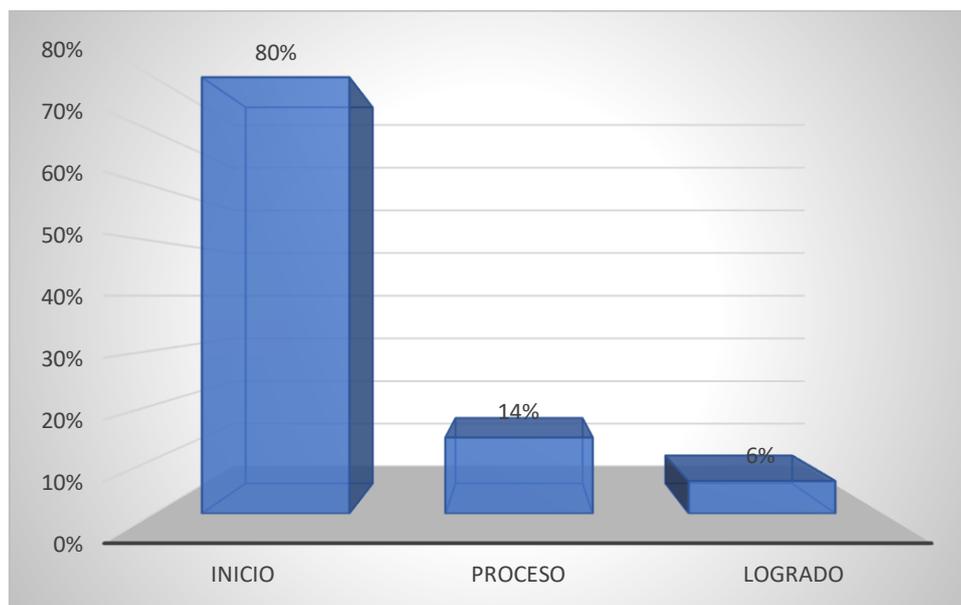
Frecuencia y porcentaje de la dimensión inferencial

Rango	Calificación	D2 Nivel Inferencial	
		Frecuencia	Porcentaje
0-59	Inicio	80	80%
60-79	Proceso	14	14%
79-100	Logrado	6	6%
Total		100	100

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 9.

Frecuencia y porcentaje de la dimensión inferencial



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Interpretación:

Los resultados de la dimensión literal se evidencian, según la prueba de comprensión lectora, que el 80% de los est. está en el nivel de inicio, el 14% está en el nivel de proceso, mientras que el 6% está en el nivel logrado.

Tabla 11.

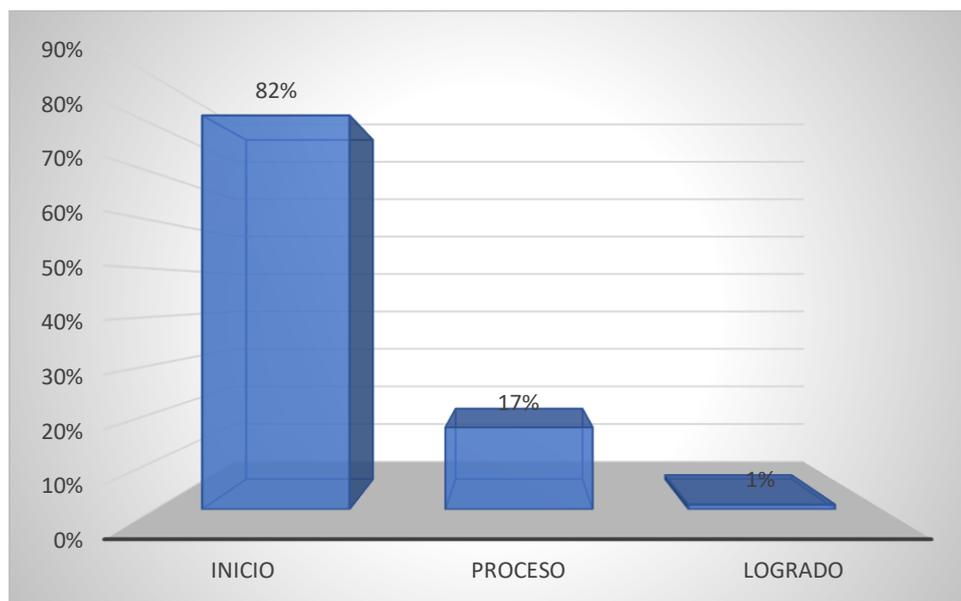
Frecuencia y porcentaje de la dimensión crítico valorativa

Rango	Calificación	D1 Nivel Crítico-valorativa	
		Frecuencia	Porcentaje
0-59	Inicio	82	82%
60-79	Proceso	17	17%
79-100	Logrado	1	1%
Total		100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Gráfico 10.

Frecuencia y porcentaje de la dimensión crítico valorativa



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Interpretación:

Los resultados de la dimensión literal se evidencian, según la prueba de cmrpon. lectora, que el 82% de los estudiantes está en el nivel de inicio, el 17% está en el nivel de proceso, mientras que el 1% está en el nivel logrado.

Encuesta de Estrategias de lectura (Survey of Reading Strategies)

Un significativo número de investigaciones en el área de la enseñanza del idioma inglés, como primera lengua han desarrollado inventarios para medir la consciencia metacognitiva y el uso de estrat. de lectura en estudiantes angloparlantes, tales como el Índice de Consciencia Lectora (Paris & Jacobs, 1984) y el Uso de Estrategias de Lectura (Pereira-Laird & Deane, 1997). Teniendo en cuenta opiniones de estudios previos, Mokhtari & Reichard (2002) desarrollaron la Encuesta de Estrategias de Lectura, S.O.R.S. por sus siglas en inglés para medir el uso de estrategias dirigidas a la comprensión lectora en estudiantes que no eran anglo parlante.

Luego de realizar revisiones extensas de S.O.R.S. en estudiantes universitarios que estaban aprendiendo inglés como Lengua Extranjera, desarrollaron una encuesta que mostraba una alta confiabilidad interna (Crombach's Alpha=0.944), que es la

razón por la que este cuestionario fue escogido. Además, S.O.R.S. enfatiza la importancia del uso de estrat. cognitivas y metacognitivas en est. que están estudiando ing. como lengua extranjera, lo cual está estrechamente relacionado con el marco teórico de esta tesis doctoral.

El uso de estrat. de lectura en los estudiantes que fueron encuestados utilizando S.O.R.S. (Mokhtari & Sheorey 2002). De manera general, el grado de uso de estrategias de lectura tuvo un rango de 1.92 a 3.84, con un promedio de 3.18. Mokhtari & Sheorey (2002), categorizan el uso de las estrategias de lectura de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 13.

Escala del Uso de Estrategias de Comprensión Lectora

ESCALA	PUNTAJE
Uso destacado	3.5 a 5.0
Uso promedio	2.5 a 3.4
Uso bajo	2.4 a 0

Nota: Tomado de Mokhtari & Sheorey (2002)

De acuerdo a los resultados, los participantes mostraron los siguientes porcentajes.

Tabla 9

Distribución del Uso de Estrategias de Comprensión Lectora

S.O.R.S.	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2.5 a 0	24	24%
2.5 a 3.4	56	56%
3.5 a 5.0	20	20%
TOTAL	100	100%

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Están incorporados 3 sub-tests en los 30 ítems que mide S.O.R.S., por lo que fue necesario para la validación de este estudio, cuáles fueron las estrat. que más y menos son utilizadas por los participantes. Uno de los aspectos más interesantes de acuerdo con el modelo de lectura ascendente, los est. utilizaban mayoritariamente la traducción y el uso de diccionario, lo que no sorprende dado su bajo nivel de comprensión lectora. Leer en voz alta sin llegar a comprender lo

que se lee, es otro de los aspectos que el investigador ha observado en los últimos años. Para un prof. con poco entrenamiento comprensión lectora “reading comprehension” significa leer en voz alta, sin tener en consideración que lo que se enfatiza es la buena pronunciación, dejando de lado la construcción de significados a partir de lo que se está leyendo (ver Tabla 10)

Tabla 14.

Estrategias más frecuentemente usadas por los participantes.

No. de Estrategia	Estrategia	Promedio	Categoría de la Estrategia
13 (SUP)	Utilizo diccionarios para entender lo que estoy leyendo.	3.75	Estrategia Lectora de Apoyo
5 (SUP)	Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para entender lo que leo.	3.58	Estrategia Lectora de Apoyo
29 (SUP)	Cuando estoy leyendo, traduzco.	3.36	Estrategia Lectora de Apoyo

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

La tabla 11 muestra las estrat. que los participantes utilizaron con menor frecuencia. Este hallazgo revela que hay áreas en los referentes a las Estrategias Lectoras de Apoyo que deben mejorarse para que optimizar la comprensión lectora en los estudiantes.

Tabla 15.

Estrategias más frecuentemente usadas por los participantes.

No. de Estrategia	Estrategia	Promedio	Categoría de la Estrategia
23 (SUP)	Compruebo mi comprensión cuando leo información que no conozco.	2.6	Estrategia Lectora de Apoyo
18 (SUP)	Parafraseo lo que estoy leyendo para poder entender mejor.	2.22	Estrategia Lectora de Apoyo
26 (SUP)	Me hago preguntas a mí mismo.	2.08	Estrategia Lectora de Apoyo

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Tabla 16.

Promedio de Estrategias de Lectura Comprensiva (S.O.R.S)

Categoría de la Estrategia	No. de Estrategia	Estrategia	Promedio	Desviación Estándar
Global	1	Establecer un propósito para la lectura.	3.04	1.27
Apoyo	2	Tomar notas cuando leo.	3.00	1.18
Global	3	Usar conocimientos previos.	2.88	1.36
Global	4	Previsualizar el texto antes de leer.	2.84	1.02
Apoyo	5	Leer en voz alta cuando el texto es difícil de entender.	3.64	1.22
Global	6	Monitorear si el contenido de la lectura está de acuerdo con el propósito de la lectura.	3.28	1.06
Resolución de Problemas	7	Leer lentamente y con cuidado para asegurarme de que entiendo lo que leo.	3.40	1.29
Global	8	Notar las características del texto (extensión y organización).	2.64	0.95
Resolución de Problemas	9	Tratar de mantener la atención en la lectura cuando se pierde la concentración.	3.08	1.07
Apoyo	10	Subrayar la información en el texto para ayudarme a recordarla.	3.08	1.03
Resolución de Problemas	11	Ajustar la velocidad de la lectura.	2.92	0.99
Global	12	Determinar lo que debo leer con cuidado.	2.8	1.41
Apoyo	13	Usar materiales de referencia (diccionarios o traductores).	3.84	0.94
Resolución de Problemas	14	Poner más atención cuando el texto es difícil de entender.	3.00	1.11
Global	15	Usar las características del texto (tablas, cantidades, fotos).	3.08	1.18
Resolución de Problemas	16	Pausar para pensar en lo que se está leyendo.	2.60	1.15
Global	17	Usar pistas del texto para entender.	2.76	0.87
Apoyo	18	Parafrasear para entender mejor.	2.16	1.14
Resolución de Problemas	19	Crear imágenes mentales de lo que se está leyendo.	2.84	1.24

Global	20	Usar características tipográficas como letra cursiva y negritas.	2.68	1.34
Global	21	Analizar y evaluar lo que se ha leído.	2.52	1.53
Apoyo	22	Regresar a lo que se ha leído para establecer relaciones entre las ideas presentadas en el texto.	2.56	1.35
Global	23	Comprobar mi comprensión cuando el texto presenta información que no conozco.	1.92	0.95
Global	24	Predecir e inferir el significado de palabras que no conozco.	2.56	1.08
Resolución de Problemas	25	Volver a leer para entender mejor cuando el texto es difícil de comprender.	3.32	1.40
Apoyo	26	Hacerse preguntas a uno mismo en relación a lo que se está leyendo.	2.00	1.08
Global	27	Confirmar predicciones relacionadas con el texto.	2.96	1.13
Resolución de Problemas	28	Inferir el significado de palabras desconocidas en vez de usar un diccionario bilingüe.	2.52	1.08
Apoyo	29	Traducir al español.	3.48	1.22
Apoyo	30	Pensar en la información que da el texto en español e inglés.	3.32	0.94

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Tabla 17.

Criterio de Pertinencia

DIMENSION	ITEMS	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Exp. 4	Exp. 5	Total	V-Aiken	Validez por ítem
DIMENSION 1 Comprensión Literal	Ítem 1	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 2	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 3	1	1	1		1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 4	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte

	Ítem 5	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 6	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 7	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
DIMENSION 2 Comprensión Inferencial	Ítem 8	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 9	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 10	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 11	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 12	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 13	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 14	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
DIMENSION 3 Comprensión Crítico - valorativa	Ítem 15	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 16	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 17	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 18	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 19	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 20	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Tabla 18.

Criterio de Claridad

DIMENSION	ITEMS	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Exp. 4	Exp. 5	Total	V- Aiken	Validez por ítem
DIMENSIÓN 1 Comprensión Literal	Ítem 1	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 2	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 3	1	1	1		1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 4	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 5	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 6	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 7	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
DIMENSIÓN 2 Comprensión Inferencial	Ítem 8	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 9	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 10	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 11	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 12	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 13	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 14	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
DIMENSIÓN 3 Comprensión Crítico - valorativa	Ítem 15	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 16	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 17	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte

	Ítem 18	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 19	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 20	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Tabla 19.

Criterio de Relevancia

DIMENSIÓN	ITEMS	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Exp. 4	Exp. 5	Total	V-Aiken	Validez por ítem
DIMENSIÓN 1 Comprensión Literal	Ítem 1	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 2	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 3	1	1	1		1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 4	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 5	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 6	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 7	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
DIMENSIÓN 2 Comprensión Inferencial	Ítem 8	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 9	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 10	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 11	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 12	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 13	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte

	Ítem 14	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
DIMENSIÓN 3 Comprensión Crítico - valorativa	Ítem 15	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 16	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 17	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 18	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 19	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte
	Ítem 20	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez Fuerte

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

V. DISCUSIÓN

De acuerdo al estudio realizado por Cronquist & Fiszbein (2020), en América Latina ha habido progreso en el dominio del idioma inglés, el objetivo de este estudio es determinar si un país tiene una población con conocimientos adecuados para la inversión extranjera. De acuerdo al EF EPI, Ecuador ocupa el puesto 93 de 100 países, con un nivel muy bajo, lo demuestra que los programas implementados en Ecuador son insuficientes para alcanzar niveles de enseñanza adecuados. Los est. matriculados en el primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés no son la excepción, más aún en competencias básicas como la lectura comprensiva. Los resultados de rendimiento son deficientes en lo que respecta a cmrpon. literal, inferencial y crítico valorativa de textos en ing. Para ponerle solución a este problema educativo el investigador propone diseñar un Programa de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.

“La lectura es una actividad cognitiva altamente compleja que ayuda al lector a transformar la información visual grafica en unidades significativas del pensamiento” (Mahapatra, 2016). En la teoría cognitiva existen tres etapas: la del Conocimiento Declarativo, la Etapa de Asociación y la del Conocimiento Procedimental. El conocimiento declarativo consiste en notar, aceptar, admitir e integrar conocimientos, esta información es estática, consciente y aún no es un hábito. Este conocimiento requiere de esfuerzo y no es posible que se exprese en palabras. En la etapa de asociación, el estudiante usa estrategias y tácticas, a información nueva está asociada con el cono. previo almacenado en la memoria a largo plazo, este cono. se logra en la praxis del idioma ing. El est. pone en práctica nueva información, fortaleciendo y expandiendo su **schemata** o cono. En esta etapa la información es más fácil de usar, al ser más familiar, y se puede expresar con palabras. En la etapa del conocimiento procedimental, las tácticas y estrategias ya no son necesarias porque la información en ing. se ha vuelto automática y habitual. La recuperación del conocimiento es dinámica, inconsciente y no requiere esfuerzo, es un hábito automático, inconsciente y aunque ya no requiere esfuerzo, es difícil de expresar con palabras.

El esfuerzo relacionado con la organización de ideas está relacionado con las Estrat. Cognitivas de Organización de la información, e incluye la generalización de

conceptos. Para adquirir Conocimiento Declarativo se requiere de esfuerzo, este cono. es identificable y no es automático. Este cono. se divide en dos categorías: Cono. Semántico: conceptos, reglas, nombres y fechas, que son objetivos. Cono. Episódico: memoria de un evento, que es subjetivo.

Se le atribuye a la metacognición un papel ejecutivo que supervisa la acción y el pensamiento de los individuos. Es la metacognición la que gestiona procesa los procesos cognitivos para lo que se requiere un alto nivel de conciencia y control. Cuando el sistema cognitivo está regulado el est. optimiza esta cognición. Con el objetivo de que el est. se ajuste al objetivo de la lectura de acuerdo a cada situación, es necesario que exista una autorregulación de la competencia lectora para usar la lectura con propósitos y en contextos diversos para comprender de manera autorregulada.

Este hecho se fundamenta en las características de las estrategias cognitivas y metacognitivas direccionadas a la comprensión lectora que promueve la autorregulación activa en el est., que espontáneamente, elige sus propias estrat. para su aprendizaje para resolver un problema o al enfrentar una tarea (Griffiths, 2013, Muñoz & Ocaña,2017). En este sentido, las estrategias cognitivas y metacognitivas direccionan al estudiante a tomar acciones antes, durante y después de la lectura.

La mayoría de los investigadores y educadores están de acuerdo en que las habilidades cognitivas y metacognitivas deben formar parte integral del currículo escolar, pero no existe el mismo acuerdo sobre la forma en la que debe de realizarse. Unos sostienen que la instrucción debe situarse en el contexto de la enseñanza de estrat. específicas, para que la cognición y la metacognición se convierta en un medio y no en un fin de la lectura comprensiva. Por otro lado, otro grupo de investigadores considera que el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas constituye una meta educativa y, por lo tanto, deben ser instruidas, no en combinación con otras habilidades, sino de manera aislada, como procedimientos generales libres de contenido. Sin embargo, este procedimiento es difícil de llevar a cabo por las dificultades para conseguir que los efectos de la instrucción de estrat. tengan una utilidad práctica inmediata.

El mayor consenso se encuentra en la primera corriente de investigadores y educadores, que sostiene que la enseñanza de la cognición y la metacognición deben tener lugar en el contexto de contenidos escolares. Este método da importancia al entrenamiento cognitivo y metacognitivo que promueve el trabajo autónomo y autorregulado de las estrategias específicas de una tarea y su transferencia a situaciones nuevas (Mateos & Alonso 2001). Cuando el estudiante desarrolla un conocimiento explícito de las estrategias específicas para dar solución al problema de la falta de comprensión lectora, este es capaz de controlar de forma autónoma su propio aprendizaje. En este sentido las estrategias cognitivas y metacognitivas requieren de etapas diferenciadas como son: la instrucción explícita o desarrollo del conocimiento declarativo, la práctica guiada, la práctica cooperativa, que se realizan mediante un modelado cognitivo. Finalmente, la práctica individual, donde se apliquen conocimientos procedimentales.

La investigación sugiere que un programa de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas mejora la comprensión lectora en los estudiantes, es así que en un estudio realizado por Muhid, Rizky, Hilaliyah, Budiana & Nizarudin (2019) al aplicar estas estrategias mejoró el rendimiento académico de los estudiantes de 61,76 a 70,24 (8,48 puntos). Otro estudio más reciente, realizado por Rudiawan & Jupri (2020) realizado en estudiantes de escuelas secundarias en Indonesia determinó que la comprensión lectora había incrementado de 72,11 a 85,16.

Los resultados del test de Reading Comprehension en los estudiantes matriculados en el primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés arrojaron los siguientes resultados 5,4/20. Estos resultados poco halagüeños están en concordancia con el estudio de Canoles & Cristancho (2019) quienes determinaron que en la comprensión lectora el 86% de los participantes obtuvieron bajos resultados en la prueba literal, inferencial y criterial. De la misma manera Sampertiga (2019), previo a la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, identificó que en sus estudiantes la comprensión lectora en inglés tenía una media de 9,40 puntos, es decir, inferior al logro académico aprobatorio de 11 puntos.

Es necesario tener en cuenta que los estudiantes inicialmente construyen nuevas representaciones mentales a través del input textual, basándose en los conocimientos previos. De acuerdo a Grabe & Jiang (2013) la comprensión lectora

es una creación multidimensional que moviliza habilidades y sub habilidades para la creación de significados, lo que está de acuerdo con lo que expresa Guarín & Ramírez (2017), que la comprensión lectora en inglés es donde los contextos socioculturales, el texto y el lector interactúan dinámicamente.

Según Hidalgo (2017), “las Estrategias de Lectura Cognitivas y Metacognitivas mejoraban la comprensión lectora literal en inglés”, lo que está de acuerdo con un estudio análogo realizado por Acosta & Lamela (2019). De la misma manera, la instrucción teórica de las estrategias cognitivas y metacognitivas previo a la lectura prioriza el reconocimiento del género discursivo, el propósito de la lectura, activa el conocimiento previo y la predicción al generar preguntas previas a la lectura, (Muñoz & Ocaña, 2017).

La investigación sugiere que las Estrategias de Lectura Cognitivas y Metacognitivas mejoran la comprensión lectora inferencial en inglés, lo que concuerda con el estudio realizado por Hidalgo (2017), en el que se demostró que los estudiantes tuvieron un mejoramiento del 21.05% al 57.89% en el aspecto de la lectura de tipo inferencial luego de la instrucción de estrategias. Lo que coincide con un estudio similar realizado por Acosta & Lamela (2019) quienes demostraron que los estudiantes, luego de la instrucción de Estrategias de Lectura mejoraron su comprensión a nivel semántico del 36,50% al 63,20%. De acuerdo a Muñoz & Ocaña (2017), son las Estrategias de Lectura las que contribuyen al reconocimiento de palabras, interpretación de proposiciones y comprensión del texto al monitorear la comprensión. Es decir que el estudiante identifica palabras y las infiere del contenido del texto, al leer por segunda vez, parafrasea y resume información textual, y es capaz de tener representaciones visuales por medio de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales y mentefactos. Es este proceso el que prepara al estudiante para el siguiente nivel de comprensión.

Mediante la investigación bibliográfica se comprobó que las estrategias cognitivas y metacognitivas optimaron la comprensión lectora crítica. Hidalgo (2017), en su estudio de maestría identificó que la comprensión lectora mejoró del 5.26% al 31.58% luego de la aplicación del programa, lo que comprueba que las estrategias promueven el pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido Martínez, Killian & Del Ángel (2016) explican que, “para lograr ese efecto, los docentes deben preparar clases críticas y reflexivas que involucren: lluvia de ideas, pensamiento lateral o -

fuera de la caja-, pensamiento metafórico y mapas mentales complejos”. Lo que está en contraposición a lo que algunos docentes asumen erróneamente, al pensar que los est. desarrollaran estas estrat. de pensamiento crítico valorativo por sí mismos, sin la ayuda de un programa de lectura adecuado. En apoyo de lo anteriormente expuesto, Diaz & Torres (2016) manifiestan que “los docentes, no solamente no explican cómo usar las estrategias metacognitivas de manera rutinaria, sino que presentan estrategias prediseñadas para una clase en particular”. Por este motivo se sugiere que tanto los docentes como los estudiantes tengan a su disposición estrategias de resolución de problemas, que sean flexibles y efectivas.

Monitorear para desarrollar consciencia de la comprensión lectora, es una de las estrategias de lectura que pueden utilizarse después del proceso lector mediante preguntas, inferencias y predicciones que deben ser contrastadas con la información del texto y las preguntas y predicciones que fueron realizadas antes y durante la lectura. Para la creación de una idea general o global del texto, el estudiante debe realizar síntesis o resúmenes y representaciones visuales ordenadas. Muñoz & Ocaña (2017) sostiene que, “como actividad final comunicativa e integradora, los estudiantes deben realizar de manera grupal actividades que les permitan evaluar el grado de comprensión de lo leído, para aclarar dudas y crear consciencia de la efectividad de las estrategias”.

La sumarización después de la lectura debe considerarse por su utilidad práctica, esta estrategia cognitiva debe ser instruida por los docentes y practicada por los estudiantes de manera regular a fin de lograr las conceptualizaciones generales que ayudan al aprendizaje y que este se transforme de conocimiento declarativo al conocimiento procedimental. Adicionalmente, a esto se suma la dimensión afectiva al constatar que las predicciones e inferencias fueron correctas, lo que potencializa la comprensión lectora. Esta dimensión afectiva tiene que ver con la autoeficacia y el autoconcepto de los lectores al alcanzar objetivos académicos claros y logrables.

Basándose en los enfoques previamente sugeridos, el docente puede respaldar cambios en el conocimiento cognitivo y metacognitivo en los estudiantes en órdenes tales como el personal, estratégico y contextual, lo que puede redundar en una participación más activa en la regulación de su propio aprendizaje. Es

necesario desarrollar más y mejores actividades didácticas para que los est. tomen consciencia y desarrollen un autoconcepto de est. de idiomas que sea positivo y que tenga la flexibilidad adecuada para la modalidad virtual online. Por este motivo se sugiere fomentar la adquisición de estrat. cognitivas y metacognitivas en contextos virtuales mediante tareas independientes que mejoren la comprensión lectora.

Por otro lado, desarrollar y evaluar actividades de lectura cmrpon. para alcanzar el nivel deseado, es de gran complejidad si el docente no se encuentra suficientemente entrenado. Lamentablemente, es común observar que la carga de comprensión del texto en su mayoría no pasa de cinco ítems, teniendo en cuenta que para la comprensión de nivel crítico valorativa casi nunca pasa de un ítem, lo que no contribuye al desarrollo de esta destreza. Es necesario romper este paradigma y que tanto el prof. como los est. aúnen esfuerzos en esta fase de comprensión, ya que es importante para alcanzar niveles de pensamiento crítico adecuados.

Los resultados del objetivo general y específico se corroboraron de manera bibliográfica con los estudios de Hodgson (2017), quien sostiene que “las estrategias cognitivas y metacognitivas desarrollan la predicción, la velocidad lectora y las habilidades comunicacionales en una lengua extranjera”. Estos logros han sido observados tanto en textos simples como en textos complejos, de acuerdo al nivel de aprendizaje de los est. Adicionalmente, el estudio correlacional de Carita (2019), indica que “los estudiantes pueden desarrollar en un 66% por sí mismos estrategias metacognitivas y paralelamente mejorar sus niveles de comprensión lectora en inglés en un 63%”. Esto indica que el material didáctico que se les provea a los estudiantes marca la diferencia entre los diferentes niveles de lectura logrados.

Es importante que tanto los prof. como los estudiantes lleguen a la conclusión de que la cmrpon. lectora va más allá de la simple identificación de palabras nuevas o la búsqueda de datos explícitos que redundan en la cmrpon. literal de la información. De acuerdo al constructivismo, existen tres momentos meta estratégicos, antes de la lectura, en la previsualización, en el proceso ascendente de lectura, el reconocimiento de letras, sílabas y palabras. El segundo proceso es

el descendente, que se enfoca en la activación del conocimiento previo que el lector utiliza para comprender el texto. El tercer proceso, es el interactivo que incorpora modelos de procesamiento tanto ascendentes como descendentes, junto con el contexto de la lectura y la intencionalidad del autor (Emirasi, Raja & Nurweni, 2016). Apoyando este concepto, Bargetto & Riffo (2019) sostienen que “el componente cognitivo relacionado con el conocimiento léxico y sintáctico, basado en la autorregulación de las estrategias de metacognición, influyen de manera concluyente en la comprensión lectora”.

El plan instruccional para la comprensión lectora debe permitir la construcción autónoma de significados, valorar el uso de estrategias escogidas y promover la reflexión del texto, especialmente en los niveles inferencial y crítico valorativo. Para este fin es necesario que los estudiantes tengan lecturas graduadas y que se promueva tanto la lectura intensiva como la extensiva. La comprensión lectora de un idioma está mediada por el intercambio de ideas e información entre los medios culturales y el lector, por lo que estrategias como el parafraseo y la sumariazación deben ser promovidas por los profesores en las etapas iniciales e intermediadas, lo que ayuda a lograr competencias lectoras. Adicionalmente, urge que los docentes apliquen pruebas que identifiquen los diferentes estilos de aprendizaje, en especial desde el punto de vista del estilo del dominio sensorial. De esta manera para los estudiantes se convertirán en agentes activos de su aprendizaje, al ser capaces de tomar decisiones que los ayuden a la atención, entendimiento e internalización de los aspectos relacionados con la lectura comprensiva.

Cabe mencionar que, de acuerdo a la experiencia del investigador, los estudiantes no reflexionan en lo referente a sus logros académicos de manera cualitativa, siendo para ellos lo más relevante la calificación cuantitativa que da el docente. Este fenómeno está directamente relacionado con la fosilización de los errores e impide que los aprendices actúen de manera oportuna para la superación de los mismos. En el paradigma constructivista los errores son importantes porque ayudan a la reconstrucción del conocimiento y de esta manera el estudiante puede evitar el déficit cognoscitivo, teniendo en cuenta que el desarrollo de la competencia lectora es una herramienta que los aprendices deben utilizar para su educación continua y de por vida.

VI. CONCLUSIONES

Después de la realización del estudio para diagnosticar los niveles de Reading Comprehension y de identificar cuáles eran las Estrategias de Lectura que eran utilizadas, se detallan las siguientes conclusiones.

1. Mediante la aplicación del instrumento de evaluación se determinaron los niveles de lectura que presentan los est. matriculados en el primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés en la Universidad de Guayaquil. Los resultados muestran una preponderancia que se ubica en el nivel de inicio, el cual se ubicó: en el 54% y en el nivel logrado, solamente el 8%. Estos resultados revelan un déficit en los est. en lo que respecta a la comprensión lectora.
2. Se determinó que los niveles del rendimiento de los est. en la dimensión literal, el 54% estaban en el nivel de inicio, mientras que el 15% estaban en el nivel logrado, esto significa que los estudiantes aun no logran habilidades básicas como la comprensión de la información explícita y evidente del texto.
3. Se identificó que, en lo referente a la dimensión inferencial, el 80% corresponde al nivel de inicio y que solamente el 6% alcanzó el nivel logrado. Estos resultados demuestran que los est. tienen dificultades para relacionar la información explícita e implícita del texto para deducir significados.
4. Se evidenció que los niveles de dimensión crítica, habiéndose determinado como resultado que el 82% de los participantes está ubicado en nivel de inicio, mientras que el 1% estaba en el nivel logrado. Esto indica que los est., en su gran mayoría, tienen dificultades para asumir una postura al hacer un análisis crítico de los textos que leen y poder argumentar una opinión objetiva sobre otras habilidades correspondientes a este nivel.
5. Se concluyó, a partir de los resultados que se han obtenido, se evidencia la necesidad de proponer un Programa de Estrategias Lectoras que fortalezcan los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés en la Universidad de Guayaquil. Este programa fue validado por expertos para brindarle solvencia científica;

adicionalmente, este programa está fundamentado con teorías de reconocidos investigadores y basado en textos de autores internacionales que sustentan sus investigaciones en el contexto socio-intercultural del aprendizaje del inglés. El enfoque de esta propuesta es eminentemente práctico, con la premisa de que el est. aprende haciendo, lo que promueve la interacción del docente con los estudiantes, y entre los aprendices entre sí.

VII. RECOMENDACIONES

Como solución al problema observado de bajo rendimiento académico en lo referente a la comprensión lectora en los est. del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, se diseñó un estudio para diagnosticar el nivel de comprensión lectora del idioma inglés. Se identificaron las estrategias de comprensión lectora que fortalecían el desarrollo de la competencia lectora en el idioma inglés, teniendo en cuenta que la lectura es una habilidad que requiere una alta carga cognitiva. La investigación sugiere que cuando la Instrucción de Estrategias de Lectura se integra en el sílabo, hay evidencia de que los est. transfieren la “metacognición” de un lenguaje a otro, dado el hecho de que existe un aprendizaje por transferencia.

1. Se sugiere considerar los resultados de este trabajo significativo y aplicar el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los est. del primer semestre de la carrera de Pedagogía del Idioma Inglés, en especial las Estrategias Globales que están dirigidas al análisis general del texto: poner atención a las características del texto, hacer predicciones del contenido del texto.
2. A los docentes del área del inglés se les recomienda tomar en cuenta los resultados de la prueba de comprensión lectora en sus niveles literal, para que reflexionen sobre el perfeccionamiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Para este fin se sugiere el aprendizaje cooperativo que mejoren la comprensión lectora en los estudiantes, en especial dado el hecho de que la modalidad online, al parecer, ha ocasionado un retroceso en esta competencia, al ser un enfoque de aprendizaje que no necesariamente se enfoca en el estudiante dadas sus limitaciones.
3. La comprensión lectora en el nivel inferencial requiere que el material de lectura y las técnicas de enseñanza aprendizaje propicien el mejoramiento de la competencia lectora y que complementariamente este progreso ayude a los estudiantes a desarrollar otras artes del lenguaje como son la escritura y la expresión oral.

4. En lo referente a la comprensión crítico valorativa, que alcanzó niveles alarmantemente bajos, es urgente la aplicación de un programa de estrat. que ayude a superar la barrera de la cmrpon. literal. Se invita los prof. a la reflexión sobre la práctica de utilizar la lectura para la mera enseñanza de vocabulario y gramática, por lo que se sugiere priorizar esta habilidad como un recurso de creación de opiniones que van más allá de la creación de significados, en vez de utilizarla como un instrumento para el desarrollo de otras sub habilidades. De esta manera la lectura critica tendrá el valor agregado de propiciar el pensamiento crítico tan necesario para el entrenamiento preprofesional de los futuros docentes de ing. significados.

5. Finalmente, se pone a disposición el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para que los prof. revisen y mejoren las sesiones de clase para el mejoramiento de la cmrpon. lectora. La propuesta de esta tesis contiene lecturas de cmrpon. lectora que se espera que ayuden al mejoramiento de esta habilidad. La propuesta además incluye herramientas de análisis para medir de manera objetiva una de las competencias más importantes para lograr la proficiencia del idioma inglés. Cabe destacar el hecho de que estas pruebas de comprensión lectora han sido validadas por especialistas en el área y que tienen una confiabilidad que es reproducible en contextos similares. Adicionalmente, es necesario que los docentes tengan el entrenamiento necesario en estrategias de lectura que tienen un costo beneficio probado y cuyos resultados positivos pueden ser observados desde las primeras sesiones.

VIII. PROPUESTA

8.1. Descripción de la propuesta.

El presente programa de Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés surge como una alternativa viable y estratégica para desarrollar los niveles de competencia lectora literal, inferencial y crítico valorativo en estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Inglés de la Universidad de Guayaquil. Este programa de estrategias lectoras es un recurso didáctico elaborado como un instrumento para los estudiantes, que inicialmente será instruido, explicado y promocionado por los docentes, para este fin se enfatiza la metacognición para la autorregulación: Como parte de la metacognición es necesario que los estudiantes identifiquen su estilo de aprendizaje, de esta manera, logran la autonomía en el proceso lector. Se tomó la taxonomía de Estrategias de Aprendizaje de Oxford (2011), por ser la más explícita y se la adaptó al contexto de la Pedagogía del Idioma Inglés de la Universidad de Guayaquil. Entre las estrategias cognitivas se destacan la utilización de los sentidos con el objetivo de entender y recordar, el cual está directamente relacionado con la metacognición del estilo de aprendizaje que se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes. El razonamiento, la conceptualización, la predicción y la inferencia se han considerado para este programa de comprensión lectora. Para el desarrollo de la cognición es importante tener en cuenta la planificación para este efecto, sin dejar de lado la obtención de recursos, organización, implementación y ejecución de para alcanzar la cognición. Finalmente, la monitorización y la evaluación de la cognición son aspectos que los estudiantes deben utilizar de manera constante para el constante mejoramiento del proceso cognitivo.

8.2. Fundamentación.

Para la Carrera profesional de Pedagogía del Inglés de la Universidad de Guayaquil es necesario que los estudiantes tengan suficientes conocimientos del inglés porque a partir del tercer semestre los deben tomar materias impartidas en este idioma. Para este fin se ha creado un programa de estrategias lectoras centrado en el estudiante más que en el instructor. El objetivo de este manual es dar a los estudiantes opciones estratégicas para su mejoramiento continuo, para que estén preparados para retos académicos

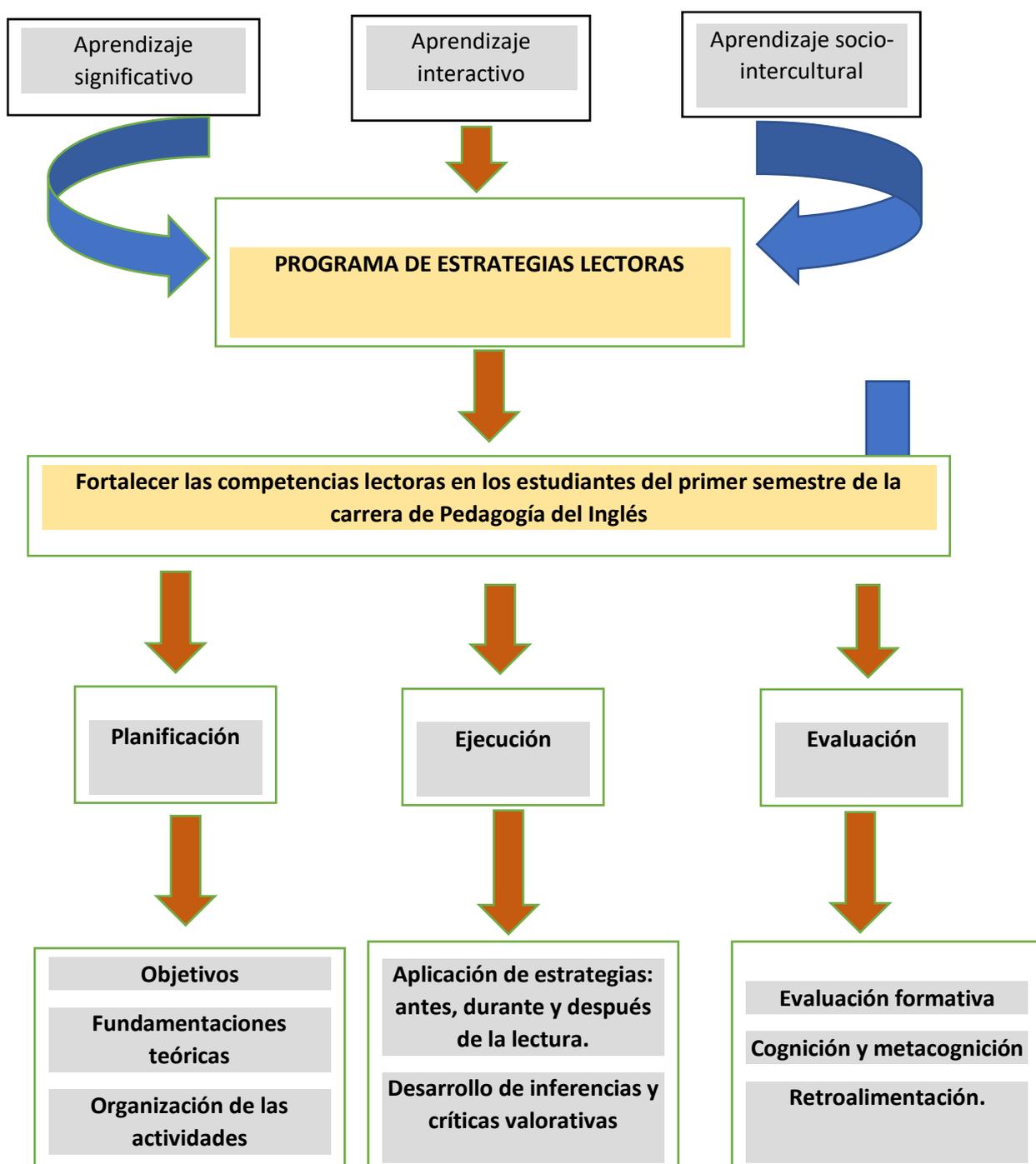
futuros, como la investigación científica, por lo que se han considerado los siguientes principios constructivistas.

- El nuevo conocimiento está basado en conocimientos previos. El est. decide la mejor manera de aprender utilizando una selección de estrategias que se ajusten a sus necesidades específicas.
- Las estrategias de lectura reducen el tiempo que se necesita para adquirir altos niveles de proficiencia.
- Las estrat. de autorregulación involucran a los est. como constructor de su conocimiento, por consiguiente, ellos son responsables de su propio aprendizaje, más aún en la modalidad online.
- La participación activa de los est. en clase y su trabajo autónomo es necesaria.
- La principal intención de este programa es proporcionar a los est. y a los prof. sugerencias de cómo lograr altos niveles de cmrpon. lectora. La segunda intención tiene que ver con el uso pragmático, para que los est. puedan diseñar su propia cadena de estrat., para tener éxito en su preparación preprofesional y profesional.

8.3. Diseño de la propuesta

Gráfico 11.

Propuesta Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar “reading comprehension” en estudiantes de Pedagogía del Inglés en la Universidad de Guayaquil, 2021



Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

8.4. Objetivos.

Fortalecer la comprensión lectora para que los est. sean capaces de entender textos en inglés de materias profesionalizantes que tendrán que leer en su preparación preprofesional. De esta manera la lectura se convertirá en una herramienta que ayudará a los aprendices en sus logros académicos y, adicionalmente, se convertirá en una herramienta que ayudará a alcanzar sus objetivos profesionales y personales. Incluso si un buen est. tiene un desempeño logrado, en la comprensión lectora hay otros factores que influyen en la lectura, como los intereses, la motivación y altos niveles de comunicación entre los medios socio-interculturales y el lector. Ha habido experiencias educativas alrededor del mundo en lo referente a estrat. Lectoras, en las que primero fueron instruidas en español para luego ser transferidas al inglés, que probaron ser efectivas, especialmente en los niveles básicos.

Objetivo general:

Diseñar un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para los estudiantes de la carrera profesional de Pedagogía del inglés.

Objetivos específicos:

- Secuenciar los contenidos del programa de estrat. Lectoras direccionadas al uso práctico de los est. de la Pedagogía del Inglés.
- Seleccionar las estrat. que sirvan como referente para el mejoramiento continuo de la comprensión lectora, tanto a nivel personal como institucional.
- Motivar el aprendizaje autónomo del idioma ing. mediante el uso de estrat. de Lectura.

8.5. Fundamentación.

Algunos aspectos teóricos deben ser tomados en consideración antes de explicar paso a paso cada una de las Estrat. Lectoras.

Fundamentación Epistemológica. La trascendencia epistemológica de la lectura para la investigación tiene valor humanístico porque fomenta la coestión y el trabajo cooperativo. Para el desarrollo de la investigación se necesita no solamente

de la lectura de múltiples textos sino de la aplicación de estrategias para elaborar los contenidos y el abordaje del modelo interactivo entre el texto y la tarea de lectura. Wiley et al., (2009) sostiene que la representación global de la información de un texto proviene de diferentes fuentes, el lector autorregulado que necesita gestionar y elaborar información extensa perteneciente a textos de especializados, establece propósitos realistas de al inicio de la lectura, selecciona estrategias de comprensión efectivas, monitorea su comprensión y avalúa el avance respecto al objetivo planteado, realizando ajustes para resolver problemas de comprensión (Zimmerman, 1989). La investigación sugiere que los estudiantes que consideran que la justificación de su conocimiento se fundamente en normas de investigación tuvieron mejores resultados en la comprensión de múltiples textos. Esto implica que el lector debe establecer una relación intratextual e intertextual para poder hacer una interpretación crítico-valorativa. Los estudiantes en el contexto de una sociedad científica deben establecer una relación de armonía entre la teoría y la práctica, de tal manera que el conocimiento y las competencias tengan un espacio en la memoria a largo plazo; y sin lugar a dudas, la lectura comprensiva aporta significativamente a la parte teórica. Para la lectura comprensiva, la Metacognición junto con el Aprendizaje Significativo, están sustentados en el enfoque epistemológico Constructivista de la adquisición de conocimientos nuevos basados en conocimientos previos, esenciales para la comprensión lectora.

Fundamentación Pedagógica. Este programa se sustenta en la teoría de Piaget, quien sostenía que “la toma de consciencia, abstracción y procesos de autorregulación son parte de la construcción del conocimiento, lo que permite al estudiante modificar sus procesos cognitivos” (Piaget, 1988). Adicionalmente, la concepción socio-cognitiva de Vygotsky enfatiza la importancia de la interrelación social para lograr el aprendizaje. La presente propuesta introduce una concepción social de la autorregulación, que se suscita en el plano interpersonal al ser promovida por otros individuos. Vygotsky (1989), nos informa que “el estudiante aprende al estar en contacto social con otros individuos, al adquirir consciencia de sus logros y deficiencias”. Ausubel (1983), argumentaba que “el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante es capaz de relacionar e integrar nueva información con el conocimiento previo”. Estos conocimientos a su vez se transforman para dar lugar a una estructura nueva integrada tiene lugar mediante

el proceso de asimilación. Las teorías aquí descritas convergen en un enfoque constructivista que sustenta la necesidad de aspectos cognitivos y metacognitivos necesarios para el desarrollo de altos niveles de comprensión lectora.

Fundamentación Neurocientífica. Las Neurociencias al ser una rama del campo educativo, aportan con estrategias de comprensión lectora que propician la concentración necesaria para que se realicen los procesos cognitivos. Giner (2012), nos informa que “Inicialmente, la lectura puede ser un proceso que causa cansancio, pero cuando se vence esa barrera, y empiezan a despertar en los inquietudes y motivación, y esta resulta muy satisfactoria, al estimular las ganas de aprender, la fantasía y la creatividad”.

La lectura es un proceso complejo en el que intervienen varias áreas del cerebro y que, a los seres humanos les toma alrededor de 10 años en alcanzar plena madurez. Ezpeleta (2018), sostiene que “el cerebro humano no viene genéticamente equipado para la lectura alfabética, por lo que es necesario que se lo estimule adecuadamente para que este proceso sea aprendido”. La lectura empieza con los estímulos visuales en el lóbulo occipital, los cuales se conectan con la red neuronal encargada del significado de las palabras. Existe evidencia de que en el proceso lector se activan funciones tales como: la memoria a corto plazo, la denominación automática rápida, la atención, el lenguaje no verbal y la abstracción. La lectura se asocia con la escritura porque necesitamos poseer habilidades de decodificación y comprensión de las palabras a nivel sintáctico, semántico y pragmático; cuando el estudiante lee, este crea y recuerda objetos similares a las descripciones que está leyendo.

Giner (2012), considera que “la lectura debe ser ante todo comprensiva para que nos ayude a entender mensajes subliminales para interpretar la riqueza de un texto”. Una de las mayores riquezas de la lectura es imaginar lo que se está leyendo a través de imágenes mentales lo que conecta con todo el resto de aprendizajes que poseemos. Kweldju (2015) nos informa que “hay una conexión entre las zonas de la interpretación de los símbolos y otras con las del movimiento”. La lectura es tan poderosa que con leer un verbo que implique acción, también se activan regiones cerebrales encargadas con el movimiento.

La lectura está relacionada con el mejoramiento de la concentración, al requerir la decodificación del lenguaje y desarrollar el pensamiento simbólico, lo que reorganiza las estructuras mentales y las redes neuronales para el uso del lenguaje no verbal. Carballo (2017), nos informa que “la lectura se desarrolla en el hemisferio izquierdo, especialmente en la corteza infra temporal, que es la zona que detecta y reconoce las palabras escritas y las transmite a otras áreas encargadas de la interpretación de los símbolos, es decir la zona de la comunicación no verbal”. Reflexionando, la lectura propicia en el est. la decodificación del lenguaje escrito, que está asociado con la complejidad sintáctica y el proceso relacionado con el complejo simbólico que permite imaginar al interpretar los símbolos. La corteza infra temporal es la encargada de los procesos de emoción y memoria, lo que hace que el lector se sienta emocionalmente involucrado.

Ezpeleta (2018), sostiene que “los lectores habituales tienen más conexiones nerviosas cerebrales entre ambos hemisferios que aquellos que son analfabetos”. Esto se traduce en el hecho de que no es que haya más neuronas en el cerebro del lector, sino que hay más y mejores conexiones. La Fisiología neuro-cerebral nos indica que el hipocampo ayuda a convertir la información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo y crear una coherencia mental con respecto a lo espacial, perceptual y las representaciones cognitivas. Cabe recalcar que altos niveles de comprensión lectora representan un predictor del funcionamiento ejecutivo y cognitivo óptimo del cerebro humano, especialmente en la vejez. Este hallazgo sostiene que la lectura comprensiva es positiva porque mantiene la salud mental en óptimas condiciones al convertirse en una gimnasia del cerebro. Son las lecturas exigentes las que posibilitan la reserva cognitiva necesaria para hacer frente a enfermedades degenerativas cerebrales propias de la edad avanzada, como el Alzheimer.

El pensamiento crítico inicia con la lectura comprensiva, ya que esta promueve la identificación y la comprensión de los componentes de un texto. Es mediante el análisis, que el lector logra evidenciar la manera en que los elementos se relacionan entre sí. Jaramillo & Puga (2016) nos informan que, “para lograr la síntesis y la resolución de problemas, que son funciones ejecutivas, se requiere que haya monitoreo y regulación de los procesos cognitivos”. Estos aspectos son necesarios

para la lectura comprensiva, que impacta en lo social y lo cultural, al crear curiosidad intelectual.

Fundamentación psicológica. Cassany (2003) sostiene que “un lector hábil es capaz de entender, recordar, analizar y emitir juicios personales sobre un texto”. La competencia lectora se alcanza mediante la memoria, anticipación de los hechos, la lectura rápida, la lectura lenta, la identificación de las ideas principales, el análisis de estructura y forma del texto y la inferencia. La autoevaluación es necesaria para que el estudiante controle su proceso de comprensión lectora que es el primer paso para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se requiere que el estudiante analice ideas en el texto y las interprete de una manera crítica y reflexiva, para desentrañar el contexto político, social, económico, cultural e histórico del texto y su autor. López (2010), nos informa que “la teoría psicológica constructivista considera que el individuo interactúa constantemente con los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos”. La comprensión lectora ayuda al estudiante a formular y reformular su conocimiento, es por esto que decimos que no existe una sola realidad, sino múltiples realidades.

Hernández (2013), sostiene que la comprensión proviene de dos fuentes, lo que sabe el aprendiz, basándose en sus experiencias, perspectivas, intereses necesidades y estilos cognitivos; y los procesos mentales de recuperación del conocimiento. Es por este motivo que se deben emplear las más efectivas prácticas y enfoques de la enseñanza para promover altos niveles de motivación, comprensión y desempeño en diversos contextos y condiciones. Zimmerman (2008), sostiene que se debe informar a los est. con respecto al éxito de del uso de las estrat. para la memoria, ya que su uso práctico los motiva a usarlas. Es importante que el estudiante tenga meta-conocimiento individual para que sepa de qué manera aprende de acuerdo a su particular estilo de aprendizaje.

Ambrose (2010), defiende que los est. conectan la nueva información con lo que ya saben, interpretando la información nueva y la percepción sensorial a través del filtro de su cono. previo, creencias y asunciones Existe un amplio consenso entre los investigadores en lo referente a que los est. deben conectar la información anterior con la nueva para poder aprender. La calidad del cono. previo para la construcción del nuevo cono. es importante en el sentido de que, si este no está

bien fundamentado, habrá fracaso en la nueva construcción del mismo, de la misma manera las estrategias lectoras que promueven los procesos mentales de recuperación de la información cobran relevancia, debido a que deben ser utilizadas adecuadamente para que haya comprensión. La comprensión lectora es una construcción que los estudiantes realizan por sí mismos, como resultado de sus experiencias, conscientes e inconscientes.

Fundamentación social. En el constructivismo socio cultural los individuos construyen conocimiento a partir de la interacción en un entorno estructurado en el que interactúan intencionalmente con otras personas, la comprensión lectora se logra a través de mediadores para lograr la integración y el desarrollo del intelecto. Si bien es cierto que el individuo construye su conocimiento de manera individual, esto no quiere decir que lo construye en solitario, por el contrario, necesita la ayuda de mediadores para poder realizarlo, además de la organización de contenidos cognitivos, en este sentido el rol del maestro y de los mediadores socioculturales, tienen importancia crítica. Vera (2013) nos informa que “los mediadores hacen posible una mayor integración y acceso a la cultura en sus diversas manifestaciones”. El rol del mediador estriba en aumentar las posibilidades cognitivas para operar con formas de pensamiento más abstractas relacionadas con la competencia lectora.

Desde el punto de vista sociológico, la educación, que está directamente relacionada con la competencia lectora, promete a la humanidad un futuro mejor, al ser una herramienta para mejorar el pensamiento crítico. Reflexionando, el desarrollo de la comprensión lectora es el sendero crítico que los pueblos deben tomar para su mejoramiento, de tal modo que la sociedad cuente con individuos capacitados para enfrentar los problemas futuros al tomar decisiones acertadas para que se pueda construir un futuro sostenible y sustentable.

8.6. Programación.

El programa de estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés se ha planteado en 16 sesiones de aprendizaje, las cuales se aplicarán semanalmente a partir del 8 de noviembre del 2021 vía Zoom. Cada sesión tendrá

una duración de 60 minutos. Las sesiones de aprendizaje se desarrollarán usando como estrategia principales situaciones comunicativas.

8.7. Evaluación del programa

Antes de la aplicación del programa se aplicará un pre-test para determinar el nivel de comprensión lectora en inglés. Y al concluir el programa se aplicará una prueba para determinar si las estrategias cognitivas y metacognitivas mejoraron la Comprensión Lectora en inglés en los estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Idioma Inglés. El instrumento a utilizar será Reading Comprehension Test.

Tabla 20.

Recursos Humanos y Materiales

Recursos Humanos		Cantidad	
Docentes del área de inglés		06	
Directivos		03	
Total		07	
Materiales		Asignación	
Papel bond 70 g.		Mensual en fecha programada.	
Caja de esferográficas		Mensual en fecha programada	
Folders		Mensual en fecha programada	
Memorias USB		Mensual en fecha programada	
Tinta para impresora		En una sola ocasión.	
Laptop y proyector		Mensual en fecha programada	
Computadora personal		Mensual en fecha programada	
Cámara fotográfica		Mensual en fecha programada	
Descripción	Cantidad	P. UNIT (\$)	TOTAL (\$)
Papel bond 70 g.	1 millar	30.00	30.00
Caja de esferográficas	01 caja	25.00	25.00
Folders	4 unidades	1.00	4.00
Memorias USB	01 unidad	70.00	70.00
Tinta para impresora	04 unidades	200.00	200.00
SUB-TOTAL 1		\$ 3266.00	\$ 326.00

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

Tabla 24.

Servicios Disponibles

Servicios Disponibles			
Fotocopias	80 hojas	0.10	8.00
Internet	50 horas	1.00	50.00
Electricidad	110 Kwh	0.80	160.00
Transporte	20 viajes	5.00	100.00
Teléfono	Global	50.00	50.00
Otros	Global	50.00	50.00
SUB TOTAL 2		106.90	418.00
TOTAL		\$ 282.90	\$ 597.00

Nota: Elaborado por: Francisco David, Mera Velásquez

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, E. & Lamela, G. (2019). Influencia de un programa didáctico basado en la metacognición para la Comprensión Lectora en ingles Universidad de Trujillo & Universidad Nacional de Piura. *Revista Ciencia & Tecnología*, 15(3), 133-144. Recuperado de: <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGMarticle/view/2530>.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Alhaqbani, A., & Riazi, M. (2012). Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. *Reading in a Foreign Language*, 24(2), 231-255.
- Alshehri, M. A. (2018). *Saudi middle school teachers' pedagogical beliefs about using metacognitive reading strategies for improving students' reading comprehension* (Order No. 13917463). Available from ProQuest One Academic. (2243037663). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/saudi-middle-school-teachers-pedagogical-beliefs/docview/2243037663/se-2?accountid=44831>
- Ambrose, S (2010), *How learning works* HB Printing.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472. <https://doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x>
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson. (Eds.), *Handbook of learning research* (pp. 225-291). New York: Longman. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242638046_A_schema-theoretic_view_of_basic_processes_in_reading_comprehension.
- Anthony, A. (2018). *What is the interactive reading model?* Obtenido de <https://classroom.synonym.com/interactive-reading-model-13048.html>
- Ausubel, D. (1989). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica d' innovació educativa i socioeducativa*.

Vol. 3, Num. 1, 2011 – ISSN 1989 – 0966. Recuperado de file:///G:/Dialnet-LaTeoriaDelAprendizajeSignificativo-3634413.pdf

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.

Azar, N. (2018). *Inferencing reading strategy used to improve reading comprehension of adult ESL students* (Order No. 10786600). Available from ProQuest One Academic. (2121078066). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/inferencing-reading-strategy-used-improve/docview/2121078066/se-2?accountid=44831>

Bargetto, M. & Riffo, B. (2019). El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales *Revistas Académicas de la Universidad de Chile: Boletín de Filología*. Vol. 54 Num 1 Recuperado de: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/53552/>

Bartman, M. (23 de febrero de 2016). *Oxford University Press*. Obtenido de <https://oupeltglobalblog.com/2016/02/23/bottom-up-decoding-reading/>

Bravo, L. (2016). EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO Y LAS CIENCIAS DE LA LECTURA. *Limite*, 51-55. Obtenido de file:///G:/Dialnet-EIAprendizajeDelLenguajeEscritoYLasCienciasDeLaLec-6612315.pdf

Bruner, J. (1983). Play thought and language. *Peabody Journal of Education* Vol. 60, No. 3, The Legacy of Nicholas Hobbs: Research on Education and Human Development in the Public Interest: Part 1 (Spring, 1983), pp. 60-69 (10 pages) Published By: Taylor & Francis, Ltd.

Calva, P. (2012). Comprensión lectora, nivel literal, inferencial y crítico. Recuperado de: <http://molayay.blogspot.com/2012/12/los-niveles-de-la-comprension-lectora.html>

Cano, O. (2009). Language Learning Strategies and its Implications for Second Language Teaching. *Revista de Lenguas Modernas*, N° 11, 2009 / 399-411 / Retrieved from <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9454/8904>

Canoles, J. & Cristacho, M., (2019). *Mejorar la comprensión lectora en inglés usando las herramientas TIC*. Universidad Cooperativa de Colombia. *Quaestiones Disputatae: Temas en debate* 12(24), 84-96.

- Carballo, A. (2017). El aprendizaje de la lectura desde la neuroeducación. Recuperado de: <https://ciclip.com/ponencias/anna-carballo-el-aprendizaje-de-la-lectura-desde-la-neuroeducacion/>
- Carita, L. (2019). Estrategias metacognitivas y lecturas de textos escritos en inglés en estudiantes de secundaria, Institución Educativa Micaela Bastida, Lima Este, 2019. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40415>
- Carrizo, M., Mena, S, Martínez, L. (2010). Curso de lectura crítica, Estrategias de Comprensión lectora. Ecuador: Ministerio de educación Nacional de Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/323UO5M>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa (32), 113-129. Recuperado de: <https://bit.ly/3foXQpm>
- Catalá, G., Catalá, M., Monclú, R., & Molina, E. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona. Edit: GRAO.
- Cohen, A. D. (1991). Strategies in second language learning: Insight from research. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M.S. Smith, and M Swain (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cohen, L. (2016). LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE CONTENIDOS. *Revista de Didácticas Específicas*, 28-50. Obtenido de <file:///G:/Losconocimientospreviosenelaprendizajedecontendioshistoricosencontextoescolar.DidcticasEspecficasUAM2016.pdf>
- CONCYTEC (2020). Guía práctica para la formulación de proyectos de investigación y desarrollo. Obtenido de: http://www.untels.edu.pe/documentos/2020_09/2020.09.22_formuacionproyectos.pdf
- Cooper-Edwards, J. (2017). *A narrative exploration of providing effective reading strategies to English language learners* (Order No. 13837387). Available from ProQuest One Academic. (2189139210). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/narrative-exploration-providing-effective-reading/docview/2189139210/se-2?accountid=44831>

- Cronquist, K. & Fuszbein, A. (2017) El aprendizaje del Idioma Inglés Pearson. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/EI-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>.
- Dahik, C. & Feijoó K. (2019). *Mejora del aprendizaje del contenido del idioma inglés a través de Text Sets para estudiantes de la carrera de comunicación de la Universidad Técnica de Babahoyo*. Revista Dilemas Contemporáneos. Año VII, Edición Especial noviembre 2019 Recuperado de: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1008>
- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación". En la Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. Pp.91-103.
- Delpeche, H. E. (2018). *The implicit and the explicit: The impact of teaching academic mindsets and reading strategies on beginning college learners' reading comprehension* (Order No. 10846277). Available from ProQuest One Academic. (2130974615). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/implicit-explicit-impact-teaching-academic/docview/2130974615/se-2?accountid=44831>
- Díaz, J. & Torres, J. (2016). La promoción de estrategias de aprendizaje y estrategias cognitivas, como apoyo a la habilidad de comprensión de lecturas en las clases de inglés y francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Recuperada de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20093>
- Emisari, Raja, P. & Nurweni, A. (2016). Metacognitive Reading Strategy Training for high school students. *Journal of Education: Teaching and Learning*. Recuperado de: <https://media.neliti.com/media/publications/194456-EN-none.pdf>
- Eskey, D. (1988). Interactive models for second language reading perspective on instruction. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Ezpeleta, D. (2018). La lectura desde la neurociencia. Fundación Sánchez Ruiperez. Recuperado de: <https://cerlalc.org/publicaciones/la-lectura-desde-la-neurociencia/>
- Fernandez, N. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de lengua extranjera. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 17. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/319495909_El_sentido_de_la_lectura_critica_en_contexto
- Foncubierta, J. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 11-42. Obtenido de file:///G:/3277-Texto%20del%20artículo-11795-1-10-20180918%20(1).pdf
- Fontenot, M. (2019). The Effectiveness of Oral Retelling as a Reading Comprehension Strategy for Elementary Students with Reading Delays. Scholar Works UWM. Recuperado de: <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3538/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aire: Siglo XXI
- Gamboa, A. (2016). Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading. *Revista Pedagógica Edu Co*. Obtenido de Revistas.pedagogicas.edu.co/index.php/RF/article/download/4447/8256
- García, M., Arévalo, M. & Hernández C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Universidad, Pedagógica Tecnológica de Colombia, Reladyc.org. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3222/322258748008/html/index.html>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D. Aponte-Mayor, G., Betancourt-Buitrago, L. (2014). *Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización*. *Dyna*, 81(184), 158-163. (fecha de consulta 31 de mayo del 2021). ISSN: 0012-7353. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>
- García-García, M., Arévalo-Duarte, M., & Hernández-Suárez, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística-Hispánica*, (32), 155-174. Obtenido de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/8126
6 <https://doi.org/10.19053/0121053X.N32.2018.8126>

- Giner A. (2012). Competences profile of tutors in Secondary School. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, num. 2, mayo agosto-2012 pp. 22-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230791003.pdf>
- Grabe, W. & Jiang, X. (2013). *Assessing Reading Volume I. Abilities, Contexts, and Learners Part 2. Assessing Abilities.* <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla060> Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118411360.wbcla060>
- Gregg, J., & Inhoff, A. W. (2016). Misperception of orthographic neighbors during silent and oral reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(6), 799–820. <https://doi.org/10.1037/xhp0000193> Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2015-58957-001>
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. 2nd Edition. U.K., Bristol: Multilingual Matters.
- Guarín, M. & Ramirez, M. (2017). Desarrollo de Habilidades de Comprensión Lectora en inglés -Como Lengua Extranjera- en Estudiantes de Quinto de Primaria, de una Institución Pública, del Municipio de Cartago, Valle del Cauca. (Tesis Maestría). Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.
- Hernández, G. (2013). Una Mirada Psicoeducativa al Lenguaje. *Sinéctica* no. 40 Tlaquepague ene/junio 2013. versión On-line ISSN 1665-109X
- Hidalgo, J., (2017). Aplicación del programa “Developing Effective Readers” para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazon de Jesus. Puente piedra 2017. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). [https://repositoriou.c.v.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14986/Hidalgo o AJA.pdf?seqyebce=1&isAllowed=y](https://repositoriou.c.v.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14986/Hidalgo%20AJA.pdf?seqyebce=1&isAllowed=y)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed. --)*. México D.F.: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hodgson, F. (2017). Analisis de la efectividad de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de las competencias lingüísticas orientadas a la lectura rápida

y a la identificación y comprensión de la idea principal en un texto con estudiantes de inglés. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Revista Torreón Universitario, 17, 6-53. <https://doi.org/10.5377/torreon.v6i17.6879>

Jaramillo-Pontón et al. (2019). Improving EFL Reading Habits in Adolescent Students from Public High Schools in Ecuador. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 18, No. 10, pp. 191-202, October 2019. Recuperado de: <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.10.12>. https://www.researchgate.net/publication/337156952_Improving_EFL_Reading_Habits_in_Adolescent_Students_from_Public_High_Schools_in_Ecuador

Jaramillo, L. & Puga, L. El pensamiento lógico-abstracto para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, num. 21, julio-diciembre, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca-Ecuador. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441849209001>

Jiang, X. & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction. *Research finding and issues. Reading in a Foreign Language* April 2007, Volume 19, No. 1 ISSN 1539-0578 pp. 34–55. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/253858548_Graphic_organizers_in_reading_instruction_Research_findings_and_issues/link/546e02290cf2b5fc17602cb3/download

Kashyap & Dykisto (2020). *Reading Strategies - Previewing*. San Francisco, California, Estados Unidos. Obtenido de [https://human.libretexts.org/Courses/City_College_of_San_Francisco/Writing%2C_Reading%2C_and_College_Success%3A_A_First-Year_Composition_Course_for_All_Learners_\(Kashyap_and_Dyquist\)/03%3A_The_Reading-Writing_Connection/3.03%3A_Reading_Strategies_-_Preview](https://human.libretexts.org/Courses/City_College_of_San_Francisco/Writing%2C_Reading%2C_and_College_Success%3A_A_First-Year_Composition_Course_for_All_Learners_(Kashyap_and_Dyquist)/03%3A_The_Reading-Writing_Connection/3.03%3A_Reading_Strategies_-_Preview)

Karbalai Kamran, S. (2013). Does Reading strategy use predict and correlate with reading achievement of EFL learners? *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 29-38.

Kim, A. S. Y. (2019). *The effects of reading ability on reading strategies and errors* (Order No. 13880718). Available from ProQuest One Academic.

(2297413543). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-reading-ability-on-strategies-errors/docview/2297413543/se-2?accountid=44831>

Kweldju, S. (2015). Neurobiology Research Findings: How the brain works during reading. *PASAA Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 50, 125-142.

Larsen-Freeman, D. (1986). Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. Oxford: Oxford University Press.

Londoño-Vasquez, D. (diciembre de 2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Researchgate*, 378. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/319495909_El_sentido_de_la_lectura_critica_en_contexto

López, S. (2010). Aplicaciones actuales de las teorías psicológicas del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista de letras norte@mentos*, Recuperado de <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1073>

Madhumathi, P. & Ghosh, A. (2012). Awareness of reading strategy use of Indian ESL students and the relationship with reading comprehension achievement. *English Language Teaching*, 5(12), 131-140. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080099.pdf>

Macay-Zambrano, M. & Veliz-Castro, F. (2019). Nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Pol. Con.* (Edición núm. 31) Vol. 4, No 3 Marzo 2019, pp. 401-415 ISSN: 2550 - 682X DOI: 10.23857/pc.v4i3.1090. Recuperado de: <file:///G:/Dialnet-NivelesEnLaComprensionLectoraDeLosEstudiantesUnive-7164280.pdf>

Mahapatra, S. (2016) Planning behaviour in good and poor readers. *Journal of education & practice* 7(4),1-5 Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092364.pdf>

Malcolm, D. (2009). Reading strategy awareness of Arabic-speaking medical students studying in English. *System*, 37, 640-651.

Martínez Olvera, W., & Esquivel Gámez, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58444>

- Martínez, J., Killian, M. & Del Ángel, L. (2016). Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Revista de Psicología y del comportamiento de la U.A.C.J.S., 7(1). Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v7n1/2007-1833-rpcc-7-01-63.pdf>
- Martínez, L. (2013). Bases conceptuales de una experiencia constructivista. Hechos y proyecciones del lenguaje. Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/issue/view/09-1995>
- of reading strategy use and cognitive functioning in poor and typically* Mateos, M. & Alonso, J. (2001), Metacognición y Educación. Buenos Aires: Aique
- Matheson, I. A. (2018). *Unpacking reading comprehension by text type: An examination -achieving comprehenders* (Order No. 10805786). Available from ProQuest One Academic. (2025460081). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/unpacking-reading-comprehension-text-type/docview/2025460081/se-2?accountid=44831>
- Menendez, F. P. (2018). ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Educere*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249-259.
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education 25*(3), 2-10
- Morales, C. & Parra M. (2017). Las estrategias tecnológicas webquest y miniquist en la destreza lectora en Inglés en los estudiantes de Tercero y Cuarto semestres de la carrera de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato del cantón Ambato, provincia de Tungurahua. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25345>
- Muhid, A., Rizky, E., Hilaliyah, H., Budiana, L., & Nizarudin, M. (2019). The effects of metacognitive strategy implementation on student's Reading Comprehension achievement. *International Journal of Instruction 13*(2):847-862. DOI: 10.29333/iji.2020.13257a

- Muñoz, A. & Ocaña, M. (2017). Uso de las estrategias de lectura para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322249834011>
- Nassaji, H. (2017). Diversity of research methods and strategies in language teaching research. *Language Teaching Research*. doi:<https://doi.org/10.1177%2F1362168817693696>
- Ness, M. (2016). Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms: Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction. *Journal of Literacy Language Arts*. Recuperado de: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss2/5/
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning how to Learn*. Cambridge University Press. Recuperado de: http://www.dubberly.com/courses/design_theory/01._Learning_How_To_Learn.pdf
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Edinburgh Gate, U.K.: Pearson Education Limited.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies Self-Regulation in context*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Paris, S. & Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093. <https://doi.or/10.2307/1129781>
- Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en la Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 18. Obtenido de file:///G:/2947-10742-1-PB%20(1).pdf
- Pereira-Laird, J. & Deane, F. (1997). Development and validation of reading strategy use. *Reading Psychology*, 18, 185-235.
- Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Cuarta Edición. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamali, P. B. Monsenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume. III*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Metrocolor

- Puente, A. M.-L.-F. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(1), 21-30. Obtenido de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.1.1781
- Quezada. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 47. Obtenido de <http://institucional.us.es/revistas/Investigacion/92/R92-4.pdf>
- Ramírez, L. (21 de Agosto de 2017). *Observatorio de Innovación Educativa* . Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/8/21/la-comprensión-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros>
- Ramírez-Peña, P., Russel-Ramírez, K. & Nazar-Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. Redalyc. Comprensión lectora y metacognición. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018013>
- Ramos-Galarza, C., (2019). Fundamentos de Investigación para Psicólogos: Primer Round. Editorial Universidad Indoamérica. Quito-Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1005/1/LIBRO%20PRIMER%20ROUND.pdf>
- Razi, O., & Grenfell, M. J. (2012). The impact of linguistic knowledge on learner strategy deployment. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 818-822.
- Sacak, B., Sacak. (2018). *Hypertext reading strategies of advanced non-native English speakers* (Order No. 28186567). Available from ProQuest One Academic. (2461616952). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/hypertext-reading-strategies-advanced-non-native/docview/2461616952/sequence?accountid=44831>
- Sanpertiga, M. (2019). Aplicación de un programa de estrategias metodológicas para desarrollar destrezas de listening and Reading en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria de la I.E.P. “San Francisco de Asís” de la ciudad de la ciudad de Guadalupe, Pacasmayo, 2014 (Tesis de maestría, universidad Pedro Ruiz Gallo). <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/6750/BC2580%20SAMPERTIGA%20MARIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sheorey, R., & Baboczky, S. E. (2008). Metacognitive awareness of reading strategies among Hungarian college students. In K. Mokhtari, & R. Sheorey (Eds.), *Reading strategies of first and second-language learners: See how they read* (pp. 61-173). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Sheorey, R., Kamimura, Y., & Freiermuth, M. (2008). Reading strategies of users of English in library language: The case of Japanese ESP students. In K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds.), *Reading strategies of first and second-language learners* (pp. 175-184). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness in L2 readers. *Reading Matrix*, 1-9. Retrieved May 2017 from <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>
- Solano, N. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3). Recuperado el 17 de julio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282349447004.pdf>
- Soomro, A. K. (2019). "Top down, bottom up and classroom reading anxiety and their effect on reading performance of undergraduate engineering students in Pakistan",. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 590-603. doi: <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2018-0138>
- Suraprajit, P. (2019). Bottom-up vs Top-down Model: The Perception of Reading Strategies among Thai University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3). Obtenido de Bottom-up vs Top-down Model: The Perception of Reading Strategies among Thai University Students.
- Vera, Y. (2013). Reflexiones teóricas sobre el constructivismo en educación desde la perspectiva sociológica. *Intersticios Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*. 132
- Villafuerte et al. (2018). *Promoción de la Comprensión lectora interactiva en idioma inglés*. Revista Refcalie 6(2), 49 -68.
- Vilches, A. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. *Alambique* 69, 73-79

- Wiley, J., et al, (2009). Source evaluation, comprehension and learning in Internet science inquiry tasks, *American Educational Research Journal*, vol. 46, num. 4 1060 – 1106.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Retrieved from
<http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Scaffolding Children's learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7
- Zimmerman, B (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, num 4, 320-339.
- Zimmerman, B. (2008). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Taylor & Francis e-library.

ANEXO 1.

Operacionalización de las variables

Autor:	FRANCISCO MERA VELÁSQUEZ				
TÍTULO	ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR “READING COMPREHENSION” EN LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, 2021				
VARIABLES	Definición Conceptual De preferencia definiciones nominales y descriptivas de la variable.	Definición Operacional Proceso en la cual se transforma la Variable, de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles.	Dimensiones Características as subdivididas de la variable.	Indicadores Propiedad de la variable susceptible de ser medida.	Ítem / Instrumento
Variable Independiente La aplicación de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas .	(Oxford, 2017) define las estrategias de lectura como conductas tomadas por los aprendices para planear, acomodar y evaluar su propio aprendizaje. Tales estrategias incluyen: la dirección de la atención y la autoevaluación. , la organización, el establecimiento de objetivos, la búsqueda de oportunidades de práctica, la automonitoreo y la corrección de errores.	Estrategias Cognitivas.- son las formas o maneras de organizar son acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución del problema.	Estrategias Globales.	<ul style="list-style-type: none"> •Establecer un propósito para leer •La activación de conocimiento previo •Chequear si el contenido del texto se ajusta al propósito de la lectura. •Predecir de que podría tratarse el texto. 	Encuesta
		Estrategias Metacognitivas. - Son aquellas que permiten al sujeto controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura. Estas estrategias se centran en tres aspectos básicos: buscar y evaluar	Estrategias de Resolución de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> •Ajustar la velocidad de lectura. •Poner atención a la lectura. •Pausar para reflexionar en lo que se ha leído. 	

		información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y auto-regular nuestro aprendizaje.			
			Estrategias de Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas mientras se lee. • Parafrasear mientras se lee. • Revisar información que se ha leído previamente 	
<p>Variable. Dependiente</p> <p>Los efectos de las estrategias de lectura en la comprensión lectora evidenciada en los resultados del post-test.</p>	<p>Oxford, R. (2017) sugiere que el rendimiento académico mejora, al proveer a los estudiantes de estrategias afectivas que promuevan el aprendizaje a pesar de las limitantes del contexto y falta de análisis contextual.</p>	<p>Niveles de Comprensión Lectora</p>	nivel literal	Lectura centrada en las ideas y la información explícitamente expuestas en el texto	<p>Test y record de notas</p>
			nivel inferencial	Los est. realizan deducciones a partir del texto, e interpretan la nueva información.	
			nivel crítico valorativo	Los est. valoran la lectura y forman juicios propios a partir del texto, con respuestas subjetivas.	

ANEXO 2.
INSTRUMENTOS

Guayaquil, 27 de agosto del 2021

Mgs. Alfonso Sánchez Ávila

Director de la Escuela de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación.

Universidad Guayaquil

En su despacho,

La presente tiene por objeto solicitar muy comedidamente se me conceda permiso para realizar encuestas educativas de la aplicación de Estrategias de Lectura de textos académicos y sus efectos en la comprensión lectora en los estudiantes del primer semestre **PIN-S-1-1, PIN-S-1-2, PIN-S-1-3, PIN-S-1-4 y PIN-S-1-5** de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros para recabar información a una muestra de **151 estudiantes**. Esta información cuantitativa servirá para la realización de mi tesis de fin de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** cuyo título es **Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar “reading comprehension” en los estudiantes de Pedagogía del Idioma Inglés en la Universidad de Guayaquil, 2021.**

Por la atención que usted de a la presente, agradezco anticipadamente.

Atentamente,

Mgs. Francisco Mera Velásquez

Sr.

Lcdo. Francisco Mera Velásquez, MSc.

**DOCENTE DE LA CARRERA LENGUAS Y LINGÜÍSTICA / PIN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Presente.-

ASUNTO: Requerimiento de aprobación para la aplicación de encuesta para los estudiantes de PIN (Pedagogía de los Idiomas) primer semestre, por motivo de estudios Doctorales.

De mis consideraciones:

En atención a su solicitud de fecha 27 de agosto de 2021 donde indica: “La presente tiene por objeto solicitar muy comedidamente se me conceda permiso para realizar encuestas educativas de la aplicación de Estrategias de Lectura de textos académicos y sus efectos en la comprensión lectora en los estudiantes del primer semestre **PIN-S-1-1, PIN-S-1-2, PIN-S-1-3, PIN-S-1-4 y PIN-S-1-5** de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros para recabar información a una muestra de **151 estudiantes**. Esta información cuantitativa servirá para la realización de mi tesis de fin de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** cuyo título es **Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar “reading comprehension” en los estudiantes de Pedagogía del Idioma Inglés en la Universidad de Guayaquil, 2021.**

Informo que **se procede a dar autorización para aplicar las encuestas educativas**, por lo cual se solicita enviar por este medio el link de las encuestas y descripción de la misma para proporcionar a los estudiantes de los paralelos descritos anteriormente.

Particular que comunico para los fines pertinente.

INFORMED CONSENT STATEMENT

Medical Sciences EFL Students' reading strategy use to comprehend academic texts in English.

INTRODUCTION

The School of Pedagogy of English Language of the Faculty of Philosophy at the University of Guayaquil supports the practice of protection for human subjects participating in research. The following information is provided for you to decide whether you wish to participate in the present study. You may refuse to sign this form and not participate in this study. You should be aware that even if you agree to participate, you are free to withdraw at any time. If you do withdraw from this study, it will not affect your relationship with this professional school regarding the services it may provide to you or the University of Guayaquil.

PURPOSE OF THE STUDY

The primary purpose of the proposed study is to explore the School of Pedagogy of English Language students' reading strategy use when they read academic texts in English.

PROCEDURES

As a participant in this study, you will be asked to respond to a questionnaire, take a reading comprehension test in English, complete the first survey, read two different short English texts and complete the second and third survey right after reading the short texts. The questionnaire is not expected to take more than 20 minutes. The reading comprehension test seeks your reading comprehension ability in English. The first survey seeks to find out information about your reading strategy use. The survey consists of 30 items and each item uses 5 point Likert scale ranging from 1 to 5. The survey is not expected to take more than 10 minutes. The two other reading texts are for the second and third survey. Each text has a short passage in English, which is similar to the first text, and each one of them has a short passage in English. The whole procedure is not meant to take more than 60 minutes of your time.

RISKS

There are no anticipated risks in this study.

BENEFITS

Although this study is not expected to be directly beneficial to you, you may find it interesting. The survey about reading strategy use will give you the

opportunity to reflect on the types of reading strategies you use, or not use, which you may not be aware of before.

The study will provide EFL (English as a Foreign Language) professors in Ecuador with information on what reading strategies their students use. Furthermore, the professors will recognize how differently good English readers and poor English readers use reading strategies especially in terms of types and frequency. This information will be useful to Ecuadorian EFL professors who may modify their teaching to incorporate training on those reading strategies more often used by high proficiency level students when reading academic English text, and thus helping low proficiency students achieve higher levels of reading comprehension.

PAYMENT TO PARTICIPANTS

There will be no payment involved in this study.

PARTICIPANT CONFIDENTIALITY

Your name will be associated in any way with the information collected about you or with the research findings from this study. The researcher will use a study number or a pseudonym instead of your name. The researcher will not share information about you unless required by law or unless you give written permission.

By signing this form, you give permission for the use and disclosure of your information for purposes of this study any time in the future.

REFUSAL TO SIGN CONSENT AND AUTHORIZATION

You are not required to sign this Consent and Authorization form and you may refuse to do so without affecting your right to any services you are receiving or may receive from the University of Guayaquil or to participate in any programs or events of the University of Guayaquil. However, if you refuse to participate, you cannot participate in this study.

CANCELLING THIS CONSENT AND AUTHORIZATION

You may withdraw your consent to participate in this study at any time. You also have the right to cancel your permission to use and disclose information collected about you at any time by sending your written request to the following email address:

Dr. Francisco Mera V., M. Ed.

francisco.merav@ug.edu.ec

Telephone: 0980566258

PARTICIPANT CERTIFICATION

I have read this Consent and Authorization form. I have had the opportunity to ask, and I have received answers to any questions I had regarding the study. I understand that if I have any additional questions about my rights as researcher participant, I may call (394) 0980566258.

I agree to take part in this study as a researcher participant. By my signature I affirm that I am at least 18 years old, and that I have received a copy of this Consent and Authorization form.

Print Participant's Name

Date

Participant's Signature

I.D. Number

Researcher Contact Information

Mgs. Francisco Mera Velásquez

Researcher

Cdla. El Paraiso. La 4ta C#88 y Los Mangos

Guayaquil, Ecuador

Phone (593) 0980566258

ENCUESTA PILOTO

READING STRATEGIES (S.O.R.S.)

After reading each statement, **circle either “Yes” or “No”**

“Yes” mean that **you used this strategy while you were reading the text you just read.**

“No” means that **you did NOT use this strategy while you were reading the test you just read.**

Please be honest with your responses. If you have any questions, contact the instructor immediately.

Statement		Response	
1	I had a purpose in mind when I read	No	Yes
2	I took notes while reading to help me understand what I read	No	Yes
3	I thought about what I know to help me understand what I read.	No	Yes
4	I took an overall view of the text to see what it was about before reading it.	No	Yes
5	When the text became difficult, I read aloud to help me understand what I read.	No	Yes
6	I thought whether the content of the text fit my purpose of my reading purpose.	No	Yes
7	I read slowly and carefully to make sure I understood what I was reading.	No	Yes
8	I reviewed the text first, noting its characteristics like length and organization.	No	Yes
9	I tried to get on track when I was losing reading control	No	Yes
10	I underlined or circled information in the text to help me remember it.	No	Yes
11	I adjusted my reading speed according to what I was reading.	No	Yes
12	When reading, I decided what to read closely and what to ignore.	No	Yes
13	I used dictionaries and translators to help me understand what I read.	No	Yes
14	When the text became difficult, I paid closer attention to what I was reading.	No	Yes
15	I used tables, figures, and pictures in the text to increase my understanding.	No	Yes
16	I stopped from time to time and thought about what I was reading.	No	Yes
17	I used context clues (pragmatic meaning) to help me better understand what I was reading.	No	Yes
18	I paraphrased (restated ideas in my own words) to better understand what I read.	No	Yes
19	I tried to picture or visualize information to help me remember what I read.	No	Yes

20	I used typographical feature like bold face and <i>italics</i> to identify key words.	No	Yes
21	I critically analyze the information presented in the text	No	Yes
22	I went back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	No	Yes
23	I checked my understanding when I found new information.	No	Yes
24	I tried to guess what the content of the text was about when I read	No	Yes
25	When the text became difficult, I re-read it to increase my understanding.	No	Yes
26	I asked myself questions I liked to have answered in the text.	No	Yes
27	I checked to see if my guesses about the text were right or wrong.	No	Yes
28	When I read, I guessed the meaning of unknown words or phrases.	No	Yes
29	When reading, I translated from English into Spanish.	No	Yes
30	When reading, I thought about information in both English and Spanish.	No	Yes

Source: Mokhtari & Sheorey (2002)

READING STRATEGY CLASSIFICATION

	Statement	Classification
1	I have a purpose when I read Medical English.	GLOBAL
2	I take notes while reading to help me understand what I read.	SUPPORTIVE
3	I think about what I know about medicine to help me understand what I read.	GLOBAL
4	I take an overall view of the text to find out what it is about before reading it.	GLOBAL
5	When the text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	SUPPORTIVE
6	I think about whether the content of the text fits my reading expectations.	GLOBAL
7	I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading.	PROBLEM SOLVING
8	I review the text first by noting its characteristics like length and organization.	GLOBAL
9	I try to get back on track to stay focused when I lose attention.	PROBLEM SOLVING
10	I underline or circle information in the text to help me remember it.	SUPPORTIVE
11	I adjust my reading speed according to what I am reading.	PROBLEM SOLVING
12	When reading I decide what to read closely and what to ignore.	GLOBAL
13	I use dictionaries to help me understand what I am reading.	SUPPORTIVE
14	When the text becomes difficult, I pay closer attention to what I am reading, especially if I find it interesting.	SUPPORTIVE
15	I use labels, figures and pictures in text to increase my understanding.	GLOBAL
16	I stop from time to time to think about what I am reading, so as to make mental summaries.	PROBLEM SOLVING

17	I use context clues to help me better understand what I am reading.	GLOBAL
18	I paraphrase (re-state ideas in my own words) to better understand what I am reading.	SUPPORTIVE
19	I try to picture or visualize information in my mind to help me remember and understand what I am reading.	PROBLEM SOLVING
20	I use typographical features like bold face and <i>italics</i> to identify key information	GLOBAL
21	I analyze critically and evaluate the information in the text.	GLOBAL
22	I go back and forth in the text to find relationship among ideas in it, and check the quality of the text.	SUPPORTIVE
23	I check my understanding when I find unknown information.	GLOBAL
24	I try to guess what the content of the text is about when I read.	GLOBAL
25	When the text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding.	PROBLEM SOLVING
26	I ask myself questions that I would like to have answered in the text.	SUPPORTIVE
27	I check to see if my educated guesses about the text were right or wrong.	GLOBAL
28	When I read, I guess the meaning of unknown words or phrases by using suffixes, prefixes cognates.	PROBLEM SOLVING
29	When I read, I translate from English into Spanish to understand.	SUPPORTIVE
30	When reading, I think about information in both English and Spanish.	SUPPORTIVE

APPENDIX M

Scores of Strategy Use: (S.O.R.S.) Pre-test and Post-test

Scores of Strategy Use: (S.O.R.S.) Pre-test

ÍTEMS	RESPUESTAS				
1. I have a purpose when I read an article in English	1	2	3	4	5
2. I take notes while reading to help me understand what I read.	1	2	3	4	5
3. I think about what I know about to help me understand what I read.	1	2	3	4	5
4. I take an overall view of the text to find out what it is about before reading it	1	2	3	4	5
5. When the text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	1	2	3	4	5
6. I think about whether the content of the text fits my reading expectations.	1	2	3	4	5
7. I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading.	1	2	3	4	5
8. I review the text first by noting its characteristics like length and organization	1	2	3	4	5
9. I try to get back on track when I lose attention	1	2	3	4	5
10. . Subrayo o resalto la información relevante en el texto para recordar	1	2	3	4	5
11. . I adjust my reading speed according to what I am reading	1	2	3	4	5
12. When reading I decide what to read closely and what to ignore.	1	2	3	4	5
13. I use dictionaries to help me understand what I am reading	1	2	3	4	5
14. When the text becomes difficult, I pay closer attention to what I am reading, especially if I find it interesting.	1	2	3	4	5
15. I use labels, figures and pictures in text to increase my understanding.	1	2	3	4	5
16. I stop from time to time to think about what I am reading, so as to make mental summaries.	1	2	3	4	5
17. I use context clues to help me better understand what I am reading.	1	2	3	4	5
18. I paraphrase (re-state ideas in my own words) to better understand what I am reading.	1	2	3	4	5
19. I try to picture or visualize information in my mind to help me remember and understand what I am reading.	1	2	3	4	5

20. I use typographical features like bold face and <i>italics</i> to identify key information.	1	2	3	4	5
21. I analyze critically and evaluate the information in the text.	1	2	3	4	5
22. I go back and forth in the text to find relationship among ideas in it, and check the quality of the text.	1	2	3	4	5
23. I check my understanding when I find unknown information.	1	2	3	4	5
24. . I try to guess what the content of the text is about when I read.	1	2	3	4	5
25. When the text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding.	1	2	3	4	5
26. I ask myself questions that I would like to have answered in the text.	1	2	3	4	5
27. I check to see if my educated guesses about the text were right or wrong.	1	2	3	4	5
28. When I read, I guess the meaning of unknown words or phrases by using suffixes, prefixes cognates.	1	2	3	4	5
29. When I read, I translate from English into Spanish to understand.	1	2	3	4	5
30. When reading, I think about information in both English and Spanish.	1	2	3	4	5

Fuente: Mokhtari & Sheorey (2002)

READING COMPREHENSION TEST

I've been to Glastonbury

The world's biggest open air music festival.

Some facts

The festival covers 1,000 acres of farmland in south west England. It takes place in June and lasts four days. About 700 acts play on over 80 stages. There is a continual music from 9 o'clock in the morning until 6 o'clock the next morning. 1,500 people attend the first festival in September 1970. They paid "2.00 a ticket. Last year 190,000 people attended. They paid \$ 400 for a ticket.

Hundreds of famous names have performed at Glastonbury, singers such as Paul McCartney, Bruce Springsteen, Robbie Williams, Jay Z, and Amy Winehouse and bands such as REM, Radiohead, Coldplay and Arctic Monkeys. In 2009, news of Michael Jackson's death hit in the middle of the festival. Immediately T-shirts with the slogan "I was at Glastonbury when Michael Jackson died" were on sale.

The festival is famous for its rain! In 1997, 1998 and 2005 It rained every day, and the festival goers danced in the mud.

Some experiences

Marina M, Scotland. "My first Glastonbury was in 2005. The year of the rain in the MUD!. We Took our shoes and we danced in it. It was up to our knees! We loved it! I've now been sex times! It's always reat fun, even though you don't sleep much! This year's festivals were fantastic -don't want to go home. A definite highlight for me was an Icelandic band called Singur Ros. I've never heard them, but I loved their music. And well done for all the toilets this year! Much better"

Len Ferris, Gloucester. "I've taken my kids to Glastonbury twice. It really is an education for kids. The atmosphere is amazing. I think this is because of the mix of people of all ages. It's great to see them from babies, toddlers and teenagers to people my parents' age and older. Everyone gets on so well. On Saturday night we watched Radiohead with my 11-year-old son, and the crowd moved back so he could see better. We loved everything."

Dave Chow, London. "Well, don't know what to say, it was my first time, and it was the most amazing experience! I¿ now sitting at work thinking about the best four days of my life. We didn't see any rubbish bands and the DJs rocked all night. We saw the sun rise at 5.15 on Sunday morning- an amazing experience. Only one

complain- there were so many mobile phones. Why? Glastonbury was about getting away from it all”

Izzi, Christchurch, New Zealand “This was my first year at Glastonbury -travelled 10,000 miles to be there. I’ve been to other festivals in Australia and Europe. Went to the Sonar Festival in Barcelona two years ago. It was brilliant, but I’ve always wanted to come to Glastonbury. It was amazing. Radiohead was the best thing. I have ever seen at a festival, ever. I’m going to come next year if I can. Long live Glastonbury!!!”

* Obligatorio

* Este formulario registrará su nombre, escriba su nombre.

1. When and where does Glastonbury take place

2. How many hours of music are there every day?

3. What happened in 2009?

- It rained a lot.
- Michael Jackson died
- Paul McCarney sang
- Bruce Springsteen performed

4. Who travelled from the South Pacific to attend the festival?

- Dave
- Mariana
- Izzy
- Len

5. Glastonbury has become *

- cheaper with time
- increasingly expensive
- less popular
- muddier

6. At Glastonbury didn't use to have enough bathrooms *

- True
- False
- Indifferent

7. Glastonbury is directed to *

- people of all ages.
- young adults.
- elderly people.
- classical music fans only

8. Glastonbury is famous for being *

- a place where mobile phones are often stolen.
- a copycat of Sonar Festival in Barcelona.
- noisy and muddy.
- a performing arts festival.

9. Glastonbury would be much better if *

- people wore shoes.
- people didn't use their mobile phones so much.
- people took their umbrellas in case of heavy rain.
- there weren't rubbish bands

10. What can be concluded of Glastonbury? *

- It has a lot of stages.
- It is a very productive farmland.
- Is a nice event where you can spend 4 amazing days.
- Radiohead became famous.

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

 Microsoft Forms

DEMOGRAPHIC DATA SURVEY: STUDENTS' PROFILE

BACKGROUND INFORMATION QUESTIONNAIRE (BIQ)

1. Gender _____
2. Age _____
3. Major: _____
4. Freshmen, Sophomore, Junior or Senior (circle one)
5. How long have you been studying English? _____years.
6. Have you studied English in a private institute, or have you been privately tutored?
In private Institute:
a) less than 6 months c) more than 2 years
b) 6 months – 1 year d) never
By tutor:
a) less than 6 months c) more than 2 years
b) 6 months – 1 year d) never
7. Have you ever taken TOEIC or TOEFL (KET, PET, FCA or IBT)? (circle one)
If so, please write your total score _____ (If you have more than one, write the latest one)
Other standard English test _____ Score _____
1. Have you ever stayed in a country where English is the main language spoken (e.g. U.S., Canada, United Kingdom, etc...)? How long?
a) less than 6 months c) more than 2 years
b) b) 6 months – 1 year d) never
9. What was your purpose of staying in the country? (If you answered "Never" for # 8, skip this one)
a) vacation or visiting
b) language training
c) immigration

d) education (elementary, secondary, or college)

e) other, please specify.

10. How do you rate your overall English proficiency? (Circle one)

Very good Good Fair Poor

11. How do you rate your English reading proficiency? (Circle one)

Very good Good Fair Poor

12. How important is for you to become proficient in reading in English? (Circle one)

Very important Important Not so important Not important

13. Do you enjoy reading English? (Circle one)

Yes No

Source: Oxford, 1990

TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES



THE MULTIPLE INTELLIGENCE QUIZ

Estimated time required: 20 minutes

For each of the statements below, choose a number between 1 and 5 to rate how the statement describes you.

- | | |
|---|---|
| 1 – No, the statement is not at all like me | 4 – The statement is a lot like me |
| 2 – The statement is a little like me | 5 – Yes, the statement is definitely me |
| 3 – The statement is somewhat like me | |

Verbal/Linguistic

- I can use lots of different words to express myself.
 - I feel comfortable working with language and words.
 - I enjoy crosswords and other word games like Scrabble.
 - I tend to remember things exactly as they are said to me.
 - I enjoy participating in debates and/or discussions.
 - I find it easy to explain things to others.
 - I enjoy keeping a written journal and/or writing stories and articles.
 - I like to read a lot.
- TOTAL**

Logical/Mathematical

- I work best in an organised work area.
 - I enjoy maths and using numbers.
 - I keep a 'things to do' list.
 - I enjoy playing brainteasers and logic puzzles.
 - I like to ask 'why' questions.
 - I work best when I have a day planner or timetable.
 - I quickly grasp cause and effect relationships.
 - I always do things one step at a time.
- TOTAL**

Visual/Spatial

- I understand colour combinations and what colours work well together.
 - I enjoy solving jigsaw, maze and/or other visual puzzles.
 - I read charts and maps easily.
 - I have a good sense of direction.
 - I like to watch the scenes and activities in movies.
 - I am observant. I often see things that others miss.
 - I can anticipate the moves and consequences in a game plan (i.e., hockey sense, chess sense).
 - I can picture scenes in my head when I remember things.
- TOTAL**

Interpersonal

- I can sense the moods and feelings of others.
 - I work best when interacting with people.
 - I enjoy team sports rather than individual sports.
 - I can sort out arguments between friends.
 - I prefer group activities rather than ones I do alone.
 - I enjoy learning about different cultures.
 - I enjoy social events like parties.
 - I enjoy sharing my ideas and feelings with others.
- TOTAL**

Musical

- I often play music in my mind.
 - My mood changes when I listen to music.
 - It is easy for me to follow the beat of music.
 - I can pick out different instruments when I listen to a piece of music.
 - I keep time when music is playing.
 - I can hear an off-key note.
 - I find it easy to engage in musical activities.
 - I can remember pieces of music easily.
- TOTAL**

Naturalistic

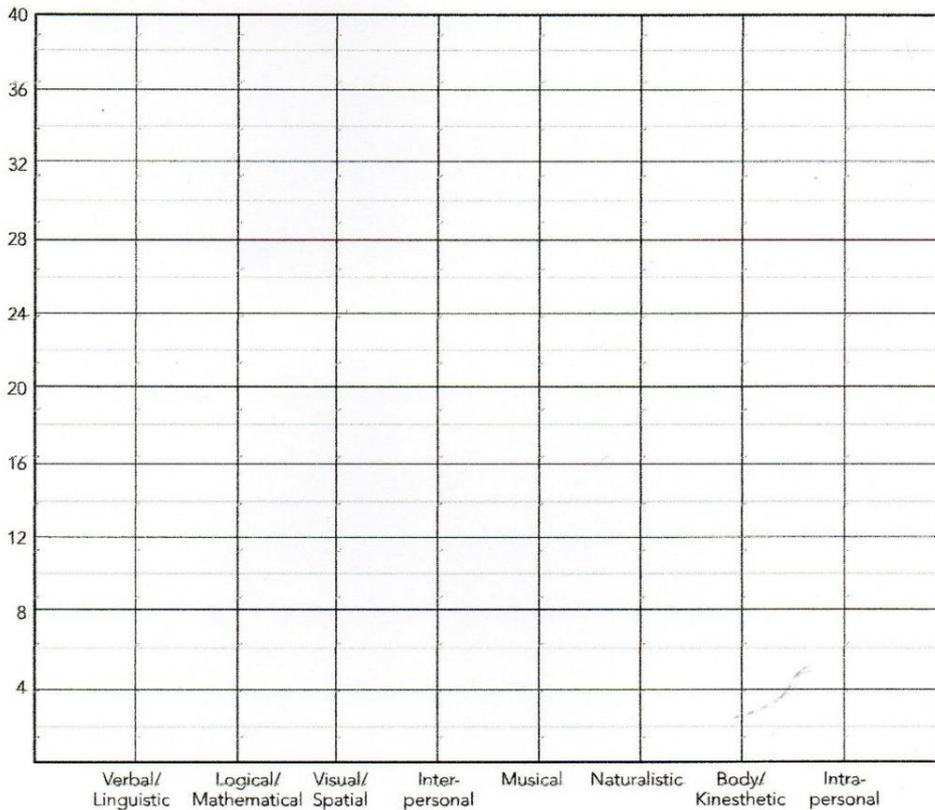
- Pollution makes me angry.
 - I notice similarities and differences in trees, flowers and other things in nature.
 - I feel very strongly about protecting the environment.
 - I enjoy watching nature programs on television.
 - I engage in 'clean-up days'.
 - I like planting and caring for a garden.
 - I enjoy fishing, bushwalking and bird-watching.
 - When I leave school, I hope to work with plants and animals.
- TOTAL**

Body/Kinesthetic		Intrapersonal	
I like to move, tap or fidget when sitting.	<input type="checkbox"/>	I know myself well.	<input type="checkbox"/>
I enjoy participating in active sports.	<input type="checkbox"/>	I have a few close friends.	<input type="checkbox"/>
I am curious as to how things feel and I tend to touch objects and examine their texture.	<input type="checkbox"/>	I have strong opinions about controversial issues.	<input type="checkbox"/>
I am well co-ordinated.	<input type="checkbox"/>	I work best when the activity is self-paced.	<input type="checkbox"/>
I like working with my hands.	<input type="checkbox"/>	I am not easily influenced by other people.	<input type="checkbox"/>
I prefer to be physically involved rather than sitting and watching.	<input type="checkbox"/>	I have a good understanding of my feelings and how I will react to situations.	<input type="checkbox"/>
I understand best by doing (i.e. touching, moving and interacting).	<input type="checkbox"/>	I often raise questions concerning values and beliefs.	<input type="checkbox"/>
I like to think through problems while I walk or run.	<input type="checkbox"/>	I enjoy working on my own.	<input type="checkbox"/>
TOTAL	<input type="checkbox"/>	TOTAL	<input type="checkbox"/>



Multiple Intelligence Graph

for _____



ANEXO 3. VALIDACIÓN DE EXPERTOS



FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INFORME DE INVESTIGACIÓN: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR "READING COMPREHENSION" EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, 2021"

DOCTORANTE: MERA VELÁSQUEZ FRANCISCO DAVID – ORCID: 0000-0003-2018-6351

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				OBSERVAC.	
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95		100
ASPECTOS DE VALIDACION																							
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																			X		Ninguna	
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																				X	Ninguna	
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																				X	Ninguna	
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																					X	Ninguna
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																					X	Ninguna

Acti
Ve a C

6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																				X		Ninguna	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																						X	Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																						X	Ninguna
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																						X	Ninguna

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

Piura, 15 de octubre del 2021

Nombre y Apellidos: Ángel Johel, Centurión Larrea
 DNI: 16789071
 E-mail: cillarreaaj@ucvvirtual.edu.pe

Firmado digitalmente por: AJCENTURIONL
 15 Octubre 2021 08:36:26

Acti



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **Ángel Johel, Centurión Larrea**; identificado con DNI N° 16789071: Doctor en Educación; de profesión Licenciado en Educación; en la especialidad de Lengua y Literatura; desempeñándome como docente actualmente en la Universidad César Vallejo – Filial Chiclayo; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicarán en el proceso de la Investigación

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad					X
2. Objetividad					X
3. Actualidad				X	
4. Organización				X	
5. Suficiencia					X
6. Intencionalidad				X	
7. Consistencia					X
8. Coherencia				X	
9. Metodología					X

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Plura.

Plura, 15 de octubre del 2021

Apellidos y Nombres : Ángel Johel, Centurión Larrea

DNI : 16789071

Especialidad : Licenciado en Educación: Lengua y Literatura

Firmado digitalmente por: AJCENTURIONL

15 octubre 2021 08:36:26

FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INFORME DE INVESTIGACIÓN: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR "READING COMPREHENSION" EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, 2021"

DOCTORANTE: MERA VELÁSQUEZ FRANCISCO DAVID – ORCID: 0000-0003-2018-6351

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				OBSERVAC.														
		0	5	10	15	16	20	21	25	26	30	31	35	36	40	41	45	46	50	51	55		60	61	65	70	71	75	80	81	85	90	91	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																																	X		Ninguna
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																																	X		Ninguna
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																																	X		Ninguna
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																																	X		Ninguna
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																																	X		Ninguna

Acti
Ve a C

6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																																	X		Ninguna	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																																		X		Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																																		X		Ninguna
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																																		X		Ninguna

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

Piura, 14 de octubre del 2021

Nombre y Apellidos Jorge Luis Idrogo Pérez
 DNI 41570969
 E-mail: jjdrogop@cece.uvs.edu.pe

Firmado digitalmente por: JLDROGOPE
 14 Octubre 2021 14:56:17



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Jorge Luis Idrogo Pérez; Identificado con DNI N° 41570969; Doctor en Educación; de profesión Licenciado en Educación; en la especialidad de Lengua y Literatura; desempeñándome como docente actualmente en la Universidad Señor de Sipán de la región Lambayeque; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicarán en el proceso de la investigación.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad					X
2. Objetividad				X	
3. Actualidad				X	
4. Organización				X	
5. Suficiencia					X
6. Intencionalidad				X	
7. Consistencia					X
8. Coherencia				X	
9. Metodología				X	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura.

Piura, 14 de octubre del 2021

Apellidos y Nombres : Jorge Luis Idrogo Pérez

DNI : 41570969

Especialidad : Licenciado en Educación: Lengua y Literatura

Firmado digitalmente por: JIDROGOPE

14 octubre 2021 14:56:17

FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INFORME DE INVESTIGACIÓN: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR "READING COMPREHENSION" EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, 2021"

DOCTORANTE: MERA VELÁSQUEZ FRANCISCO DAVID – ORCID: 0000-0003-2018-6351

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20					Regular 21 – 40					Buena 41 – 60					Muy Buena 61 – 80					Excelente 81 – 100					OBSERVAC.
		0	5	10	15	20	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	100				
ASPECTOS DE VALIDACION																											
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																									X	Ninguna
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																									X	Ninguna
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																									X	Ninguna
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																									X	Ninguna
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																									X	Ninguna

Acti
Ve a

6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																									X	Ninguna
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																									X	Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																									X	Ninguna
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																									X	Ninguna

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

Piura, 14 de octubre del 2021

Nombre y Apellidos Luis Montenegro Camacho
 DNI 16672474
 E-mail: jidrogop@crece.uss.edu.pe

Firmado digitalmente por: MCAMACHOLAR
 14 Octubre 2021 16:37:31



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **Luis Montenegro Camacho**; identificado con DNI N° **16672474**; Doctor en Administración de la Educación; de profesión Licenciado en Educación; en la especialidad de Matemática; desempeñándome como docente actualmente en la Universidad César Vallejo Filial Chicalayo; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicarán en el proceso de la Investigación.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad					X
2. Objetividad				X	
3. Actualidad					X
4. Organización				X	
5. Suficiencia					X
6. Intencionalidad				X	
7. Consistencia					X
8. Coherencia				X	
9. Metodología					X

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura.

Piura, 14 de octubre del 2021

Apellidos y Nombres : **Luis Montenegro Camacho**

DNI : **16672474**

Especialidad : **Licenciado en Educación: Matemática**

Firmado digitalmente por: MCAMACHOLAR

14 octubre 2021 16:37:31

FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INFORME DE INVESTIGACIÓN: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR "READING COMPREHENSION" EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, 2021"

DOCTORANTE: MERA VELÁSQUEZ FRANCISCO DAVID – ORCID: 0000-0003-2018-6351

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				OBSERVAC.	
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76-80	81-85	86-90	91-95	96-100		
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																X					Ninguna	
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																	X					Ninguna
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																		X				Ninguna
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																			X			Ninguna
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																		X				Ninguna

Acti
Ve a C

6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																		X				Ninguna
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																		X				Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																		X				Ninguna
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																		X				Ninguna

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

Piura, 14 de octubre del 2021

Nombre y Apellidos María Isabel De los Santos Exebio
 DNI 17432099
 E-mail: mdlossantosex@crece.uss.edu.pe

Firmado digitalmente por: MIDESANTOSEXE
 14 Octubre 2021 11:17:15

Acti



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **María Isabel De los Santos Exeblo**; identificado con DNI N° 17432099; Doctora en Ciencias de la Educación; de profesión Licenciada en Educación; en la especialidad de Lengua y Literatura; desempeñándome como docente actualmente en la Universidad Señor de Sipán; de la región Lambayeque; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los Instrumentos los cuales se aplicarán en el proceso de la Investigación

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad					X
2. Objetividad				X	
3. Actualidad				X	
4. Organización			X		
5. Suficiencia					X
6. Intencionalidad				X	
7. Consistencia					X
8. Coherencia			X		
9. Metodología				X	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura.

Piura, 14 de octubre del 2021

Apellidos y Nombres : **María Isabel De los Santos Exeblo**

DNI : **17432099**

Especialidad : **Licenciado en Educación: Lengua y Literatura**

Firmado digitalmente por: MIDESANTOSEXE

14 octubre 2021 11:17:15

FICHA DE CALIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INFORME DE INVESTIGACIÓN: "ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR "READING COMPREHENSION" EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, 2021"

DOCTORANTE: MERA VELÁSQUEZ FRANCISCO DAVID – ORCID: 0000-0003-2018-6351

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				OBSERVAC.		
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95		100	
ASPECTOS DE VALIDACION																								
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																					X		Ninguna
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																					X		Ninguna
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																						X	Ninguna
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																					X		Ninguna
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																					X		Ninguna

Act
Ve a

6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																					X		Ninguna
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																					X		Ninguna
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																					X		Ninguna
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																					X		Ninguna

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

Piura, 14 de octubre del 2021

Nombre y Apellidos Nelly Dioses Lescano
 DNI 16464548
 E-mail: ndiosesl@crece.uss.edu.pe

Firmado digitalmente por: NDIOSESLES
 14 Octubre 2021 10:27:48

Act



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **Nelly Diosas Lescano**; identificado con DNI N° 16464548: Doctora en Ciencias de la Educación; de profesión Licenciada en Educación; en la especialidad de Lengua y Literatura; desempeñándome como docente actualmente en la Universidad Señor de Sipán de la región Lambayeque; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicarán en el proceso de la investigación

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad				X	
2. Objetividad			X		
3. Actualidad				X	
4. Organización			X		
5. Suficiencia				X	
6. Intencionalidad				X	
7. Consistencia			X		
8. Coherencia				X	
9. Metodología			X		

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura.

Piura, 14 de octubre del 2021

Apellidos y Nombres : **Nelly Diosas Lescano**

DNI : **16464548**

Especialidad : **Licenciada en Educación: Lengua y Literatura**

Firmado digitalmente por: NDIOSESLES

14 octubre 2021 10:27:48

ANEXO 4.

PROPUESTA

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN INGLÉS.

I. Datos Generales

- 1.1. **Título:** Aplicación de Estrategias cognitivas metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés.
- 1.2. **Dirigido a:** Estudiantes del primer semestre de la Carrera de la Pedagogía del Idioma Inglés en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guayaquil.
- 1.3. **Responsable:** Mgs. Francisco Mera Velásquez.
- 1.4. **Duración:** 1 semestre.

II. Fundamentación.

El presente programa de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés surge como una alternativa viable y estratégica para optimizar la competencia: Lectura de diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera en estudiantes del primer semestre de la carrera profesional: Pedagogía del Idioma Inglés. Esta propuesta se sustenta en las rías de diversos autores como Piaget, quien manifiesta que la toma de consciencia, la abstracción y los procesos autorreguladores intervienen en la construcción del conocimiento, orientando al monitoreo y evaluación de los equilibrios y desequilibrios que permiten al estudiante para modificar sus procesos cognitivos (Piaget, 1998). Complementariamente, con la concepción socio-intercultural de Vygotsky, que destaca la importancia de la interacción social en el aprendizaje, al introducir una concepción social de la autorregulación que puede aparecer en el plano interpersonal al ser propiciada por otros individuos o medios interculturales.

De acuerdo a Vygotsky (1989), el estudiante aprende al interactuar con los demás, tomando consciencia de sus logros y deficiencias. Vygotsky (1985) sostenía que la lectura y la comprensión lectora fortalecen enlaces que amplían el intelecto, al enfatizar el hecho de que inicialmente, el lenguaje oral es la unidad primaria de escritura del aprendiz, por lo que esta concesión justifica los “andamiajes instruccionales” en el desarrollo del proceso cognitivo y metacognitivo. Adicionalmente, el aprendizaje significativo planteado por David Ausubel se basa en la interrelación mental que realiza el aprendiz para integrar nueva información a los conocimientos que ya tenía previamente. Esta constante transformación de conocimientos da lugar a una nueva estructura integrada dando como resultado el “proceso de asimilación”. Tomando en consideración que el estudiante de Pedagogía del idioma inglés debe tener entre sus varias competencias altos niveles de comprensión lectora, es necesario resaltar que esta propuesta está dirigida a la lectura de diversos tipos de textos escritos en inglés. Este proceso lector implica la combinación de las siguientes capacidades: Obtiene información del texto

escrito a nivel textual, infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona, critica y evalúa la forma, contenido y contexto del texto.

III. Objetivos

3.1. Objetivo General

Mejorar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Idioma Inglés. A través del programa de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.

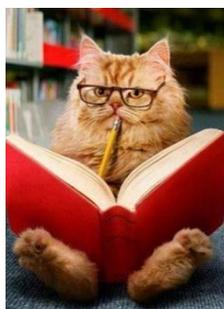
3.2. Objetivos Específicos

- Mejorar la dimensión Comprensión literal en inglés en los estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Idioma Inglés.
- Mejorar la dimensión Comprensión inferencial en inglés en los estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Idioma Inglés.
- Mejorar la dimensión Comprensión Crítico-valorativa en inglés en los estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Pedagogía del Idioma Inglés.

IV. Descripción del programa:

READING STRATEGIES

INSTRUCTION # 1



Source: <https://i.pinimg.com/736x/d6/54/a9/d654a9bab8091e8681c607183870f7b--reading-books-cat-reading.jpg>

WHAT IS READING?

- "Reading" is the process of looking at a series of written symbols and obtaining meaning from them. When we read, we use our eyes to perceive written symbols (letters, punctuation marks and spaces) and we use our brain to convert them into words, sentences and paragraphs that communicate something to us.
- Reading is the process of decoding written symbols to arrive at meaning.
- Reading is a mental process that has the objective to understand a text.
- Reading is a thinking process that requires previous knowledge, what we already know, to construct meaning.

- Reading requires certain strategies to make it easier and enjoyable.
- In recent years, the Reading has changed from memorizing texts to learning strategies.
- Reading can be silent (in our mind) or aloud (so that other people can hear us). However, in this course, we will mainly focus on reading silently to respect the students' individual reading speed.
- Reading is a *receptive* skill - through it we *receive* information. But the complex process of reading also requires the skill of speaking, so that we can pronounce the words that we read. In this sense, reading is also a productive skill in that we are both receiving information and transmitting it (even if only to ourselves).
- Sometimes you can make meaning from print without being able to identify all the words. Do you remember the last time you read a note in messy handwriting? You probably understood it, even though you couldn't interpret all the words, this process is called "top-down reading"
- Sometimes you can identify words without being able to construct much of a meaning. This is one of the reasons why reading sometimes becomes difficult because the students lose the sense of self-efficacy when they cannot decipher a word meaning. This process is called "bottom-up reading"

Prepared by the author, 2021

Do we need to read in order to speak English?

The short answer is no. Some native speakers cannot read or write but they speak English fluently. On the other hand, reading is something that you can do on your own and that greatly increases your vocabulary, thus helping you in speaking (and in listening and writing). Reading is a valuable skill and activity because you can acquire grammar and vocabulary through reading, for this reason it is recommended that English learners dedicate time to read in the English class and outside the protected environment of the classroom.

Types of reading

Reading as a literary experience. The readers become involved in imagined events, locations, actions, conditions, consequences, causes, effects, characters, environment, feelings, and ideas. Readers can gain appreciation of language by means of reading fiction.

Reading to acquire and use factual or realistic information. Readers who engage in these types of texts can understand how the world is, and why things work as they do. Texts usually come in many forms, but the most relevant distinction is between those organized chronologically and those organized non-chronologically. This area is often associated with information articles and instructional texts with updated data for Health Sciences, in which the most recent information is considered more reliable than outdated data (Griffin, 2015).

More concepts of reading.

As you know, reading is one of the most important language skills and it is quite often necessary not only for everyday life, but for academic purposes. According to Lopera (2012) reading is a dialogue between the writer and the reader. The reader needs to interpret the message of the writer, and both the writer and the reader have to create coherent meaning. Sometimes this interaction becomes difficult.

What is reading comprehension?



Source: https://usercontent1.hubstatic.com/13364860_f1024.jpg

We define reading comprehension as the process of extracting and constructing meaning simultaneously through written material. We use the words **extracting** and **constructing** to emphasize the insufficiency of the text to explain certain features, which defines what reading comprehension is in reality (Snow, 2002)

Comprehension requires three elements:

1. The *reader* who is trying to comprehend and may or may not have enough previous knowledge to do the task.
2. The reading material that is to be comprehended, which can be easy or difficult to read.
3. The comprehension activity which can be easy or challenging.

What is a Reading Strategy?

- Strategies are deliberate activities readers use to remedy comprehension failure.
- Strategies are steps readers take to understand what they read.

Why are reading strategies important?

Reading strategies are important to help the students acquire reading habits that will help them to understand texts even in difficult situations. Research suggests that with the use of strategies students pay more attention in order to comprehend a reading passage.

How many kinds of reading strategies are there?

There are many subdivisions, but the ones you found in the strategy survey you took are: global, problem solving and supporting

Global reading strategies include: purpose for reading, plans you do before reading, reviews of text, and choosing the most appropriate technique for reading. These strategies also include pre-viewing the text title, organization, pictures, tables and figures.

Problem-solving reading strategies include adjusting reading speed, re-reading complex sections of a text, and guessing the meaning of new words. These strategies help you solve difficulties while reading.

Support reading strategies. These strategies facilitate reading, and they include underlining, highlighting, taking notes of important information, and even translating (Magogwe, 2013).

Ask two classmates the procedure they follow to read a text.

Let's begin with a few strategies.

Predicting. It is a strategy that helps readers think about what the text might be about. To activate this strategy, it is important that you read the title carefully and think about it. What do you know about the topic? Do you find it interesting? Is there a picture? Can you describe the picture?

Why is predicting important?

It helps the readers create interest by anticipating what the text might be about. It activates previous knowledge and think about the vocabulary that might be included. It also helps the reader to glance the new vocabulary that will help in the comprehension of the text (Bailey, 2015).

Now it is time to summarize what we learned today.

Discuss with your partner the following questions for 10 minutes.

1. What did we learn about?
2. Can you mention two concepts of reading?
3. How many kinds of reading do you remember?
4. Can you mention the two main purposes for reading?
5. Which reading purpose fits your professional needs?
6. Is reading important for your professional development?

SESION DE APRENDIZAJE # 2

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: what can't you do with your smartphone? Not much!		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre Smartphones .	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable del uso de smartphones.
<p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre Smartphones empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.</p>	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de saberes previos y conflicto cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> El docente da la bienvenida al presente programa y explica el propósito y el contenido del mismo. Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. El docente muestra el texto de la lectura. <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué le sugiere la figura y el título? ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>DESARROLLO</p> <p>Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce acerca de teléfonos celulares para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas 	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

<p>transferencia de aprendizajes.</p>	<p>en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
---------------------------------------	---	--	--

WHAT CAN'T YOU DO WITH YOUR SMARTPHONE? NOT MUCH!

The history

Was there ever a world with no smartphones? Well, there was! IBM made the first smartphone in 1993. It was big and heavy. It also cost an amazing \$ 899! The first Blackberry went on sale in 2002. Tens of millions of people used the Blackberry. It sent emails and “surfing” the net. In 2007 Apple's first iPhone arrived in the shops and it was very popular. Today Samsung sells the most smartphones worldwide.

Now more people in the world have mobile phones than they have toilets, and we use our smartphones more than 110 times a day!



Fuente: <https://s.zst.com.br/cms-assets/2021/07/smartphone-qualidade.jpg>

Hundreds of uses

Of course, you **can text** friends, send emails and take photos and videos with your phone, but we use our phone for so much more. Our phones **can open** and lock our front doors, and satnav app **can give** us directions when we're lost! There's an app that tells us how healthy we are and there's even an app that tells us how well we sleep. We **can ask** our phone what song is on the radio, we **can play** chess with a friend thousands of miles away and we **can Skype** our family when we're not at home. The smartphone is a really important part of our lives

We can't live without it!

READING COMPREHENSION TEST

INSTRUCTION: match the words

Match the verbs and nouns.

	Verbs		Nouns
a	send		a friend
b	pay		a bill
c	text		a message
d	take		games
e	pay		photos

	Verbs		Nouns
f	listen		a hotel
g	watch		videos

h	read		Information on the internet
i	book		emails
j	find		to music

INSTRUCTION: Answer the questions (4 points)

LITERAL LEVEL

All the sentences below are false. Correct them.

1. Apple made the first smartphone.

2. The first smartphone was cheap.

3. Only a few people used Blackberries.

4. A satnav app can drive your car

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

INFERENTIAL LEVEL

What do you think?

5. Are smartphones necessary for everyday life?

6. Can smartphones tell us if we are good physical conditions?

7. Why do people use smartphones too much?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

8. Would you consider paying bills with an application on your smartphone?

9. Would smartphones help us drive a car in the near future?

10. What innovations to assist us with reading comprehension will our smartphones bring in the near future?

SESION DE APRENDIZAJE # 3

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: Food we like		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre los tipos de comidas en diferentes culturas.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a los tipos de comidas en diferentes culturas.
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre comida en diferentes culturas empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el propósito y el contenido del mismo. 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría 	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<p>leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil?</p> <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

FOOD WE LIKE

Three people from different parts of the world describe what they eat every day.



Fuente: https://i.ytimg.com/vi/_YwZWpsqjZU/maxresdefault.jpg

Scott Morgan, Australia

Name: Scott Morgan

Age: 35

Lives: Bondi Beach, Australia

Works: At the University of Sydney

Australians usually eat a big breakfast. We like sausages, bacon and eggs and lots of Vegemite on toast!

At 12.00 I have lunch. I usually just have a sandwich because I'm so busy. I 'd like to eat in the university canteen more often -it has lots of different types of food from Thai curries to Mexican burritos.

In the evening and at the weekend we have BBQs. The weather is good in Australia and in summer we cook a lot of our food outside. I like doing the cooking when we have a BBQ. My children love hamburgers and kebabs, and I do too! My wife doesn't like red meat but she loves chicken and fish. I always drink a nice cold beer with my hamburger. Then we go for a walk on the beach. Perfect!

MIN-JUN-GANG, SOUTH KOREA

Name: Min-Jun Gang

Age: 26

Lives: Seoul, South Korea

Works: At Samsung Electronics

I get up early, at 6 o'clock, so I usually just drink a cup of *tisane*. We drink a lot of herbal tea in South Korea and *tisanes* are my favourite, they are very healthy.

I take the subway to work and eat an apple on the train. I always have an early lunch, usually around 11.30. I like *kimbp* -this is egg, ham or fish and vegetables in rice and seaweed. It's very good. Samsung has an excellent gym and I like going there after work. I'd like to go more often, but I'm always very tired and hungry at the end of a long day.

In the evening I visit my mother. She likes cooking for me. She makes *jjigne* and *kimchi* -this is stew and cabbage with rice.

HANNA SZABO, HUNGARY

Name: Hanna Szabo

Age: 42

Lives: Budapest, Hungary

Works: in a hotel

For Hungarian people, breakfast is a big meal. We think it is important to eat a good meal at the start of the day. My family has bread, sausage, cheese and peppers or tomatoes. Sometimes we eat bread and butter with jam, and we drink tea or cocoa.

I like riding my bike to work. Budapest is a beautiful city and it's a lovely start to my day. I'm a receptionist at a busy hotel in the city centre. I don't have time for lunch. I have a snack at about 2.00, usually a cheese and salami sandwich and a strong cup of coffee. I sometimes have some *rétes* too -a delicious strudel with fruit.

In the evening we have dinner at 8.00 -goulash or chicken paprikash and potatoes are our favourites. I'd like to go for a run in the evening, but I'm too tired and too busy. Maybe one day when I have more time!

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LIETRAL LEVEL

1. Which food is their favourite?

Scott _____

Min-Jun _____

Hanna _____

2. What does **he / she** have for breakfast?

Scott _____

Min-Jun _____

Hanna _____

3. What does he/she like doing? When? Where?

Scott _____

Min-Jun _____

Hanna _____

4. What he/she would like to do?

Scott _____

Min-Jun _____

Hanna _____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

5. Does he/she do any exercise to keep fit?

Scott _____

Min-Jun _____

Hanna _____

6. Do they consider exercise as a positive activity?

Scott _____

Min-Jun _____

Hanna _____

7. Who finds cooking an enjoyable activity?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

8. What's your favourite food?

9. Would you like to eat something different next weekend?

10. Do you think that food and language are part culture? Why/ Why not?

SESION DE APRENDIZAJE # 4

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: TODAY IS DIFFERENT!		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre eventos cotidianos en la vida de las personas que nos rodean	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a eventos cotidianos en la vida de las personas que nos rodean.
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre eventos cotidianos empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

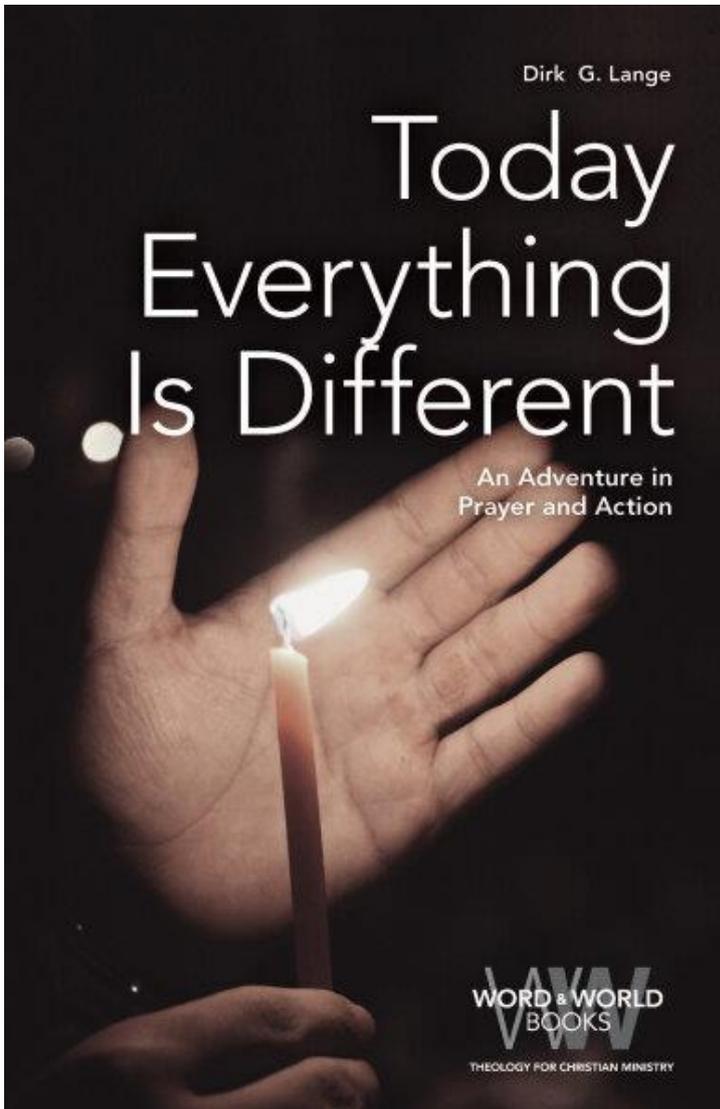
III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el propósito y el contenido del mismo. 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría 	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<p>leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil?</p> <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--



Fuente: <https://ms.fortresspress.com/images/productsh/9781506433479h.jpg>

TODAY IS DIFFERENT!

<p>Mark</p> <p>On Christmas day we usually go to my parents' house. We open our presents, then have a big lunch at about 2.00 in the afternoon.</p> <p>But this Christmas is different!</p> <p>Mark and his wife are in Australia. They're visiting friends. This morning they went to the beach, and now they're having Christmas barbecue next to the swimming pool. It's hot and they're wearing T-shirts and shorts.</p>	<p>Jia</p> <p>I work in a busy office in the centre of Beijing. I usually hate Sunday evenings because that's when I get ready for my week at work.</p> <p>But this Sunday evening is different!</p> <p>Jia's getting ready to go on a business trip to London tomorrow.</p> <p>This morning she practised her English then had lunch with friends. Now she is packing her bags. She's trying on a new suit. She's enjoying this Sunday evening because she's so excited about her trip.</p>
<p>Isabel</p> <p>On Saturday mornings I usually get up late and do the housework.</p> <p>But this Saturday is different!</p> <p>This morning Isabel got up early because today is her wedding day. She's with all her family and friends in church and she's getting married. She's wearing a white dress, and her new husband is standing next to her. A lot of people are taking photos.</p>	<p>Leo</p> <p>On my birthday I sometimes go out with friends, or I go out to a restaurant with my family. My Mum usually makes me a birthday cake.</p> <p>But this birthday is different!</p> <p>It's Leo's eighteenth birthday, so now he's an adult. This morning he got a lot of presents. Now he's having a big party with all his friends. They're dancing and drinking beer. Leo's wearing a white T-shirt.</p>

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LITERAL LEVEL

1. What day is it?

Mark _____

Jia _____

Isabel _____

Leo _____

2. What does he/she usually do on this day?

Mark _____

Jia _____

Isabel _____

Leo _____

3. Why today is different?

Mark _____

Jia _____

Isabel _____

Leo _____

4. What happened this morning?

Mark _____

Jia _____

Isabel _____

Leo _____

INSTRUCTION: Answer the questions (4 points)

INFERENCE LEVEL

Read these lines. Which of the four people do you think wrote them?

Fill in the blanks with the correct name: *Mark, Jia, Isabel or Leo?*

5		I'm on the plane at last. I'm doing some work preparing for my meetings. I forgot to bring the annual report. Can you email it to me?
6		Hi guys! Thanks for coming! It's two o'clock in the morning now and I'm going to bed at last. I had a great time! I hope you all did.
7		Thank you for everything, Mum and Dad! I was a great day! We're driving to the airport now. I'm so excited, honeymoon in Barbados tomorrow. Love you!
8		Thanks for the fabulous hamburgers. I'm still full! Do you know it's snowing back in England? I still can't believe it!

INSTRUCTION: Answer the questions (2 points)

CRITICAL LEVEL

9. What adventurous activities do you do on vacations?

10. Why do people get together on Christmas day?

SESION DE APRENDIZAJE # 5

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: MY PAST, PRESENT AND FUTURE		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre las historias de vida de las personas que nos rodean.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a las historias de vida de las personas que nos rodean.
PROPÓSITO DE LA SESION: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre las historias de vida empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el propósito y el contenido del mismo. 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>y conflicto cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

MY PAST, PRESENT AND FUTURE



Fuente: <https://thumbs.dreamstime.com/z/past-present-future-sign-board-illustration-past-present-future-sign-board-175093108.jpg>

Three people talk about their family, education, work and ambitions.

Milena Dusek is Czech. She was born in Prague, where she still lives with her mother and two sisters. She's 18, and she goes to an international school. She is studying English, psychology and economics.

"My parents are divorced. My father is a journalist, and works for a newspaper called Blesk. My mother works as a chef in a restaurant in the Old Town. I see my father quite often. He lives nearby"

Milena wants to work in banking. She's going to study business when she's older, so it's important that she speaks very good English. Next summer she's going to London for two months to study at a language school. She's going to stay with an English family, and she's going to learn English for five hours a day. She's excited about going to London, but a little bit worried too.

She says, "I hope the family are nice, and I hope I like English food!"

Georg Reinhardt is an architect. He's married, and he lives with his wife, Karlotta, and three children, in Berlin. Karlotta is a housewife, and their three children go to a local gymnasium (school).

"I was born in Frankfurt, where I grew up and went to school. I studied architecture at the University of Munich. I met Karlotta at university, she was a student of modern languages. We moved to Berlin in 1995."

Georg also teaches architecture. Next year he is moving to America, to teach at the University of California at Berkely for three years. His family is going with him. They're going to live on the university where there is a school for the children. His wife is going to teach German. They're all very excited.

George says, "The kids are learning English. They want to see the Golden Gate Bridge in San Francisco. My wife and I are looking forward to living in the sun all year round"

Archie McCrae is Scottish. He was born in Glasgow, where he grew up with his parents and his brother and sister. His father is a doctor and his mother works for the research company, Bayer.

"I went to Drumchapel High School. I studied biology, chemistry and physics. At school I met Fiona, and we started going out when we were 16. We studied medicine together at the University of Edinburgh, and now we live in Edinburgh"

Archie and Fiona went to work in developing countries. Next week they're going to Zambia, in Southern Africa, for a year to work in St Francis' Hospital in the east of the country. They're going to train doctors and nurses in villages near the hospital. How do they feel about their trip?

Archie says, "We're very excited, but a bit nervous. Zambia is a beautiful country, but poor. The people are wonderful. I hope we can help them"

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LIETRAL LEVEL

1. Who talks about his/her parents?

2. Who talks about his/her girlfriend/boyfriend/husband / wife

3. Who talks about his / her studies?

4. Who talks about where he / she lives?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

INFERENCE LEVEL

Put these life events into chronological order (1-6)

___ went to school

___ was born

___ got married

___ grew up

___ studied at university

___ met a boyfriend/girlfriend

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

What about you?

8. Where did you study High School?

9. What are you studying at the moment?

10. What are your plans for the future?

INSTRUCTION # 6

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: Maria's blog.		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre la vida de una estudiante en un país extranjero.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a la vida de una estudiante en un país extranjero.
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre la vida de una estudiante en un país extranjero. empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

Maria's blog



Fuente: <https://www.agenciaadvertencia.com.br/wp-content/uploads/2020/07/estrategias-para-texto-de-blog.jpg>

Day 1: Welcome to my new page! All the posts are in English!

Hello I'm a Spanish student. I'm in Nottingham Hill, London, England. I'm here to learn English. My English family's name is Cole. Andrew (the husband) and Megan (the wife) have three children. Ethan (16), Jason (21) and Ely (25). Emily's married. They're all very friendly, but they speak very fast! It's difficult to understand them.

Day 3: My first day at school!

Today it's my first English class at St. Martin's College. It's a big school in the centre of London, in Covent Garden. It's near a lot of shops, cafés and theatres. It's great! My class is very international! The students are from Italy, Hungary, Japan, China, Egypt and Switzerland. Our teacher's name is Debbie. She's very young and she's very nice. I really like her. She's a good teacher.

Day 10: I love London!

Hello again! It's great here. I love London! It's big and very interesting. I like shopping here, but it's very expensive. I go to museums and galleries. The National Gallery is free! And I go to the parks. They are really beautiful. I go by bus or by Underground -It's very easy. The weather's OK. It's cold, but sunny. And the food is great! There are lots of Spanish restaurants in London! Check out my photos.

INSTRUCTION: Fill in the blanks with the correct option.(3 points)

LIETRAL LEVEL

1. London is a/an ____ city.

- a) difficult b) expensive c) nice

2. The people are/aren't ____.

- a) big b) expensive c) friendly

3. The weather is/isn't ____.

- a) nice b) big c) small

4. English isn't/ is a/an ____ language.

- a) good b) expensive c) easy

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

Decide if the following information is true (T) or false (F).

5. In Maria's school there are students from many nationalities ____
6. Her school is in downtown ____
7. The National Gallery is expensive ____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

Answer the following questions

8. Would you like to study in a foreign country?

9. Do you think that living with people from other countries will help you understand other cultures?

10. How different do you think that learning in a foreign country may be?

INSTRUCTION # 7

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Área Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: The Yanomami and the Amish		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre la vida de los niños y adolescentes en otras culturas .	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a cómo es la vida de los niños y adolescentes en diferentes culturas .
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre la vida de los niños y adolescentes en otras culturas empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

The Yanomami and the Amish



Fuente: <https://img.r7.com/images/reuters-yanomami-coronavirus-1500-02072020111153773?dimensions=771x420&&&&resize=771x420&crop=1502x818+0+86>



Fuente: https://m.media-amazon.com/images/M/MV5BODU3ZDM1MzMtZDFiMi00ODQzLTgyNTQtMDVhOGRiODg2NDJjXkEyXkFqcGdeQXVyMTEzNDM5OTI@._V1_FMjpg_UX1000_.jpg

The **Yanomami** are Amazonian Indians and they live in the Brazilian rainforest. A Yanomami family often has six or seven children and families live all together in one big hut.

Guiomar is nine. She gets up early, but she doesn't go to school. She helps her mother to find food and learns how to cook with her. Then Guiomar plays with the other children. She goes to bed when the sun goes down because they don't have lights. It is hot in the rainforest, so she sleeps outside. She says: *"I help my mother with breakfast, and I cook dinner with her, and my grandmother, too. It's hot so I don't usually wear clothes."*

Toin is eleven. He likes being with his father. His father doesn't go to work. He hunts in the rainforest, and he teaches Toin to use a bow and arrow. In the evening, Toin eats, sings, and dances with all the other children and their families. He says: *"I don't go to school. I go out with my father and learn how to hunt, sometimes for 2 or 3 days. We usually hunt birds. I take my pet monkey with me."*

The **Amish** live on farms in the USA, they have big families. They don't have cars, they use horses, they don't use electricity of phones. They wear old-fashioned clothes.

Tomas is 12. He starts work on the farm in the morning and then has school at home with the other children. He also has homework. On Sundays, he goes to church, and visits other families. He likes playing baseball. He says: *"I get up at 5 o'clock and I help my father with the cows. Then I have breakfast. I don't like school -I like doing work and being outside!"*

Kristina is 14 and she has six brothers and sisters. She doesn't have school now -It stops when you are 14. She cooks, cleans and does the washing with her mother. In the evenings, she reads and plays board games. She likes singing. She says: *"Family life is important for us. I help my mother with the little children. I don't go to bed late -our house doesn't have electric lights."*

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LIETRAL LEVEL

After reading about the Yanomami and the Amish, fill in the blanks with Y, A or B (both)

1. Who lives in the rainforest? _____
2. Who wears clothes? _____
3. Who lives all together? _____
4. Who has big families? _____
5. Who lives on farms? _____
6. Who lives in huts? _____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

Read about the four children: Guiomar, Toin, Tomas and Kristina, then answer the questions.

7. What important things does Guiomar learn from the female members of her family?

8. Why doesn't Guiomar sleep in her own bedroom?

9. Who does Toin spend time with?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

10. Why doesn't Tomas enjoy school?

11. Why does Kristina go to bed early?

12. Do you think that the concept of family is very different in different cultures? Explain.

INSTRUCTION # 8

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: MY WEEKEND.		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre el fin de semana de las personas en otras culturas.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a cómo transcurre el fin de semana de las personas en otras culturas.
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre el fin de semana de las personas en otras culturas empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

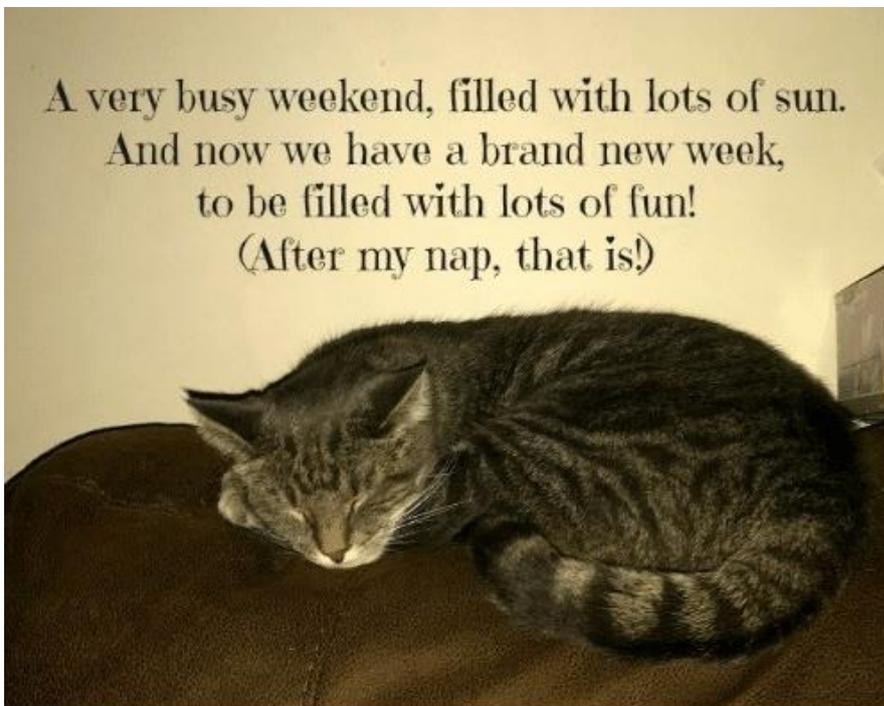
MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares	15'

<p>Motivación, activación de saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 	<p>Lectura</p>	
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 		<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

MY WEEKEND



Happy Monday!!

Fuente: <https://pics.me.me/a-very-busy-weekend-filled-with-lots-of-sun-and-26204857.png>

Frankie Dettori was born in Milan, Italy in 1970. He now lives in England near Newmarket, a market town famous for its race courses. His wife, Catherine, is English. They have five children, Leo, Ella, Tallulah, Rocco and Mia. He doesn't have many weekends off.

Frankie says: "I don't have many free weekends because on Sundays and Saturdays I ride. I often have Mondays off, but then everybody is at work, so I have no friends to play with. That's very sad. I have some weekends free, and I like coming home to my house, near Newmarket. It's nice -I get home on a Friday night, put on my pyjamas and watch TV. Brilliant! But it is very noisy -we have five kinds and a lot of pets. One of my daughters got an emu on the internet, he is called Bruce and lives in the garden. We also have a gecko -it's my son's -a hedgehog and two donkeys.

On Saturday nights, I sometimes cook. I usually do fish and chicken, but I cook a good pasta as well -obviously Italian food is my favourite. I'm a big fan of Japanese food as well.

On Sundays, my kinds often compete in pony club shows. Pony club competitions last a whole day. We pack a picnic, the ponies and our three dogs and we all set off for the show, a happy family. I like watching the kids on their horses.

In the evening, I usually watch a football game. I'm an Arsenal fan. I'd love to be a footballer, but I'm too small. By the end of the weekend, the house is a mess -there are children's toys and clothes everywhere. Catherine gets the kinds to bed and I have a glass of wine."

Alexandra Burke was born in London. She now lives in a village near the city. She is one quarter Jamaican, Indian, Irish and English. Her mother was a soul and R&B singer. Alexandra won the TV talent show **The X Factor** and now stars in West End musicals. She likes to spend weekends at home with her dogs and family.

Alexandra says: "On Fridays I like to have my family to my house -my brothers, David and Aaron, my sister Shanice, my mum and my dad. I always cook. I make Spaghetti Bolognese, my favourite food. I love it!

My three dogs, Alfie, Prince and Teddy. Run around and there's reggae music because my dad's Jamaican. My dad lives near me. He's a chef and I want to learn how to make Jamaican food.

On Saturdays, I get up late -Alfie sleeps on my bed - then I take the dogs for a walk. I often spend the day with my nieces and nephews. We have a picnic lunch in the garden, or when it's nice and hot we go to the park.

As a Jamaican family, we like to have chicken soup on Saturday night. Dad usually makes it.

On Sunday morning, I often do "hot" yoga class near my house. Then we go to church. It's always very lively, with lots of singing and a band After church we sometimes go to the pub for a roast dinner and then we go home and watch the football together as a family. My father supports Arsenal, but I'm a Manchester United fan. In the evening, we sometimes drive into London and go to a club. **The Drury Club** in Covent Garden is great on a Sunday. It's got great music -my dad often comes, too.

There is never a day when I don't speak to my mum or my dad. I talk to my brothers and sister, too. I have a lot of great people around me. I'm very lucky."

INSTRUCTION: Match a verb in A with the words in B. (3 points)

LIETRAL LEVEL

A	B
1. be	__music
2. watch	__a fan of jazz
3. listen to	__sports on TV
4. go	__pyjamas
5. get up	__late
6. put on	__horse riding

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

7. Why does Frankie have busy weekends?

8. Why does Alexandra like being with her family?

9. Is an emu a common pet?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

Answer these questions about you

10. What do you like doing on the weekend?

11. What food do you like eating on the weekend?

12. Do you think that pets improve people's lives?

INSTRUCTION # 9

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Área Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Tituli: The Houses of Parliament.		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre edificios históricos.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a la importancia de los edificios históricos.
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre edificios históricos empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el propósito y el contenido del mismo. 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>y conflicto cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

THE HOUSES OF PARLIAMENT



Fuente: https://cdn.londonandpartners.com/asset/houses-of-parliament_houses-of-parliament-and-big-ben-copyright-visitlondoncom-image-courtesy-of-visitlondoncom_3b46e1728fbabca66763a8904c4424af.jpg

The parliament is often called “the mother of all parliaments”, because it was the first in the world. There are two houses, the House of Lords, and the House of Commons. The politicians who work in the House of Commons are called Members of Parliament (MPs).

The Palace of Westminster

The Houses of Parliament are in the Palace of Westminster. It's most famous for Big Ben (this is the name of the bell inside the clock, not the name of the tower). The palace was first built for King Edward the Confessor in 1050 and now has more than 1,100 rooms on four floors, and over 100 staircases. There is also a hairdresser's, a pub, a gym and a post office.

The House of Commons

In the big chamber here, the MPs, sit on green benches. The government MPs sit on one side, and the other MPs opposite. The leader of the House is called the Speaker, and he has a special chair in the middle. There are 650 MPs, but only 427 places to sit, so on busy days over 200 MPs stand, sometimes for hours.

In front of the green benches there are two red lines, with 2.5 metres between them -the length of two swords! The King or Queen can never enter the chamber of the House of Commons, only the House of Lords.

Speaker's House

The Speaker is the only person who lives in Westminster Palace, in Speaker's House. This is under Big Ben. Downstairs there is a living room, and two big dining rooms, and an amazing bed the King or Queen can sleep in! However, they never do! Upstairs there is a modern apartment with four bedrooms.

Interesting note

Not many people know this, but under the Speaker's chair in the house of Commons there is a toilet! It has curtains that you can pull around it. In the past, it was there for the Speaker when the business of the day was very long. Of course, the Speaker doesn't use it nowadays!

INSTRUCTION: Do you think these sentences about it are true (T) or false (F) (3 points)

LIETRAL LEVEL

1. There is a tower called Big Ben ____
2. There is a gym and a post office inside ____
3. It is in a palace that was built for a king ____
4. The MPs sit on red benches ____
5. The King of Queen can never enter the House of Commons chamber ____
6. The King of Queen can sleep in the Houses of Parliament ____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

Read the text and check

7. Why is Westminster is also known as “the mother of all parliaments”?

8. What is the Speaker’s function?

9. Do M.P.’s still use swords?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

10. Can you mention one historic building in your city?

11. When was that historic building built?

12. What important person works in that building?

INSTRUCTION # 10

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: The Kanneh-Masons		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre personas con talentos especiales .	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a los talentos de otras personas .
PROPÓSITO DE LA SESION: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre una familia con miembros que poseen talentos especiales empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

The Kanneh-Masons



Fuente: https://www.udiscovermusic.com/wp-content/uploads/2020/06/TheKanneh_Masons_credit_StuartMcIntyre.jpg

Is this the most talented family in Britain?

This was the question asked by the TV and music producer Simon Cowell, when six of the seven brothers and sisters were on the TV show “Britain’s Got Talent” in 2015.

The children are often called “prodigies”, but their mother doesn’t like this. She knows there are talented musicians, but says that they are **successful** because they work very hard.

Sheku at the royal wedding

In 2018, **Sheku** was a special guest at the royal wedding of Prince Harry and Meghan Markle, where he played three of his favourite pieces on the cello.

In 2016, **Sheku**, one of the two brothers and a **brilliant** cellist, was the BBC young Musician of the Year. He was just 17 years old. His sister **Isata**, 19, was also a finalist in the BBC competition in 2014. She is a pianist and a violinist. But amazingly, they are not the only **talented** musicians in the family. Their brother Braimah, 18, and sisters Konya, 15, **Jeneba**, 13, **Aminata**, 10, and little **Mariatu**, 6, can all play musical instruments really well.

Isata and Braimah are **full time** students at the royal Academy of Music in London. Isata has a scholarship from the singer/songwriter **Elton John**. She plays the piano, violin and viola. Braimah plays the violin. Next is Sheku. He could play the cello when he was six and now attends the junior school of the Royal Academy. He gets up at 4.30 a.m. every Saturday and goes by train to London. His sisters go with him.

The family live in Nottingham, England. Mother, **Kadie** is from Sierra Leone, West Africa, and the father, **Stuart**, comes from Antigua, in the Caribbean. They are both very musical -Stuart plays the cello and Kadie the clarinet, so you could always hear some music in their home. But they say that their children’s amazing musical talent is still a shock to them and they now have an orchestra in their house. Isata, the eldest was the first to start playing (the piano), and so when the others were born it was **normal** to hear music in their house. Their home has four pianos, three cellos, four violins, and a viola, and the children practice for two hours a day, sometimes more.

The family aren’t rich. Money is always a worry. Instruments are very expensive -one cello string costs \$ 120! Their car is very old and they never buy new clothes or go on holiday. But the parents are very proud of their children. Their father, Stuart, says “A lot of teenage boys, especially, feel it isn’t cool to play an instrument.” He is very pleased that his children don’t think so!

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LITERAL LEVEL

1. How many children are there in the Kanneh-Masons family? How many boys? How many girls?

2. What musical instruments can they play?

3. Why were 2015 and 2018 special for them?

4. Why does their mother say that they are successful?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

5. Are the Kanneh-Masons a happy family? Why / Why not?

6. Are the parents good parents? Why/Why not?

7. Do you think the children have many friends?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

8. Is your family a happy family?

9. Who are you close to in your family?

10. Do you think that playing a musical instrument could be an important pastime? Why / Why not?

INSTRUCTION # 11

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: WHEN A BUSINESSMAN MET A FISHERMAN		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre diferentes filosofías de vida.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a las diferentes filosofías de vida.
PROPÓSITO DE LA SESION: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre diferentes filosofías de vida. empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> El docente da la bienvenida al presente programa y explica el propósito y el contenido del mismo. 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>y conflicto cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios dirigidos a la comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

WHEN A BUSINESSMAN MET A FISHERMAN



Fuente: <https://hoteimedia.com/wp-content/uploads/2018/12/Business-inspiration-1.jpg>

An American businessman was on holiday in a fishing village in the south of Mexico. One morning he met a young fisherman with a small boat full of lovely, yellowfin tuna fish. “What beautiful tune!” the American exclaimed.

“How long did it take you to catch them?” the American asked.

“Oh, about two hours”, said the fisherman.

“Why didn’t you fish for longer and catch more?”

The Mexican replied, “I don’t want to fish for longer. With this I have enough fish for my family”

“But what do you do with the rest of your day?”

The fisherman smiled, “I have a long lunch, play with my children, watch football, and take a siesta with my wife. In the evenings I walk to the village to see my friends, play the guitar, and sing some songs.”

The American couldn’t understand, “Look, I am a very successful businessman. I went to Harvard university and studied business. I can help you. Fish for four hours every day and sell the extra fish you catch. Then, you can buy a bigger boat, catch more and make more money. Then buy a second boat, a third, and so on, until you have a big fleet of finishing boats. You can export the fish and leave this village and go to Mexico City, or LA or New York, and start a fishing business.”

The fisherman smiled, “But, how long will all this take?”

The businessman thought about it for a bit, “Probably 15 - 20 years,” he said.

“And then what, señor?” asked the fisherman.

“Why, that’s the best part!” laughed the businessman. “You can sell your business and become very rich, a millionaire.”

“A millionaire? Really? But what do I do with all the money?” asked the young fisherman.

The businessman didn’t understand this young man, “Well, you can stop working and move to a lovely, old fishing village where you can have long lunches, play with your grandchildren, watch football, take a siesta with your wife and walk to the village in the evening where you can play the guitar and sing with your friends all you want.”

The fisherman’s children came running to meet him. “Papa, papa, did you catch a lot of fish?”

“I caught enough for us today and tomorrow, and also some for this gentleman,” said their father. He gave the businessman some fish, thanked him for his advice and went home with his family.

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LITERAL LEVEL

1. Where was the businessman? _____
2. Did he like the fish? _____
3. What nationality were the two men? _____
4. How long did it take the fisherman to catch the tuna? _____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

5. Do you think that the fisherman followed the businessman's advice?

6. Is the businessman a greedy person?

7. Do you think that the fisherman is too easy-going?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

8. Do you consider that the fisherman learned anything from the meeting?

9. Do you think that the fisherman is too easy-going?

10. What is the best moral for the story? Circle your choice.

- Money makes the world go round.
- Don't listen to other people's advice.
- Work more, earn more.
- There are some things that money can't buy.

INSTRUCTION # 12

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: FORGOTTEN FEMALE FIRSTS		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre inventoras notables del pasado .	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a inventoras notables del pasado .
PROPÓSITO DE LA SESION: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre inventoras notables del pasado . empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

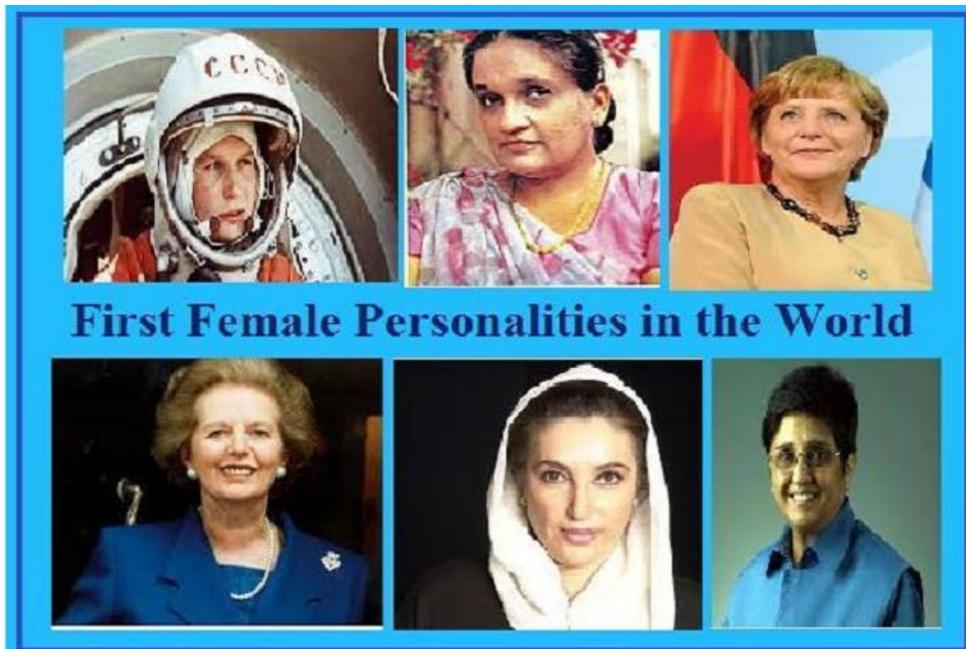
MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

FORGOTTEN FEMALE FIRSTS



Fuente: <https://img.jagranjosh.com/images/2021/March/832021/Female-Personalities.webp>

“Any girl can be glamorous -all you have to do is stand still and look stupid”

Hedy Lamarr

“Science and everyday life cannot and should not be separated”

Rosalind Franklin.

Hedy Lamarr

The Hollywood film star behind the invention of Wi-fi and mobile phones.

The Austrian actress Hedy Lamarr was born in Vienna in 1914, as Hedwig Kiesler. She was a very clever girl, always interested in how things worked -she loved taking her music boxes to pieces and putting them together again. However, she also loved acting, so she left school early without qualifications and started drama school

Hedy the film star.

Hedwig first worked in Czechoslovakian films, and she quickly became a successful actress, often called “the most beautiful woman in the world”. She married in 1933, but her husband didn’t want her to work and kept her locked in the house.

Finally, in 1937, she ran away to Paris. There she met an American film producer and under her new name, Hedy Lamarr, she was soon a famous Hollywood actress.

Hedy’s problem was that she soon got bored with film roles that were just about being beautiful. She didn’t enjoy Hollywood parties, and she liked to spend her free time inventing things.

Wartime work

During World War II, she had an idea for making it difficult for the Germans to stop American radio signals. She was the first person to think of sending bits of information on different radio waves, and then putting them together when they arrived -like a jigsaw. Sadly, the US Navy didn’t take her seriously.

No one understood how important Hedy’s work was until many years later, and not many people know that it is her idea that makes Wi-fi and mobile phones possible today. She died in 1000. In 2015, Google told her story in one of their “doodles” on her birthday.

Rosalind Franklin

The scientist who didn’t get the Nobel Prize for discovering the structure of DNA.

The British scientist Rosalind Franklin was born in London in 1920. She was a very intelligent girl, and did maths exercises in her free time because she loved it! She went to Cambridge university, where she worked very hard studying Chemistry. However, she didn’t actually get a degree when she finished her course -this was 1938, and at that time only men could receive degrees.

Finding her place

Her first job was in a laboratory in Paris, where she took X-ray photographs of chemicals to learn more about their structure. She enjoyed living in France, and spent her free time walking in the mountains. When she went back to London in 1952, she worked with the scientist Maurice Wilkins in King’s College, and began studying DNA

Her problem was working with male scientists -they often didn’t take female scientists seriously. Wilkins wanted Franklin to be his assistant, and when she wanted to do her own work, he called her a “dark lady”. In the evenings, Franklin couldn’t eat in the same college dining room as the men.

Discovering DNA

Franklin's work went well, and she was the first person to show DNA's structure in a photograph. Wilkins showed the photo and her work to two other scientist, James Watson and Frances Crick -he did this without asking Franklin. When Watson and Crick later won the Nobel Prize for discovering the structure of DNA, they didn't say that Franklin's work was very important in their discovery.

Rosalind died of cancer in 1958, probably because of all her work with X-rays. In 2013, on her birthday, Google told her story in one of their "doodles".

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LITERAL LEVEL

1. Where and when was Hedy born?

2. What did Rosalind enjoy doing as a child?

3. Why didn't Hedy get all her qualifications?

4. What was Hedy called? _____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

5. Who do you think had the most difficult life? Hedy Lamarr or Rosalind Franklin? Why?

6. Why do you think there were more male inventors and scientists than female in the past?

7. Did Rosalind become frustrated because she other people took advantage of her work?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

8. Is it still true today? Why / Why not?

9. Is being beautiful on the outside as important as preparing for the future?

10. Is it Ok to present another person's work as your own?

INSTRUCTION # 13

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: THE HISTORY OF ICE CREAM		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información de texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre Smartphones.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a la evolución de recetas de cocina populares.
PROPÓSITO DE LA SESION: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre la evolución de recetas de cocina populares empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

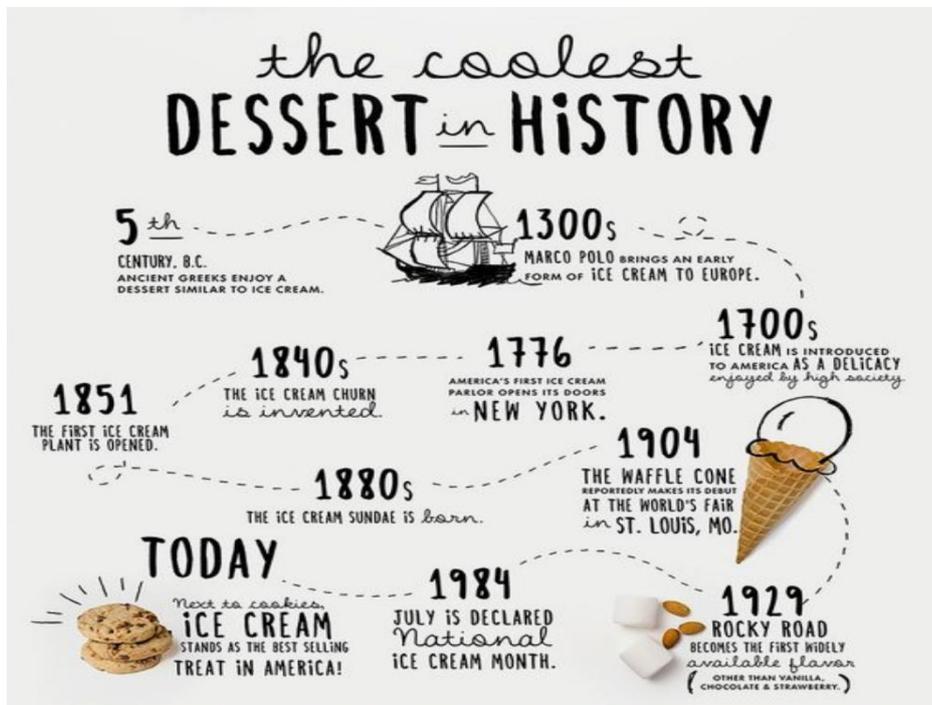
MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

THE HISTORY OF ICE CREAM



Fuente:https://www.google.com/search?q=THE+HISTORY+OF+ICE+CREAM+pics&client=opera&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiEsrmqI9r1AhVQrpUCHaHUAjwQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1378&bih=635&dpr=1.35#imgrc=d79RmHMk5sqyyM Before you read the passage, answer the questions

When did you last have an ice cream? _____

What flavour was it? _____

WHO INVENTED ICE CREAM?

There is no sure question to this question. Perhaps it was the Chinese 2000 BC they used ice to freeze rice with milk. Perhaps it was Alexander the Great, or the Roman emperor Nero AD 37-68 -they both liked snow flavored with fruit and honey.

13th CENTURY CHINA-ITALY.

In 1269, Marco Polo traveled to East Asia. He returned home 24 years later with many “Marvels of the World”, including a recipe for ice cream from China. So, it was the Italians the first people who enjoyed this luxury.

16th – 17th CENTURY ITALY – FRANCE – ENGLAND.

Italian noblewoman, Catherine de Medici, was a great fan of ice cream. In 1533, she married Henry II of France and introduced him to the delicious dessert. Later Charles I became an ice cream fan when his chef made it for a royal banquet. He called it “cream ice” and paid his chef \$ 1000 to keep the recipe secret. However, in 1665 it appeared in an English cookery book by Lady Anne Fanshaw. She called it “Icy cream”.

For many years ice cream was a luxury, enjoyed only by royalty and the rich. It wasn’t until 1686 that ice cream first appeared on a restaurant menu. A Sicilian, Procopio dei Coltelli, opened the Café Procope in Paris and introduced Italian Gelato. It was made of milk, cream butter and eggs -more like the ice cream we know today.

18th – 21st CENTURY AMERICA AND THE WORLD

We don’t know exactly when ice cream arrived in America, but it was probably with European settlers in the early 1700s. We do know that the first advertisement appeared in the New York Gazette in 1777, and the first ice cream parlour opened in New York city in 1790. We also know that the first ice cream factory opened in Baltimore in 1851, but grocery shops didn’t start selling it until the 1930s

The popularity of ice cream grew and grew. In 1946 the Americans celebrated victory in World War II with ice cream, and in 1984, US president Ronald Reagan made July “National Ice Cream Month”

ICE CREAM SOME AMAZING FACTS

- The most popular ice cream flavour is vanilla followed by chocolate and strawberry.
- Some of the most unusual flavours are toothpaste, fish & chips, garlic and pizza.
- President George Washington once spent \$ 200 on ice cream (about \$ 3,000 today).
- NASA says that ice cream is one of the things most missed by astronauts in space.
- In the early days of TV, mashed potato was used in cooking shows because ice cream melted under the lights.

- The busiest day for selling ice cream is Sunday.
- Americans eat on average 27 liters of ice cream a year, but New Zealanders love it more. They eat 28 liters.
- The US ice cream industry makes \$ 21 billion a year.

INSTRUCTION: (3 points)

LIETRAL LEVEL

Do you think these sentences about ice cream are true (T) or false (F)

1. Marco Polo brought ice cream from China in a freezer ___
2. Catherine de Medici introduced her husband to ice cream ___
3. Lady Anne Fanshaw sold a cookery book that included ice cream recipes ___
4. Procopio dei Coltelli opened a restaurant that sold ice cream in Paris ___
5. Ice cream parlors first opened in Baltimore ___
6. The first ice cream factory appeared in New York city ___

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

7. Which facts about ice cream surprise you? Why?

8. Has ice-cream been a popular dessert for almost 100 years?

9. Write a summary of ice cream using the countries in the headings.

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

10. Why do people feel happy when they eat ice-cream?

11. Is ice-cream healthy food?

12. What exotic flavors would you consider to try?

INSTRUCTION # 14

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: LIVING THE HIGH LIFE.		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre departamentos ubicados en edificios altos.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a espacios habitacionales ubicados en edificios altos.
PROPÓSITO DE LA SESION: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre departamentos ubicados en edificios altos empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

LIVING THE HIGH LIFE



Fuente:

https://i.guim.co.uk/img/media/e51803e4e8c1970ff8316545c27ca51b1bfa5c58/0_516_4584_2750/master/4584.jpg?width=700&quality=85&auto=format&fit=max&s=3b3a1ac0567361594c026c6a881eddd8

Once skyscrapers around the world were full of offices, not apartments. In 2000, only three buildings higher than 200m had apartments in them. Today there are more than 250, many of them luxury apartments for rich people who want to live the high life.

Better technology makes life at the top easier. Lifts can now travel much faster, more than 40 mph. Also, the buildings don't move so much in the wind any more.

So, what's it like to live on top of the world?

A Roz Kudor-Aroni, 54, Eureka tower, Melbourne, Australia	B Mike Palumbo, 50, Water Tower Place, Chicago, US
<p>Roz Kudor-Aroni is CEO of a medical research charity. She and her husband lived in another skyscraper before they moved into the 91 floor Eureka Tower in 2006. At nearly 300m, it was then the world's tallest apartment block. They live on one of the highest floors of the building, with their son, Gideon, and Roz loves it. It's not because of the apartment itself, she says: "It's very much about looking outside. It's not about the inside. She never gets bored with the view. "Every time I look out of the window I t looks different -I notice something new." They are building an even taller block of apartments nearby. "We will lose part of our view!, says Roz, "but we can't really complain."</p> <p>When she's ready to drive Gideon to school, Roz doesn't listen to traffic reports "I just look out the window" she says. "I have two ways we can go, and I can see the traffic from here and take the better one" There is no need to check the weather either -you can see where the clouds are. But you can't see the ground when the clouds are low!</p> <p>The family are fine with heights, but visitors find it more difficult. "We had one babysitter who was so stressed out, that she couldn't come back." And people's ears often pop on the journey up, just like on an airplane!</p>	<p>Mike Palumbo was born in the suburbs of Chicago. However, when he went to school in the centre of the city, he felt at more home there. "I loved it, he says. He often looked up at the 343-metre John Hancock Tower and dreamed of living in a place like that one day.</p> <p>When Mike became a financial trader, he made a lot of money on the money markets, so he bought an apartment in the 262-metre skyscraper, opposite John Hancock Tower!</p> <p>The 8-bedroom apartment is on the 64th floor of Water Tower Place, which has 74 floors. Mike lives there with his wife, Veronica, and they look down on most of the other skyscrapers around. Mike got job offers from Wall Street in New York, but he never wanted to leave Chicago. "I just love this view", he says. "When I wake up in the morning, the first thing I do is open the blinds, and let the sun come in. It doesn't get any better".</p> <p>Believe it or not, Mike is scared of heights, but he is OK with them through windows! When he seems a team of window cleaners outside, he always thinks, "I would not want that job."</p> <p>The 64th floor is obviously not the easiest place to have small children, but amazingly Mike and Veronica have twins! I t can take a long time to get everybody and everything into the lift. Are there any other disadvantages of living there? "I am a dog lover", he says, "but there are people who don't want them in the building"</p>

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LIETRAL LEVEL

1. What's the difference between skyscrapers today and in the past?

2. What kind of people want to live in skyscrapers these days?

3. What makes living in skyscrapers easier nowadays?

4. Where did they live when they were younger?

Roz:

Mike:

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

5. What is more important than the apartment to Roz?

6. Why doesn't Roz get bored with the view?

7. Why did Mike like being in the city as a boy?

What do you think?

8. Would you like to live in a skyscraper? Why / Why not?

9. What can you see from your window at home? Does it have a good view?

10. What's your favorite city in the world? Why do you like it?

INSTRUCTION # 15

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: THE CASTELLERS OF CATALONIA.		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre niños y adolescentes acróbatas. .	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales 	
ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a niños y adolescentes acróbatas. .
PROPÓSITO DE LA SESION: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre niños y adolescentes acróbatas empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.	

III. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de	<ul style="list-style-type: none"> El docente da la bienvenida al presente programa y explica el 	Computadora Celulares Lectura	15'

<p>saberes previos y conflicto cognitivo</p>	<p>propósito y el contenido del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. 	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p> <p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	---	--	--

THE CASTELLERS OF CATALONIA



Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fe/Castell4de7dels_Castellers_de_la_Sagrada_Fam%C3%AClia.JPG

It's a bright, sunny afternoon in Catalonia, Spain. A man is walking towards a stadium with a young girl on his shoulders. The girl is nervous, but excited. She's wearing a blue shirt, white trousers and a red safety helmet. Perhaps she's going to be in cycling race? But no, she hasn't got any shoes on! So, what is she going to do?

The girl is **Carla Olivella**, from the town of Vilafranca, and she's going to climb. She's going to try and climb to the top of a tower of people. Carla and her sister Mariona, are **castellers**. It's an old tradition, and people come from all over Catalonia to enter competitions to make human towers, or castells. There are hundreds of **castellers** in the stadium, and thousands of people are going to watch them climb.

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LIETRAL LEVEL

Do you think these sentences about ice cream are true (T) or false (F)

1. Carla is feeling relaxed____
2. She wearing tennis shoes____
3. Carla and Mariona live together____
4. The girls are **castellers**____
5. Vilafranca is in a part of Spain called Catalonia____
6. There are thousands of **castellers** in the stadium____

FROM THE BOTTOM TO THE TOP

The oldest and biggest castellers push together around the bottom of the tower to make it strong. The smallest and lightest children go higher up. The child at the very top is called **enxaneta** (the rider). When they get there and put their hand up, their team can win.

"Everyone is nervous", says Carla, a new **enxaneta**. "It's my first competition." Her mother is even more nervous. "When Carla and Mariona climb, I watch their every move", she says. "I can not look." It can be dangerous. The people tower often fall, and when a 12-metre tower collapses, it's a long way down for those at the top.

EVERYONE IS IMPORTANT

Mariona, eight, became an **enxaneta** when she was five. She likes drawing, eating pasta, and climbing, climbing, climbing. She's never afraid. "She has amazingly cold blood", her father says. That's not true for hm -he cries every time his daughters climb. In one competition the tower fell twice before Mariona could get to the top. Her father rant to her and found her crying. "I'm not crying because I'm not hurt, I'm crying because I'm angry!", she shouted. Her 600 teammates heard her and decided to have one more go. And Mariona got to the top!

HIGHEST AND BEST

The winning tower isn't always the highest -It also depends on how complicated they are. Carla climbed the highest and most complicated tower of the day in her first competition. The Vilafranca team were champions! Mariona is getting bigger, and knows she can't be an **enxaneta** for much

longer. She's going to start gymnastics soon. Is she afraid of anything? She thinks for a moment. "Getting bad grades at school."

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

7. Who's at the bottom of the tower? Who's at the top?

8. What is an *enxaneta*? Why is it the smallest child?

9. Why is being an *enxaneta* dangerous?

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

10. What do castells show about the community?

11. Why do you think castellers don't wear shoes?

12. What could you do when you were younger that you can't do now because now you are older and bigger?

INSTRUCTION # 16

I. DATOS INFORMATIVOS

Institucion de Educación Superior: Universidad de Guayaquil		
Area Curricular: Inglés	Semestre: Primero	Docente:
Título: 21st CENTURY "EXPLORERS"		

II. PROPÓSITO Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA / CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información de texto escrito. 	Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre <i>exploradores extremos del siglo 21</i> .	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico valorativa.

<ul style="list-style-type: none"> • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
--	--	--

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC: gestiona entornos virtuales
--

ENFOQUE TRANSVERSAL	Valor / Actitudes o acciones observables.
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable con respecto a los exploradores extremos del siglo 21.

PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los estudiantes comprendan la información específica al leer un texto sobre **exploradores extremos del siglo 21**. empleando estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo.

III. SECUENCIA DIDACTICA

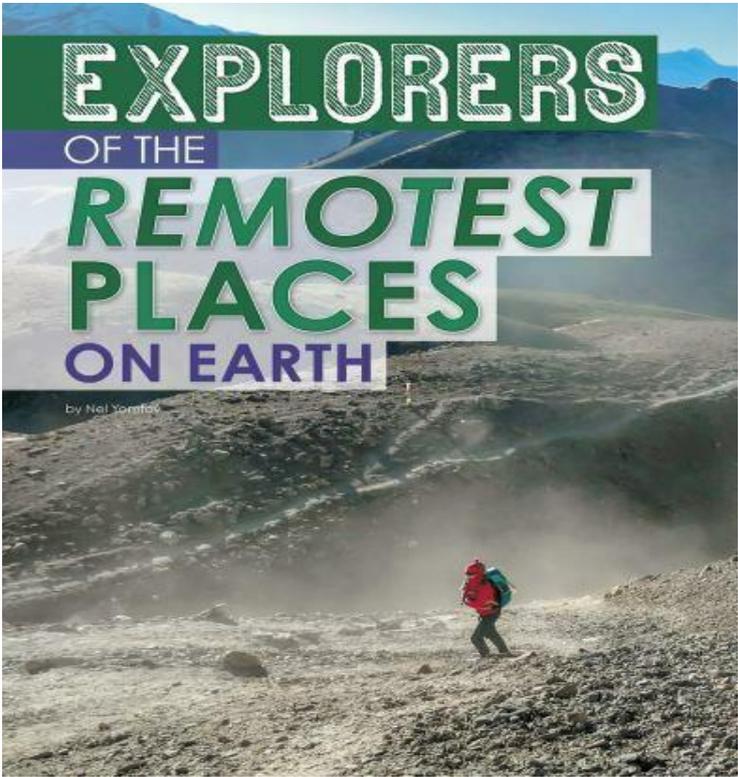
MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS / MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, activación de saberes previos y conflicto cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • El docente da la bienvenida al presente programa y explica el propósito y el contenido del mismo. • Se muestra una imagen y pregunta ¿qué observa? • Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. • Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. • El docente muestra el texto de la lectura <p><u>Antes de la Lectura</u></p>	Computadora Celulares Lectura	15'

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le sugiere la figura y el título? • ¿Qué información cree que encontrará en el texto que va a leer a continuación? • El docente explica a la clase lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas y cómo estas ayudan a mejorar la destreza lectora, desde como enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos comprendido mucho o poco. 		
<p>DESARROLLO</p> <p>Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>El docente explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas asignadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes piensan acerca de lo que conoce para ayudar a comprender lo que se lee • Los estudiantes tienen un propósito en mente cuando leen. • Los estudiantes subrayan la información importante en el texto para manipular el lenguaje, esta acción los ayuda a recordar. • Los estudiantes usan las figuras, tablas y cantidades para incrementar su comprensión. • Los estudiantes se detienen cada cierto tiempo para monitorear su grado de comprensión lectora. • Los estudiantes hacen sumarios de las partes relevantes del texto. • Los estudiantes evalúan críticamente la información en el texto. <p>El docente pregunta a la clase cuáles de esas estrategias han usado.</p> <p><u>Durante la Lectura</u></p>	<p>Texto digital</p>	<p>25'</p>

	<p>El docente pide a la clase empezar a leer el texto y subrayar las ideas principales. A los estudiantes se les da apoyo con los significados de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>Al terminar la lectura, los estudiantes realizan un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia de aprendizajes.</p>	<p><u>Después de la lectura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles; literal, inferencial y crítico valorativo. • El docente explica brevemente lo que cada nivel implica • Los estudiantes socializan sus respuestas • Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo y responden si las predicciones que hicieron antes de empezar la lectura, las encontraron en el texto. <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten? ¿Sienten satisfacción de haber leído y comprendido el texto? ¿Les gustaría leer más acerca de herramientas tecnológicas? ¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil? <p>Sumariemos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendió el día de hoy? • ¿Disfrutó leer acerca de los smartphones? • ¿Comprendió el texto? • ¿Qué actividades utilizó para comprender? 	<p>Ejercicios de comprensión lectora.</p>	<p>20'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puede mencionar algunas de las estrategias que utilizó: ¿globales, de resolución de problemas o de apoyo? 		
--	--	--	--

21st CENTURY “EXPLORERS”



Fuente: <https://i.ebayimg.com/images/g/coAAAOSwpMpgAFp5/s-l500.jpg>

Human beings have been to all corners of the world. They have explored land and sea, and even walked to the moon. How much more is there for them to explore and experience in the 21st century? The answer is “A LOT”. Human beings are amazing!

Gary Connery is 42 and he’s a “wingsuit flyer”. He has made over 1,350 jumps from a helicopter over 730 metres above the Earth. He has flown free through the air at 80mph (128kph) and landed without a parachute. He has jumped from the Eiffel Tower, Nelson’s Column, the London Eye, Tower Bridge and from inside the Millennium Dome.

So, what exactly is “wingsuit flying”? It is the sport of skydiving, but you don’t use parachute to land. You wear a special suit with huge wings on the arms and legs, and you fly for miles like a big and finally land on a mountain of cardboard boxes!

Gary’s lucky -the sport he loves is also his work. He has worked in over 100 films as a stunt man. Perhaps you saw him in one of the “Indiana Jones” or “Batman” films or on TV’s “Sherlock Holmes.” But surely his most famous role was when he played Queen Elizabeth II in the opening ceremony of the 2012 Olympics in London and flew into the Olympic Stadium.

Lynne Cox, long-distance swimmer and cold-water athlete, swims as easily as most people walk. She is American, but has twice held the record for the fastest swim across the English

Channel, from England to France. She has also swum across the icy waters of the Bering strait from Alaska to the Soviet Union. This swim was in 1987 and took just two hours and five minutes. The two countries' presidents, Ronald Reagan and Mikhail Gorbachev praised her courage. Gorbachev said it showed how close the people of America and Russia were.

Lynne has swum all over the world in even colder waters. In 2003, she swam 1.22 miles (1.96km) in the Antarctic. Here the water gets cold enough to kill a person in 5 minutes, and she got in to the water and stayed there for 25 minutes. She has also swum around the Cape of Good Hope in South Africa and the Straits of Magellan in Chile.

Lynne has survived not only freezing waters but also a serious heart illness. She is a true superhero.

“Caving” (called “spelunking” in the US and Canada and “potholing” in the UK) is the sport of exploring underground caves. Robbie Shone is a cave explorer and a photographer. He has travelled the world with his camera, from the Alps in Austria to China, from Borneo to Mexico. He has taken pictures of the deepest, largest and smallest caves ever discovered and his photographs have appeared in many books and magazines including the “National Geographic” and Bear Gryll “Great Outdoor Adventures”. In 2007, he worked on the BBC TV series, “Earth -The Power and the Planet.”

Caving is often very dangerous. There are big dangers such as flooding and rock falls, but also smaller ones. In 2016, during a three-month trip to Papua New Guinea a leech got into Robbie's eye and stuck to it. It took two days before he finally removed it with salt and meat!

It is no surprise that Robbie has received many national and international awards for his photographs.

In 1992, a fall when **rock-climbing changed Karen Darke's life forever.** She thought her sporting life was over, but since then she has found that even when paralyzed many things are possible. She has won medals at the Paralympics and travelled the world, having adventures on wheels, water and snow.

Karen just loves being outdoors. She says: “I think adventures can be anything -small or large – in your garden or on the other side of the world.”

She has also climbed Mont Blanc and the Matterhorn and hand-cycled, skied and swum the length of Japan. In 2010m she became a member of the British Paralympic cycling team and in 2012 she won a silver medal at the London Paralympics. In 2016, she did even better and won gold in the Rio Games in Brazil. In 2017, she received an MBE from Queen Elizabeth for services to sport.

Karen is truly an inspirational and extraordinary human being

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

LITERAL LEVEL

1. Why is each one of the athletes sports amazing? Is it also their job?

Gary_____

Lynne_____

Robbie_____

Karen_____

2. Do they do it on land, at sea or in the air?

Gary_____

Lynne_____

Robbie_____

Karen_____

3. What have they done? Give examples

Gary_____

Lynne_____

Robbie_____

Karen_____

4. Which countries and places have they been to?

Gary_____

Lynne_____

Robbie_____

Karen_____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

What do you think?

INFERENTIAL LEVEL

5. Have they received any recognitions? Which ones?

Gary_____

Lynne_____

Robbie_____

Karen_____

6. Have they ever met a famous person?

Gary_____

Lynne_____

Robbie_____

Karen_____

7. Have they ever been injured or ill? If so, what happened?

Gary_____ Lynne_

_____ Robbie _____

_____ Karen _____

INSTRUCTION: Answer the questions (3 points)

CRITICAL LEVEL

8. Which Ecuadorian sportsperson do you admire the most and why?

9. Which of the four people have done the most dangerous things?

10. Would you like to do any of the things they do? Which and why?

ANEXO 6.

ABREVIATURAS

cono.	conocimiento
est.	estudiantes
prof.	profesor (a)
cmrpon. lectora	comprensión lectora
inv.	Investigación
Ing.	Inglés