



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Carrera de Educación

**COMPARACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA DE LA
LENGUA INGLESA EN ALUMNOS DE UN CENTRO DE
IDIOMAS DE LIMA EN MODALIDADES PRESENCIAL Y
VIRTUAL**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación
con Especialidad de Letras y Humanidades**

KARLA CONSUELO DEL PILAR MUÑOZ NEYRA

**Asesor:
Dr. Miguel Ángel Giraldo Quispe**

**Lima - Perú
2019**

Dedicatoria

Este proyecto de investigación lo dedico
a mi familia por su esfuerzo y
apoyo en mi formación educativa y personal.

Agradecimiento

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a las autoridades de esta institución educativa por permitirme ser parte de ella y así poder realizar esta investigación.

Índice de contenidos

	Pág.
Introducción	1
Problema de investigación	1
Planteamiento del problema	1
Formulación del problema	3
Justificación de la investigación	4
Marco referencial	5
Antecedentes	5
Marco teórico	10
Objetivos e hipótesis	26
Objetivos	26
Hipótesis	27
Método	28
Tipo y diseño de investigación	28
Tipo de investigación	28
Diseño de investigación	29
Variables	29
Definición conceptual	29
Definición operacional	29
Participantes	31
Instrumentos de investigación	32
Procedimientos	34
Resultados	36
Presentación de resultados	36
Discusión	42
Conclusiones	44
Recomendaciones	46
Referencias	47
Anexos	52

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Matriz de operacionalización de la variable	30
Tabla 2	Matriz de validación de expertos	33
Tabla 3	Índice de confiabilidad de comprensión lectora de textos en inglés	34
Tabla 4	Niveles de rendimiento de comprensión lectora	36
Tabla 5	Distribución de frecuencias de comprensión lectora de los alumnos de las modalidades presencial y virtual	36
Tabla 6	Prueba de normalidad para los datos de la variable comprensión lectora	37
Tabla 7	Rangos de la variable comprensión lectora	38
Tabla 8	Prueba de hipótesis de la variable comprensión lectora de alumnos de las modalidades presencial y virtual	38
Tabla 9	Rangos de la dimensión inferencial	39
Tabla 10	Prueba de hipótesis de la dimensión inferencial de alumnos de las modalidades presencial y virtual	39
Tabla 11	Rangos de la dimensión crítico-valorativo	40
Tabla 12	Prueba de hipótesis de la dimensión crítico-valorativo de alumnos de las modalidades presencial y virtual	40
Tabla 13	Rangos de la dimensión literal	41
Tabla 14	Prueba de hipótesis de la dimensión literal de alumnos de las modalidades presencial y virtual	41

Índice de figuras

Figura 1	Niveles de comprensión lectora de la lengua inglesa de los alumnos de las modalidades presencial y virtual	Pág. 36
----------	--	------------

Resumen

Este trabajo de investigación se titula “Comparación en comprensión lectora de la lengua inglesa en alumnos de un centro de idiomas de Lima en modalidades presencial y virtual” y tuvo como objetivo determinar las diferencias de comprensión lectora del idioma inglés en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual.

Asimismo, esta investigación es de tipo descriptivo y comparativo. Esto se debe a que se buscó recabar información relevante para describir las características de comprensión lectora de dos poblaciones (presencial y virtual) y a partir de los datos que se recolectaron, se realizó una comparación entre aquellas poblaciones. Igualmente, el diseño que posee este estudio es no experimental, ya que se observa y analiza el nivel de comprensión lectora sin alterarlo. Se consta de una población de 45 alumnos de la lengua inglesa del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima de las modalidades presencial y 45 del virtual a quienes se les aplicó parte del examen internacional de la Universidad de Cambridge, Cambridge English First (FCE) del año 2014. Este se dirige a personas con conocimiento intermedio alto (CEFR Level B2) del idioma inglés como lengua extranjera; específicamente, se utilizó las tres partes de la sección de comprensión lectora.

Este instrumento fue de gran ayuda para concluir que no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la comprensión lectora de la lengua inglesa. (P-valor es > 0,05)

Palabras clave: comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico-valorativo

Abstract

This research is titled “Comparing Reading Comprehension in English among Students of a Language Institute in Lima in Face-to-Face and Web-Based Modalities” and its purpose was to determine the differences between the reading comprehension levels in English among students at an intermediate level of a language institute in Lima in face-to-face and web-based modalities.

In addition, the method of investigation is descriptive and comparative. This happens since relevant information was searched for describing reading comprehension characteristics of two populations (face-to-face and web-based modalities) and from the collected data, a comparison was made among them. Furthermore, this is a non-experimental research because the level of reading comprehension is observed and analyzed, but not modified. It consists of two populations of 45 English students at an intermediate level of a language institute in Lima in face-to-face and web-based modalities to whom they were applied a part of the international exam of Cambridge University, Cambridge English First (FCE) from 2014. This examination is for people with an upper-intermediate English level (CEFR Level B2) as a foreign language; the reading comprehension section was only used, specifically, the three parts of it.

This instrument was really helpful to conclude that there are no significant differences between the reading comprehension levels in English among students at an intermediate level of a language institute in Lima in face-to-face and web-based modalities. (P-value is > 0,05)

Key words: Reading comprehension, literal level, inferential level, critical/evaluative level

Introducción

En la actualidad, la globalización se ha vuelto una parte muy importante en la vida personal y profesional de las personas, ya que estas se comunican a través del Internet de manera continua. Esta comunicación que mantienen, como parte de su rutina, se realiza con personas del mismo entorno quienes comparten una lengua; sin embargo, gracias a la mundialización que se ha logrado hasta el día de hoy, lo pueden hacer con gente que utiliza un idioma diferente.

Por tanto, es recomendable que se desarrolle la habilidad de aprendizaje de idiomas, pero se necesita realizarlo de manera competente para así mejorar el aspecto educativo y profesional igualmente. En el área educativa, los estudiantes necesitan investigar por diferentes motivos y la información que requieren no siempre se encuentra en su idioma nativo, sino también en otros como el inglés. Asimismo, los profesionales deben capacitarse e investigar, y muchos de los documentos que utilizan son redactados en diferentes lenguas.

Es así como se identifica que la comprensión lectora es relevante en toda lengua. Esta nos permite obtener información diversa respecto a distintos temas donde se puede encontrar vocabulario de toda índole, generando que se incremente el léxico; esto ayuda a mejorar el nivel de aprendizaje del idioma. Es aquí donde la docencia ocupa un rol importante, ya que los maestros tienen la labor de enseñar estrategias para que los estudiantes comprendan exitosamente lo que el autor desea transmitir a través del escrito.

Por tal motivo, es posible manifestar que, desde un estudio exhaustivo de la comprensión lectora, esta investigación brinda datos importantes al área de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa como idioma extranjero en un centro de idiomas de Lima. Para esto, a continuación, se realiza el análisis del problema de investigación, el marco referencial y método de investigación.

Problema de investigación

Planteamiento del problema.

Hace algún tiempo, la humanidad empezó a globalizarse debido a las modificaciones en el campo de las comunicaciones; en otras palabras, gracias a los avances tecnológicos hoy en día los instrumentos de comunicación se van transformando (Surth, 2012). La gente logra comunicarse con otras personas a larga distancia a pesar de que exista una diferencia horaria y esto es gracias al Internet. A través de este, uno es capaz de acceder a información

diversa, la cual se puede encontrar en diferentes lenguajes y en solo algunos segundos. Es así como empieza la gran relevancia del aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés; se le considera uno de los más relevantes en el mundo por su utilidad en diferentes áreas educativas o laborales (Moreta, 2016). Por tanto, se puede decir que esta lengua facilita la interacción entre personas que poseen hablas y culturas diversas.

Por ello, la interculturalidad es también un tema importante cuando se habla de la globalización, siendo esta el “producto de la interrelación de las sociedades gracias a los viajes, el comercio, las migraciones, la ciencia y la tecnología.” (Avendaño y Guacaneme, 2016, p. 193). De esta manera, se refleja que la lengua es un medio de comunicación que permite entender culturas. Por ende, el aprendizaje de idiomas continúa tomando relevancia como una vía de comunicación o herramienta para favorecer la interculturalidad y además como un modo para desarrollar habilidades cognitivas (Anderson, 2011); por ejemplo, “(Grandinetti, 2009) las personas que hablan dos lenguas tienen una mayor facilidad para focalizar su atención en aquello que consideran importante y prescindir de las informaciones que puedan interferir.” (Anderson, 2011, p. 4).

De esta manera es como la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, inglés, toma importancia en los negocios; los empleadores necesitan personas con habilidad en esta lengua. Por tanto, es esencial el manejo y comprensión de dicho idioma por su relevancia en este mundo como se mencionó anteriormente. En otras palabras, es importante tener las capacidades necesarias para alcanzar un nivel idóneo en las áreas de *speaking, writing, reading comprehension* y *listening*. No obstante, esta investigación se enfoca en analizar la capacidad de la comprensión lectora (*reading comprehension*) que sirve como base en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés para así poder asimilarlo o dominarlo como es debido.

Las investigaciones que se han realizado entorno al idioma inglés como lengua extranjera han evidenciado a partir del índice del dominio de inglés del 2015, que Perú se encuentra en la posición 35 de 70 países con un nivel bajo (EF EPI, 2015). Esta data produce que quienes laboran en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa continúen dando todo de sí para lograr que los alumnos puedan obtener la información o sabiduría suficiente y nivel idóneo en el empleo de las cuatro habilidades lingüísticas

(*speaking, writing, reading comprehension y listening*). Asimismo, los centros educativos se han visto en la necesidad de cambiar sus programas y metodología de enseñanza abriendo cursos virtuales, los cuales usan recursos tecnológicos de información y comunicación (TIC) (Pérez, 2014), como las plataformas educativas: Paideia, navegadores básicos (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Apple Safari) y demás. Estos instrumentos son bastante útiles si se desea desarrollar las competencias en el proceso educativo. Es decir, sirven en la simplificación del tiempo y distancia (modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje). Gracias a dichas herramientas tecnológicas, hoy en día, los institutos de idiomas otorgan diferentes tipos de clases a los alumnos: presenciales y virtuales; estas modalidades emplean metodologías y estrategias de lectura.

Por ende, esta investigación analiza el nivel de comprensión de textos de la lengua inglesa en alumnos de un centro de idiomas de Lima que brinda las modalidades de enseñanza-aprendizaje presencial y virtual (*e-learning*). La realización del presente proyecto se debe a que el 30 % de los estudiantes del nivel intermedio muestran problemas al momento de comprender textos en el centro de idioma, los cuales se reflejan en las pruebas que se les toma continuamente y que son de un nivel complejo para ellos. Partiendo de esta realidad, se tomó la decisión de demostrar los resultados, pero con otro examen, uno internacional en esta situación, para estudiarlos y sugerir la posible resolución a esta problemática.

Formulación del problema.

Problema general.

¿Cuáles son las diferencias de comprensión lectora del idioma inglés en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual?

Problemas específicos.

- ¿Cuáles son las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa?
- ¿Cuáles son las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa?

- ¿Cuáles son las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa?

Justificación de la investigación.

Aprender un segundo idioma es un requisito para enriquecer profesional y personalmente, debido a que la sociedad se globaliza cada vez más. Las compañías necesitan personal que domine diferentes lenguas como la inglesa e instrumentos de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) (EDUCA, 2015).

La utilización de las TIC, en el área educativa, es de suma importancia en la era digital (nuevo milenio). Por esta razón, es relevante instruirse para saber usar las herramientas tecnológicas como el Internet, el cual es un instrumento que les sirve a los maestros como modo de soporte de enseñanza-aprendizaje para elaborar sus clases. De igual manera, como se mencionó anteriormente, los avances tecnológicos (TIC) son básicos para dictar cursos virtuales y, gracias a estos, los alumnos tienen opciones para aprender: modalidad presencial o virtual.

Por estas razones, este trabajo de investigación analizó el aprendizaje del idioma inglés basándose en el nivel de comprensión de textos en las diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje virtual y presencial; la lectura es fundamental para afianzar el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, se evidenció que el 30% de los estudiantes muestran dificultades en la comprensión de textos, tal como lo reflejan los exámenes que se les toma continuamente en el instituto de idiomas que se estudió.

Justificación social.

Gracias a los datos que se logró recolectar, el presente trabajo puede beneficiar al centro de idiomas, docentes y alumnos. Estos últimos son los más favorecidos, debido a que mejorarán su desarrollo cognitivo y comprensión de textos en inglés. Es así como la sociedad se enriquecerá con su saber y nivel de comprensión de textos: el cimiento para consolidar el aprendizaje de un idioma. Entonces, este estudio tiene relevancia social, ya que ayuda a que el dominio de la lengua extranjera inglés aumente en los alumnos de este centro y en los educandos peruanos en sí.

Justificación teórica.

Debido a las dificultades que atraviesan los alumnos del nivel intermedio en el área de comprensión lectora de la lengua inglesa, se les aplicó un *test* internacional como instrumento de evaluación, el cual contiene dimensiones diversas que ayudaron a conseguir resultados científicos. Esta data reafirmó la teoría de comprensión lectora de Grabe y Jiang; esta señala que se necesita diferentes competencias para comprender textos.

Justificación metodológica.

Cambridge English First (FCE) es el instrumento por el cual se logró conseguir la data del presente estudio. Si bien no se usó el contenido de la prueba completamente porque excedía las dimensiones de esta investigación, se optó por elegir solo la sección de comprensión lectora. El motivo fue a que es una de las vías que explicaba y comprobaba la validez de dicho examen en la población objetivo.

Justificación práctica.

La utilización del instrumento en los alumnos de la lengua inglesa del nivel intermedio de las modalidades presencial y virtual de un centro de idiomas se debió a que el 30 % de ellos manifiesta un nivel bajo de comprensión lectora en sus pruebas continuas. Por ende, este estudio y los resultados obtenidos están a disposición de quienes estén interesados en el desarrollo y mejoría de la sociedad. Asimismo, el centro puede utilizar la información que muestra este trabajo de investigación para analizar la práctica docente y poder modificarla según sea el caso y así generar un impacto positivo en los estudiantes.

Marco referencial

Antecedentes.

Conforme al objeto de estudio, se hallaron diferentes investigaciones conectadas a él. Por ello, a continuación, se citan dichos trabajos nacionales e internacionales.

Antecedentes Internacionales.

Arismendi, Colorado y Grajales (2011) desarrollaron el estudio *Comprensión de lectura en las modalidades presencial y en la web: Lectura y Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje usadas por estudiantes de posgrados aprendices de inglés como lengua extranjera* con el propósito de examinar y diferenciar los procedimientos de comprensión de textos en inglés en modalidades de enseñanza diversas: presencial y virtual. Para esto, se empleó una muestra de 38 alumnos de posgrado del curso virtual (13 hombres y 25 mujeres) entre 23 y

49 años de edad. Además, se investigó una muestra de 27 estudiantes de posgrado del curso presencial (10 varones y 17 féminas) entre 20 y 51 años. Todos ellos fueron miembros de la Facultad de Derecho y de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquía. Por ende, para obtener conclusiones, se aplicaron diferentes instrumentos: entrevistas, observación de clase, cuestionarios, datos grabados en la plataforma educativa, exámenes y diario del profesor. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes utilizaron las estrategias de comprensión lectora que se enseñan explícita e implícitamente en los cursos, lo cual es el fin de cada curso. Asimismo, se concluyó que la actitud tanto de los alumnos como de los docentes genera que exista una diferencia entre ambas modalidades de educación.

Corpas (2014) elaboró el trabajo de investigación *Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria* para analizar y valorar el nivel de comprensión de textos en inglés de los alumnos al término de su Educación Secundaria Obligatoria. Para llevar a cabo este estudio cuantitativo, se trabajó con una muestra de 94 alumnos de alrededor de 16 años, 48 hombres y 46 mujeres, que cursaban la asignatura de inglés en el cuarto grado de su Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En esta investigación, se les tomó un examen de comprensión de textos, cuyo contenido eran cinco escritos en inglés con diferentes preguntas cada uno. Los hallazgos que se consiguieron a través de esta prueba reflejaron que el nivel de comprensión es insuficiente; el 63.8% del estudiantado no comprende las redacciones de manera específica, general y significados sociales y culturales, pese a haber estudiado inglés por ocho años aproximadamente.

Lopera (2014) desarrolló el estudio *A Comparison between Two Modalities of a Reading Comprehension Course in English as a Foreign Language (FL): Online and Face-to-Face* con el fin de diferenciar las estrategias de interacción y lectura de una asignatura de comprensión de textos en la lengua inglesa como idioma extranjero para postgrados que se brindan virtual y presencialmente. Esta investigación cualitativa utilizó el estudio de caso como método de investigación y tuvo una muestra de 56 alumnos entre ambas modalidades (presencial y virtual) y el docente quien dicta en los dos modos. A estas personas se les tomó cinco instrumentos: cuestionarios, exámenes, grupos focales, observaciones de clase y diario de campo. Con estos medios se logró hallar que la interacción que existe entre el

maestro y alumno es más directa en el curso virtual; no obstante, la interacción académica entre los educandos es nula. Igualmente, se encontró que los estudiantes mejoraron bastante en la modalidad presencial cuando se les aplicó los exámenes al inicio y término de la intervención. Además, se llegó a la conclusión que en ambas modalidades se emplean los ejercicios de aplicación de estrategias de comprensión lectora excesivamente.

Rodríguez (2012) en su investigación *La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de medicina* buscó proponer una metodología para mejorar el proceso de comprensión de textos del idioma inglés. A través de las valoraciones cuantitativa y cualitativa, describió su estudio, y de este modo llegar a su meta. Para ello, elaboró doce observaciones a las clases de los docentes del primer año de la asignatura 2008-2009, entrevistas a 10 maestros, encuestas a 70 alumnos de dicha clase y una prueba para constatar los hallazgos estadísticos. En estos exámenes se encontró que entre el 38 % y 45 % desaprobó al hallar la idea principal de las lecturas (inferencias). No obstante, más del 50 % de los dos grupos (de control y experimento) aprobaron al momento de responder las preguntas literales. Por ende, se llegó a la conclusión que existe deficiencia en la decodificación de mensajes (inferencia), textos, debido a que los estudiantes poseen un conocimiento elemental y el proceso didáctico es insuficiente en este procedimiento.

Sánchez (2011) realizó el estudio *La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad*, en el cual se centró en analizar los errores de lectura en la lengua inglesa durante la prueba de admisión a la universidad. Esta investigación cualitativa tuvo como muestra a siete alumnos (3 varones y 4 féminas) españoles de segundo de bachillerato y de clases sociales diversas a quienes se les aplicó tests de lectura. En este procedimiento, se encontraron dificultades debido al desconocimiento del significado de las palabras, estructuras gramaticales que no se comprendían correctamente y traducción literal de estas generando que más del 50 % de la muestra no resuelva apropiadamente los exámenes. Estos hallazgos evidencian que los estudiantes no emplean las estrategias y técnicas que se usan en el idioma nativo; por este motivo, se necesita continuar con el reforzamiento de la adquisición lexical.

Antecedentes Nacionales.

British Council (2015), en su proyecto de investigación *Educational Intelligence*, recolectó datos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el Perú estudiando las percepciones, factores de influencia y política. Este trabajo cuantitativo empleó dos muestras, una de mil dos peruanos entre 16 y 35 años, y otra de 137 empresarios de la misma nacionalidad. Cada muestra respondió preguntas de una encuesta por internet obteniendo así resultados, los cuales ayudaron a llegar a la conclusión que desde la percepción de 34 % de los encuestados se encontraba en un nivel básico de comprensión de textos en la lengua inglesa y solo el 15 % contaba con nivel avanzado, mientras el otro 50 % mostraba nivel elemental/básico de comprensión oral. Asimismo, se halló que una de las causas del nivel bajo de dominio de inglés es el aspecto económico (el ingreso monetario) de las familias del Perú.

Campos (2014) elaboró el trabajo de investigación *El Aprendizaje Cooperativo y su relación con el Nivel de Comprensión de Textos Escritos en Inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2013* con el fin de crear una conexión entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión de textos en el idioma inglés. Este proyecto con método descriptivo tuvo como muestra a 90 alumnos a quienes se les tomó dos cuestionarios que reflejan la existencia de 0,82 de correlación entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora en inglés. No obstante, se encontró que menos del 50 % de educandos posee un buen nivel inferencial de comprensión de textos en la lengua inglesa. Por ende, el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora sí están conectados, aun así, se necesita desarrollar más el nivel inferencial.

Chávez, Achire y Chipile (2014) llevaron a cabo el estudio *El enfoque comunicativo y su relación con la comprensión de textos escritos del inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Edelmira del Pando, UGEL N° 06, ATE, 2014* con el propósito de hallar la conexión entre el enfoque comunicativo y la comprensión de textos en el idioma inglés en los alumnos del quinto grado de secundaria de la I.E. Edelmira del Pando a través de una metodología descriptiva. Para ello, se trabajó con una muestra de 142 educandos femeninas quienes completaron un cuestionario y una prueba para medir el enfoque comunicativo y comprensión de textos en inglés respectivamente. Los hallazgos de

estos exámenes evidenciaron la existencia de una correlación del más del 70 %. En otras palabras, la relación entre el enfoque y la comprensión es significativa en este contexto; cada competencia de este enfoque comunicativo tiene un nexo positivo y fuerte con la comprensión lectora en inglés.

Jiménez y Vázquez (2013) realizó el proyecto *Taller Practice Reading y su influencia en la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Historia de la Literatura de la Lengua Inglesa Siglo XIX y XX de la escuela académico profesional de idiomas de la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto 2012* cuyo fin fue medir la influencia del taller *Practice Reading* en la comprensión lectora de los estudiantes en las dimensiones inferencial y literal. Para esto, emplearon una metodología pre-experimental y una muestra de 27 alumnos de la materia de Historia de la Literatura del Idioma Inglés entre los siglos XIX y XX del sétimo ciclo de la Universidad Nacional de San Martín, Facultad de Educación y Humanidades de la carrera de Idiomas. Todos ellos rindieron dos exámenes (pre-test y post-test) para evaluar su comprensión de textos. Los hallazgos ayudaron a concluir que sin el taller el 92.6 % de los estudiantes evidenció un nivel deficiente de comprensión de lectura en el idioma inglés. Sin embargo, este resultado cambió después de poner en práctica el taller *Practice Reading* ya que el 74.1 % obtuvo un nivel bueno. Es decir, dicho curso los ayudó a mejorar sus promedios en el post-test aumentando de 8.19 a 15.3 debido a que su entendimiento en los niveles inferencial y literal mejoró. Al obtener 3.40 y 4.77 en el nivel literal e inferencial respectivamente, lograron resultados superiores en el post-test como 6.85 y 8.44 en cada respectivo nivel. En conclusión, el taller *Practice Reading* es de bastante ayuda para los alumnos del curso Historia de la Literatura del Idioma Inglés Siglo XIX y XX, ya que pueden entender mejor las lecturas en inglés e incrementar su rendimiento académico.

Rimay y Ruiz (2014) llevaron a cabo su investigación *Influencia del material didáctico Explosion Box en la comprensión lectora (niveles: literal, inferencial y crítico) de los estudiantes del 3er grado a nivel secundaria de la I.E. Tarapoto – 2013*, el cual buscó evidenciar que la utilización de *Explosion Box* como instrumento didáctico es una buena manera de motivar al estudiante con el propósito de desarrollar la capacidad de comprensión de textos en la lengua inglesa. Para cumplir dicho fin, se usó una muestra de 29 alumnos de la I.E. Tarapoto quienes tomaron dos *tests*, uno de entrada y otro de salida; esto para

examinar los problemas en las tres dimensiones: inferencial, crítico y literal antes de utilizar el *Explosion Box*. Los hallazgos encontrados después de aplicar dichas pruebas es que en el pre-test los alumnos no evidenciaron signos de ubicarse en ningún nivel de comprensión de textos en inglés; no obstante, esto varió gracias al material didáctico. En el nivel literal, el 24 % de educandos lograron alcanzar un nivel suficiente de comprensión, el 62 % un nivel intermedio y solo el 14 % nivel elemental. En el nivel inferencial, el 38 % obtuvo un nivel suficiente, 10 % nivel intermedio y 52 % nivel básico. En el nivel crítico, el 76 % llegó a un nivel suficiente, 21 % nivel intermedio y 3 % nivel básico. Por tanto, el instrumento didáctico *Explosion Box* sí es relevante para mejorar la comprensión de textos en el idioma inglés en los alumnos del I.E. Tarapoto.

Entre los antecedentes que se mencionaron anteriormente, se observa que para lograr los fines de cursos diversos de comprensión de textos se utilizan estrategias, materiales didácticos; estos son de gran utilidad. Asimismo, se señaló que los estudiantes de clases presenciales obtuvieron mejores resultados en diferentes *tests* más que los de las salas virtuales. No obstante, al aplicar los ejercicios de estrategias, se apreció que no se hace adecuadamente debido a la utilización de estos de forma excesiva.

Marco teórico.

Proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza-aprendizaje es un grupo de componentes que se ubica en un procedimiento cuyo propósito es el desarrollo y formación de un saber hacer en alumnos. De esta manera, Acaro (2016) determinó que el proceso de enseñanza-aprendizaje es como un:

Sistema integrado, que constituye en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación de varios sujetos, en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo que lo organiza y conduce, pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno, el proceso con todos sus componentes y dimensiones, condiciona las posibilidades de conocer, comprender y formarse con personalidad. (p. 7)

En otras palabras, es un proceso de comunicación e intercambio donde la enseñanza es una labor intencionada que propicia el aprendizaje; ambos dependen entre sí. Existe una persona con conocimiento (el maestro) y otro sin él (el alumno) a quien se lo transmite; los dos se encuentran conectados. No obstante, debe haber motivación, disposición, entre otros agentes para que este hecho tenga éxito.

El maestro posee un papel importante en este proceso debido a que esta persona está a cargo de proveer y establecer los contenidos, métodos, fines y pruebas para formar al alumno. Vega y Chávez (2015) lo señalaron así, “el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con la concepción cognitivista, el docente actúa como facilitador, guía, y nexo entre el conocimiento y los alumnos, basado en la iniciativa y el afán del saber previo de los alumnos” (p. 9). Esto quiere decir que el profesor no solo utiliza o sigue pasos, materiales para desarrollar y facilitar la enseñanza-aprendizaje, sino también el saber previo de los educandos. Igualmente, Vega y Chávez (2015) indicaron:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro, entre otras funciones, debe presentarse como el organizador y coordinador; por lo que debe crear las condiciones para que los alumnos puedan de forma racional y productiva aprender y aplicar los conocimientos, hábitos y habilidades impartidos, así como, tengan la posibilidad de formarse una actitud ante la vida, desarrollando sentimientos de cordialidad a todo lo que les rodea y puedan además tener la posibilidad de formarse juicios propios mediante la valoración del contenido que se les imparte. (p. 14)

Dicho de otra manera, en la formación del aprendiz, el docente emplea instrumentos sistemáticamente para asistir al estudiante. Esto es así para que este pueda instruirse y poner en práctica el saber nuevo en su sociedad, comunidad y vida cotidiana. Por ende, el proceso de la enseñanza-aprendizaje, donde el profesor y estudiante son los personajes más resaltantes, se produce en diferentes áreas educativas como en la instrucción de idiomas extranjeros.

Proceso de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera.

Un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la lectura como parte de la competencia comunicativa. El alumno requiere elaborar procesos mentales y desarrollar capacidades y destrezas para poder comprender textos. Esto ocurre al momento de leer en la lengua materna y extranjera como el inglés. Tal como lo señalaron Hidalgo y Manzano (2014):

Cuando hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nos estamos refiriendo a la actividad cognoscitiva...habilidades de la actividad verbal (lingüísticas)... expresión y comprensión oral y escrita... permite dar al estudiante y profesorado la información de cada momento y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 313)

Es decir, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como la inglesa es un proceso donde las habilidades cognitivas se desarrollan. Este hecho sirve notablemente cuando se interactúa a través de la lengua aprendida, ya que esto evidencia que el ser humano puede ser más competente. Por ende, se necesita poner en práctica el conocimiento adquirido para interiorizarlo, así lo señaló Caicedo (2013), “el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera será un proceso de internalización de un sistema de reglas para obtener a partir de su aplicación todas las unidades de dicha lengua” (p. 17). Dicho de otra forma, el alumno comprende más la lengua extranjera cuando este incorpora sus estructuras gramaticales, léxico a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje, práctica y teoría. Esto es una necesidad ya que cada idioma es un “mundo”; es distinto, tal como lo manifestó Font-Milián (2012):

Las fuentes de las contradicciones fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se hallan en las diferencias entre la lengua materna y la extranjera, en los contrastes entre los contextos culturales en que se desarrolla una lengua y la otra, en las interferencias dentro de la propia lengua extranjera, y en las diferencias entre el aprendizaje de la materna y el de la extranjera, entre otros factores. (p. 54)

Se puede mencionar entonces que las palabras, estructuras gramaticales, poseen una connotación diversa de acuerdo al contexto. Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero es complicado y, por consiguiente, tratar de compararlo con la lengua nativa puede traer consigo complicaciones al traducir por palabra. Para lograr que este proceso sea más simple, el alumno puede instruirse mediante modalidades diversas de enseñanza: presencial o virtual.

Modalidad virtual.

La modalidad virtual es la formación educativa a distancia donde se emplean tecnologías modernas. Estas herramientas simplifican la enseñanza ya que no es imprescindible que el docente y estudiante se ubiquen en el mismo lugar y horario, así lo afirmaron Padilla y Gámez de la Hoz (2012):

Un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicaciones, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia) que combina distintos elementos pedagógicos: La instrucción directa clásica (presencial o de autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico). (p. 17)

Esto quiere decir que el profesor y estudiante pueden interactuar mediante instrumentos tecnológicos diversos que les asisten al momento de la enseñanza-aprendizaje desde diferentes lugares - tiempo, por lo que se requiere usar herramientas, por ejemplo el internet. Además, aparte de necesitar dichos recursos, también se solicita la utilización de los métodos actuales y estrategias, así como lo expresó Payares (2014):

La modalidad virtual, es un espacio de educación que demanda nuevas estrategias pedagógicas que posibiliten una mejor formación, entre ellas tenemos: las metodologías a partir de los OVAS, centradas en los estudiantes, los cambios en los ritmos de trabajo de nuestros estudiantes y la flexibilidad de la formación para con los estudiantes. (p. 10)

Es decir, para poder enseñar de forma virtual, se requiere que los maestros tengan conocimiento actualizado, que estén capacitados y que lo hagan constantemente, para emplear metodologías y estrategias que funcionen con las TIC. El Desarrollo de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) como plataformas *online*, utilizadas en el área educativa, son de gran ayuda para que el profesor interactúe con el alumno y así este último pueda trabajar a su ritmo. El docente, como el responsable de planear la lección y establecer el ambiente de enseñanza-aprendizaje empleando instrumentos tecnológicos diversos, busca favorecer al educando, tal como Pinto (2015) lo indicó, “el entorno virtual enriquece la experiencia educativa, debido a que desarrolla aspectos significativos, estrechamente relacionados con las herramientas tecnológicas como mediadoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en este caso en particular, del idioma inglés como lengua extranjera” (p. 23). Dicho de otra manera, existen diferentes aspectos que motivan a los aprendices, los cuales afectan positivamente su rendimiento académico. Por ende, el empleo de las herramientas tecnológicas busca ayudar a los estudiantes a modificar su instrucción educativa para beneficiarla y complementarla.

Modalidad presencial.

La enseñanza presencial es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que necesita de la presencia del docente y alumno en un mismo lugar -horario, así lo manifestaron Cruz y Rama (2016), “la modalidad de educación presencial es aquella donde el profesor y el estudiante están físicamente presentes en un mismo espacio-tiempo” (p. 175). En otras palabras, los educandos deben acudir a la escuela de manera constante e interrelacionarse con el profesor y otros compañeros de clase directamente. Además, aquellos alumnos hacen sus tareas de forma individual y grupal con el propósito de cumplir las metas de la asignatura, de esta manera Lavín (2015) lo manifestó:

La modalidad presencial es entendida generalmente como aquella donde el proceso de formación tiene lugar a partir de la presencia de los educandos y de sus profesores en el mismo lugar, en el mismo tiempo y con altos niveles de carga lectiva semanal, con lo cual se asegura una relación estable y permanente para lograr los objetivos propuestos. (p. 362)

En otras palabras, Lavín coincide con Cruz y Rama al señalar que las clases presenciales se basan en que el docente y alumno asistan en el mismo tiempo a un mismo espacio. Sin embargo, Lavín también afirma que los alumnos tienen bastantes deberes académicos para que de esta manera el maestro se interrelacione con ellos de forma constante y logren los objetivos de las lecciones. Además, que los educandos se formen por medio de la modalidad presencial y socialicen directamente con el profesor y sus compañeros para cumplir con sus deberes y con el propósito de la asignatura, no indica que no empleen las TIC como lo mencionaron Pérez y Saker (2013), “los estudiantes de la modalidad presencial utilizan algunas herramientas TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en cursos de sistemas y programación. Sin embargo, los cursos disciplinares son desarrollados en el modelo tradicional” (p. 160). Dicho de otra manera, los aprendices usan plataformas *online* y otros recursos tecnológicos pese a que aprenden mediante la modalidad presencial. Los alumnos emplean el internet como base de datos, cuya finalidad es apoyar su quehacer cuando buscan textos diversos, cambiar opiniones con distintas personas a través de las redes sociales y otras herramientas. Asimismo, estas ideas que comparten pueden acaecer en el idioma nativo y extranjero como el inglés.

Inglés como lengua extranjera.

Como desenlace de la globalización, los educandos se han visto involucrados en una modificación de conocimientos, ya que se han contactado más con otras culturas generando la necesidad de aprender diferentes idiomas al nativo, así como INPAHU (2013) lo expresó:

La lengua extranjera se refiere a una lengua diferente a la lengua materna o lengua propia... un mecanismo de comunicación en una sociedad globalizada, para el acceso a esquemas básicos de interacción tales como las redes sociales y para el acceso a diversos entornos virtuales por medio de los cuales se compra, se vende, se aprende, se enseña, se divulga, se practica y múltiples actividades diversas que serían innumerables. (p. 1)

Es decir, actualmente, es importante dominar un idioma extranjero para comunicarse con otra gente de diferentes contextos, lugares del mundo, culturas. Por este motivo, las modalidades de enseñanza-aprendizaje son de bastante ayuda y utilidad en los campos educativos. A través de ellas, se aprenden diferentes idiomas como el inglés, cuyo estudio es

relevante en la era digital actual siendo un requisito manejarlo competentemente. De esta manera Vilca y Sifuentes (2014) lo señalaron:

El inglés se ha convertido en una lengua internacional cuyo aprendizaje es requerido para que nuestros estudiantes tengan mejores oportunidades en su proceso de formación básica y cuenten con posibilidades de aprovecharla para satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación: estudios, trabajo, viajes, entre otras. La enseñanza del idioma inglés, además de su implicancia social y cultural, constituye una disciplina cada vez más importante en este mundo actual, debido al alto nivel de desarrollo científico tecnológico que ha alcanzado en estas últimas décadas. (p. 1)

Esto indica entonces que, hoy en día, se necesita dominar un idioma extranjero como el inglés para alcanzar las metas personales y profesionales en distintos contextos sociales y culturales. Con el tiempo y avance tecnológico, este evento ha ido sucediendo debido al acercamiento consecuente a otros idiomas y culturas generando el aprendizaje de lenguas extranjeras, tal como lo señalaron Arroyave y Herrera (2011), “la necesidad primordial para el dominio del inglés como lengua extranjera es más para tener acceso a la comunicación y al desarrollo de las nuevas tecnologías, para los intercambios y las relaciones internacionales, las cuales incluyen; la educación, el turismo, la cultura, lo laboral y lo profesional” (p. 20). Dicho de otra forma, el manejo competente del inglés como idioma extranjero es importante para prosperar y desarrollarse en una sociedad tecnológica, donde las personas utilizan idiomas diversos para comunicarse incluyendo el inglés. Este hecho ha ido cobrando más relevancia debido a la globalización, ya que originó que esta lengua esté más presente en el área de Educación como lo evidenciaron Díaz, Jansson y Neira (2011):

El manejo del inglés como lengua extranjera es altamente valorado Chile. Para quien habla este idioma, se abren puertas culturales, sociales y económicas, en un mercado laboral cada vez más competitivo. Por esta razón, la enseñanza y aprendizaje de dicha lengua se ha convertido en una prioridad para el sistema educacional chileno. (p. 54)

En otras palabras, el país de América Latina cuyo idioma oficial es el castellano, Chile, incorporó la asignatura de inglés como idioma extranjero en sus centros educativos generando que esta lengua se convirtiera en una de las prioridades del Ministerio de Educación. El motivo de este suceso es que el habla del idioma inglés es requisito para que los educandos tengan más oportunidades cuando deseen ingresar al mercado laboral. Sin embargo, como se mencionó líneas arriba, es relevante que aquellos estudiantes manejen este idioma competentemente, pero para lograrlo, deben dominar las cuatro habilidades lingüísticas.

Macro habilidades comunicativas.

Las personas tienen la capacidad de actuar en un ambiente a través de la lengua, pero para realizarlo eficazmente deben tener manejo de las cuatro macro habilidades comunicativas. Este hecho ocurre en la lengua materna o extranjera; por tanto, como lo manifestó Rodríguez (2012), las macro habilidades son:

Acciones y operaciones necesarias para hacer uso adecuado del idioma, ya sea en tareas de audición, lectura, escritura o habla que permiten su integración de forma natural, tal y como se presentan en la realidad, propiciando la comunicación en el idioma inglés. (p. 153)

Esto señala que las cuatro macro habilidades comunicativas (comprensión auditiva, lectora, oral y escrita) se conectan para ejecutar de manera eficaz la comunicación de la lengua inglesa en un entorno. Estas son imprescindibles para que el emisor envíe el mensaje y el receptor lo reciba, y luego comprenda efectivamente; es así como Galvañ y Pérez (2011) lo expresaron:

Posterior a los años 80 del pasado siglo XX se pone en práctica un nuevo enfoque comunicativo que en todos sus aspectos dio paso a la integración y al desarrollo de las cuatro macro habilidades fundamentales del idioma: audición, expresión oral, lectura y escritura dirigido al desarrollo de conocimientos, habilidades y hábitos que permitieran la emisión, recepción y negociación efectiva y apropiada de los mensajes contenidos en los actos de

comunicación, según la situación y el contexto social, con personas angloparlantes. (p. 2)

Entonces, con el transcurrir del tiempo, el enfoque comunicativo se ha ido transformando hasta desarrollar las cuatro macro habilidades comunicativas, las cuales son bastante relevantes en la comunicación. Esto es así ya que mediante estas las personas tienen conversaciones y se comprenden efectivamente. No obstante, estas cuatro macro habilidades se instruyen por separado al momento de aprender un idioma, así como lo indicaron Aydoğan y Akbarov (2014) “Si estas cuatro habilidades son segregadas la una de la otra, se enseña una lengua” (p. 679). En otras palabras, cuando la gente se comunica, emplea las cuatro macro habilidades comunicativas unidas, pero al enseñar una lengua, se realiza de forma separada; se instruyen una por una para que el aprendiz las junte y luego transmita el mensaje en el idioma meta. Por ende, la comunicación contiene cuatro macro habilidades: comprensión auditiva, oral, escrita y lectora, siendo esta última la variable de este estudio y la cual será definida a continuación.

Comprensión lectora.

La comprensión lectora es un proceso complejo con diferentes elementos. El leyente necesita poseer información previa del contenido de la lectura para así comprender los datos con mayor facilidad. Por este motivo, la comprensión lectora fue definida por Raphael (2016) como:

Un componente múltiple, un proceso que implica varias interacciones entre el lector y lo que brinda al texto (conocimiento previo, la utilización de estrategias), así como variables que están relacionadas con el texto en sí (interés en el texto, comprensión de los tipos de redacciones). (p. 1)

Es decir, los autores basan sus escrituras en un lector objetivo quien será la persona que entienda y procese la información brindada provocando así un proceso complicado de interacciones entre lector - texto que conlleva diferentes competencias. Es así como Grabe y Jiang (2013) lo señalaron, “la comprensión lectora es una creación multi-componente que implica habilidades y sub-habilidades diversas” (p. 4). Se entiende entonces que la comprensión de un texto se fundamenta en que las habilidades se utilizan para llegar al

entendimiento de datos diversos que se obtienen de distintas fuentes. Por este motivo, los estudiantes buscan una manera eficiente para desarrollar aquellas capacidades, ya que Bustos y Hurtado (2015) señalan que los educandos:

(...) presentan dificultades al intentar leer cada una de las palabras, desconociendo el contexto de la lectura, tienen una dependencia total de las orientaciones dadas por el docente y del diccionario y, al encontrar el significado de un nuevo término, no lo pueden asociar con el contexto del tema de la lectura, generándose una pérdida del sentido y de la comprensión.
(p. 10)

Por este motivo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro procura emplear diferentes metodologías y estrategias para que el alumno comprenda apropiadamente el mensaje de un texto de acuerdo al contexto. Es así como lo señaló Peñaranda (2015), “la comprensión lectora de inglés como lengua extranjera es inherente en la formación del estudiante, su desarrollo es resultado de un accionar correcto de la didáctica, la metodología, la pedagogía, y el currículo” (p. 19). En otras palabras, la comprensión de escritos es un aspecto de la formación educativa de un individuo que requiere de técnicas, metodologías, estrategias para desarrollar positivamente sus habilidades comunicativas, así como Gómez (2018) manifiesta que “(...) con el uso adecuado de estrategias de aprendizaje el estudiante se convierte en un agente más activo, capaz de evaluar, dirigir y modificar su propio proceso de aprendizaje” (p. 81). Dicho de otra manera, aquellas habilidades que los estudiantes obtienen los ayudan a interiorizar mejor la información, sobre todo al momento que el alumno intenta comprender textos en un idioma que no es el nativo.

Por ende, las estrategias son importantes en este proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo manifestaron Bustos y Hurtado (2015), “es de vital importancia el control de las actividades que se suministran, teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen como en el caso de la comprensión lectora los procesos de scanning, skimming e inferenciación” (p. 48). Entonces, los profesores requieren conocimientos para saber utilizar diferentes estrategias como el *skimming*, el cual se fundamenta en la obtención de una idea general de la lectura con tan sólo leerla rápidamente; esto es útil para que el estudiante pueda

reconocer ideas resaltantes sin tener la necesidad de desarrollar una lectura completa. Existe, además, otra estrategia, el *scanning*; su propósito es buscar información específica y así encontrar de manera eficiente la respuesta de alguna pregunta. Igualmente, se posee a la estrategia de inferenciación; esta se emplea al momento que el aprendiz extrae información no explícita del texto. De esta forma es como se puede apreciar algunas tácticas que los educadores usan para que sus educandos comprendan lecturas en diferentes niveles: crítico-valorativo, inferencial y literal, así como lo manifestó el Ministerio de Educación (2013), “para que haya una verdadera comprensión, el texto debe ser interpretado en distintos niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo. Comprender un texto en los tres niveles mencionados necesita de un proceso” (p. 10). Esto quiere decir que los tres niveles se conectan; el hablante o emisor transmite la información, pero el receptor necesita entender y así recibirlo efectivamente. De esta forma, se desarrolla el proceso de comprensión de textos incluyendo las tres dimensiones.

Nivel de comprensión literal.

La interrelación que existe entre el autor - comunicador - y leyente - intérprete - se da cuando este último entiende lo que el remitente desea transmitir a través de la lectura. Para ello, el lector requiere comprender las ideas plasmadas de manera explícita como mínimo, tal como el Ministerio de Educación (2013) indicó:

Comprender un texto en el nivel literal es comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de este. Es decir, comprender todas las palabras que aparecen en él (o al menos las palabras que son indispensables para entender el sentido del texto), comprender todas las oraciones que hay escritas en él y comprender cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito. (p. 10)

Entonces, la gente puede comprender la redacción de manera general con solamente leer los datos más obvios y los cuales se ubican fácilmente sin tener que realizar un análisis profundo, debido a que la información es explícita. Además, utilizan su sentido común para definir el cometido de las palabras en las estructuras gramaticales. Por ello, se puede expresar que la comprensión a nivel literal es elemental para comprender no solo la idea principal, sino el texto en sí; de esta forma lo señaló DIGEDUCA (2014):

Es el nivel básico del que dependen los otros niveles. En él, la lectura se enfoca en las ideas que expresa el texto. La comprensión literal supone la identificación de información que aparece explícita en el texto; leer de forma literal permite determinar la idea principal del texto, identificar personajes o recordar detalles como fechas, entre otros. (p. 5)

Se entiende entonces que para entender lecturas en distintos niveles como el crítico-valorativo e inferencial, se necesita comprender las ideas explícitas que el autor quiere transmitir a sus lectores. En este nivel, se puede encontrar diferente información como la idea general; por este motivo, la comprensión lectora a nivel literal es básica para poder analizar competentemente las redacciones con más profundidad. Es así como DIGEDUCA (2014) manifestó que “para alcanzar este nivel es necesario comprender correctamente el significado de las palabras, las oraciones y los párrafos” (p. 5). Por tanto, el lector requiere conocer la estructura gramatical de su idioma nativo o extranjero según la naturaleza del texto para que sea posible realizar una comprensión de escritos básica.

Relleno de espacios en blanco.

En el nivel literal de comprensión de textos, como se señaló anteriormente, se necesita saber las estructuras gramaticales y el significado de las palabras. Por esto, en varios *tests* de comprensión lectora en la lengua inglesa como en el Cambridge English First (FCE) de la universidad de Cambridge, las personas realizan el ejercicio donde deben completar oraciones, el cual Ketabi (2016) señaló que es “ejercicio en el que se eliminan entre 5 y 12 palabras usualmente en un texto de uno o dos párrafos” (p. 4). Esto indica entonces que para rellenar los espacios en blanco, debe existir un léxico variado y comprensión del contexto de acuerdo al nivel de conocimiento del idioma materno o extranjero. Esto será de gran utilidad para hallar la oración o palabra adecuada y realizar el ejercicio correctamente, así como lo manifestó University of Cambridge (2014), “los candidatos necesitan poder seguir el desarrollo de las ideas, opiniones y sucesos a través del texto como un todo, usando su comprensión de la coherencia del texto y estrategias de cohesión” (p. 8). En otras palabras, la gente necesita tener conocimiento de estrategias, sintáctico y lexical para entender el contexto y el texto en sí. Es de esta manera como logran reconocer las oraciones y palabras faltantes para completar los párrafos.

Identificación de detalles del texto.

Para encontrar datos específicos y explícitos, las personas emplean estrategias diversas, así como el *scanning*; este los ayuda a responder distintas preguntas. Para esto, es importante que recuerden, identifiquen y comprendan cada elemento del texto. Condemarín (2011) explicó que esos detalles eran “localizar e identificar hechos como: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del cuento” (p. 9). Esto quiere decir que el leyente no requiere estudiar profundamente la lectura debido a que los datos se ubican de forma superficial. Además, es así como University of Cambridge lo afirmó (2014), “se necesita que los candidatos localicen la información específica que se relaciona con las preguntas. Para realizar esto, deben comprender los detalles” (p.8). Por tanto, la relevancia de las estrategias de comprensión de escritos se debe a que son útiles para solucionar problemas de diferentes naturalezas y reconocer detalles diversos de los textos; de esta manera se comprenden a nivel literal para luego continuar con otros niveles.

Nivel de comprensión inferencial.

La comprensión lectora empieza desde el nivel literal, como se manifestó líneas arriba, para después analizar el mensaje del autor de forma detallada. Por este motivo, para comprender la información no explícita, se debe relacionar los conceptos de las ideas y así obtener una percepción más completa de la redacción. Este hecho sucede cuando se lee un texto a nivel inferencial: los datos entre líneas, así como el Ministerio de Educación (2013) indicó:

Comprender un texto en el nivel inferencial significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente. Sin embargo, a partir de lo que sí dice el autor, un lector puede entender eso que el autor “quiso comunicar”. (p. 11)

Esto indica que se necesita estudiar el escrito para lograr entender de verdad lo que el autor quiere decir entre líneas, debido a que no es son datos explícitos, sino implícitos; el leyente requiere inferir lo que se deseó manifestar para así lograr una conclusión de lo leído. De esta manera es como lo declaran Vásquez y Mella (2014):

El objetivo de este nivel es alcanzar un nivel mayor de abstracción que le permita al lector elaborar conclusiones, lo que no ocurre en la mayoría de los casos. Este concepto comprende de esta forma, tanto las deducciones lógicas, como las suposiciones que puedan producirse a partir de la información que podamos encontrar dentro del texto. (p. 26)

Es decir, primero se debe tener una base (nivel de comprensión literal) para luego poder llegar a una conclusión de lo que el autor desea transmitir en su mensaje. Sin embargo, para que esto suceda, el lector necesita comprender los datos inferenciales ya que a simple vista no se puede hacer deducciones.

Igualmente, para lograr inferir, se requiere el saber previo del tema para conectarlo con lo que el autor desea expresar, y así comprender su intención, tal como Acosta y Mena (2014) lo indicaron, “el nivel inferencial es ir más allá de lo leído; se explica el texto más detalladamente, se agregan informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo que se lee con los saberes que se tienen, se formulan hipótesis y nuevas ideas” (p.11). En otras palabras, los leyentes necesitan conocer algo sobre el tema previamente para entender lo que el escritor está infiriendo a través de su texto. Así es como se parte de la deducción del escrito y se obtiene las conclusiones.

Deducción del mensaje.

En el nivel inferencial, se necesita que los lectores infieran desde los datos relevantes que se visualizan en el escrito para que saquen conclusiones. Por este motivo, DIGEDUCA (2012) señaló que deducir los datos es “relacionar también conocimientos previamente adquiridos y aplicarlos para sacar la conclusión” (p. 3). Entonces, se puede decir que al medir el nivel de comprensión de textos mediante del FCE, se observa las estrategias utilizadas como el leer entre líneas, usar conocimientos previos y conceptos nuevos que ofrece el texto, todo esto para llegar a la deducción del mensaje de la redacción, así como lo manifestó University of Cambridge (2014), “estas preguntas pueden requerir que los candidatos infieran el significado de las pistas en el texto” (p. 8). Por tanto, quienes toman el FCE deben saber cómo utilizar las estrategias de comprensión para hallar la intención del autor, inferencias, los detalles de las oraciones y demás. No obstante, para que puedan entender dichas inferencias, requieren leer de manera cuidadosa, tener saberes previos del tema y lengua, y

así finalmente deducir el mensaje, debido a que este no presenta su objetivo de forma explícita.

Dedución de la enseñanza.

En este nivel inferencial, los leyentes necesitan emplear las palabras explícitas y analizarlas para así comprender con mayor profundidad lo que el autor desea transmitir. Para generar que esto ocurra exitosamente, los leyentes necesitan utilizar diferentes estrategias de comprensión para inferir la idea global o enseñanza de los datos de la redacción. Por ende, el texto no solo es informativo, sino que además transmite lecciones mediante historias; Minedu (2015) habló de este tema y expresó:

Esto significa que el estudiante, en lugar de enfocarse en un aspecto específico del texto, debe obtener una conclusión general a partir de diversos elementos mencionados en el texto. Adicionalmente, debe diferenciar entre posibles enseñanzas del cuento y aquella que es la más importante. (p. 21)

Esto quiere decir que, los autores envían mensajes diversos como lecciones que ayudan a los leyentes a aprender. Sin embargo, para que puedan comprender cada detalle, necesitan hacer uso de estrategias de lectura como el *skimming* o *scanning*, los cuales son de gran utilidad al momento de desear entender la información a nivel literal; se debe analizar los datos de modo más complejo para llegar a la conclusión del escrito: lo que enseña.

Dedución del significado de palabras.

Desde el nivel literal, el lector puede comprender las palabras y oraciones; no obstante, este proceso es solo la base de un entendimiento más complicado como el inferencial, donde dichas palabras y oraciones son analizadas como un todo generando la comprensión del mensaje del autor. Para que esto ocurra así, los lectores necesitan poseer saber lexical que aparecen a partir de la deducción de la definición de las palabras. Estas no están descontextualizadas o aisladas en un escrito, por el contrario, el Ministerio de Educación (2014) señaló, “consiste en inferir el significado de una palabra, a partir de la información que aparece en el texto, sin necesidad de acudir al diccionario u otra fuente de información” (p. 18). Esto indica que las palabras están relacionadas y que cumplen una función dentro de

las oraciones, párrafos y textos, produciendo la deducción del significado de las palabras de acuerdo al contexto en el que se ubican.

Nivel de comprensión crítico-valorativo.

Para alcanzar este nivel, el leyente necesita entender lo que el escritor expresa en su redacción explícita e implícitamente y, al realizarlo, opina respecto al texto, así como el Ministerio de Educación (2013) manifestó:

Comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. (p. 12)

En otras palabras, el leyente debe comprender completamente los niveles inferencial y literal para evaluar el escrito, y así sustentar sus ideas u opiniones respecto a él. Para esto, requiere emplear su sentido común y conocimientos previos para proyectar sus ideas sobre lo que podría suceder o implicar según lo redactado por el autor. Asimismo, Acosta y Mena (2014) indicaron que “en la lectura crítica se evalúa lo leído, teniendo en cuenta la formación del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído” (p. 11). Por ende, el leyente, como se redactó líneas arriba, utiliza sus conocimientos previos y los combina con los nuevos conceptos para lograr la comprensión lectora, la actitud del autor y luego formular su opinión con respecto a este.

Identificación de la actitud del autor.

Las personas al comprender un texto a nivel literal e inferencial, descubren la intención, actitud del autor, la cual demuestra los sentimientos, conductas de este, tal como lo señaló Sánchez (2016):

Predisposición del individuo, que se origina de la congruencia de tres elementos o dimensiones que son cognitivos, afectivos y conductuales, donde reconoce el grado de inclinación hacia un objeto social determinado, a partir

de los sentimientos, pensamientos y comportamientos hacia el mismo por parte del sujeto. (p. 15-16)

Es decir, la actitud del autor es su conducta, sentimientos, postura ante un evento en cierto contexto. Esta se manifiesta cuando se analiza la redacción a nivel crítico-valorativo, debido a que no está explícita. Al momento de que esta acción ocurre, se puede establecer una opinión. Esta es importante cuando se realizan exámenes diversos de comprensión de textos como el FCE, así como University of Cambridge lo manifestó (2014), “las preguntas se pueden enfocar en las ideas principales, detalles del texto, actitudes u opiniones” (p. 8). Por tanto, si se desea desarrollar de manera positiva estos *tests*, los leyentes necesitan emplear sus habilidades cognitivas para reconocer el mensaje que el autor transmite (su actitud, opinión) y entender los detalles del escrito con mayor profundidad.

Objetivos e hipótesis

Objetivos.

La presente investigación se propuso los siguientes objetivos generales y específicos.

Objetivos generales.

Comparar el nivel de la comprensión lectora de la lengua inglesa en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual.

Objetivos específicos.

- Determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa.
- Determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa.

- Determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Hipótesis.

Hipótesis general.

Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Hipótesis específicas.

- Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa.
- Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa.
- Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Método

Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación.

El estudio que se realizó tiene un enfoque cuantitativo debido a que recopila datos numéricos, los cuales fueron bastante útiles para probar la hipótesis del presente trabajo, así como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Para poder estructurar toda la data, se realizó un diseño o plan que permitió medir la variable en las dos modalidades (presencial y virtual) y analizar los hallazgos para obtener los resultados de acuerdo a la hipótesis. Esto quiere decir que se recolectó la información, datos numéricos para interpretarlos y comparar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de las modalidades virtual y presencial.

Además, este proyecto de investigación es descriptivo y comparativo. Es descriptivo ya que se buscó conseguir datos importantes para describir a un grupo o población, así lo afirmaron Hernández, Fernández y Baptista (2014), “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 4). Esto muestra que esta investigación analizó y describió la información, características, que se obtuvieron de la población.

Este estudio es comparativo también debido a que a partir de los datos que se recolectaron, se compara los objetos de estudio. Esto es así para hallar las características, similitudes o diferencias, y poder refutar o confirmar la hipótesis, tal y como lo señalaron Gómez y De León (2014):

El método comparativo es una herramienta científica de mucha utilidad, ya que brinda la oportunidad de tener la libertad de poder estudiar dos o más objetos, sujetos o fenómenos, simultáneamente con la finalidad de poder aportar conocimiento científico al determinar similitudes, diferencias o inferir y verificar hipótesis de un problema de investigación para establecer

descripciones y explicaciones y enriquecer el conocimiento del fenómeno en cuestión. (p. 250)

Lo que se desea decir entonces es que este método comparativo y descriptivo permite fácilmente comprobar la hipótesis a través de la comparación de los datos recabados para identificar las similitudes o diferencias en el nivel de la comprensión lectora en la lengua inglesa en las modalidades presencial y virtual. Por tanto, es así que se ofrece datos estadísticos y descriptivos sobre la variable.

Diseño de investigación.

Este trabajo de investigación, asimismo, tiene un diseño no experimental, pues se observa y examina el nivel de comprensión de textos sin manipularlo o modificarlo, tal como lo indicaron Hernández, Fernández y Baptista (2014), “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p. 149). En otras palabras, esta investigación no crea ningún contexto o situación donde el objeto de estudio se estimula para luego evaluar los hallazgos, sino por el contrario. Es no experimental debido a que valora el nivel de comprensión de escritos en un contexto o situación existente mostrando sus efectos.

Variables

Variable: comprensión lectora

Definición conceptual.

La comprensión de textos es una creación multicomponente donde las habilidades y sub-habilidades diversas se ven implicadas (Grabe y Jiang, 2013, p. 11).

Definición operacional.

Para que exista una comprensión verdadera, se debe interpretar el escrito en diferentes niveles: crítico-valorativo, inferencial y literal. Entender una redacción en dichos niveles requiere de un proceso (Ministerio de Educación, 2013, p. 10).

Tabla 1.

Matriz de operacionalización de la variable.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Preguntas
Comprensión Lectora	Literal	- Identificación de detalles del texto - Relleno de espacios en blanco	<p>4. In the fourth paragraph, how did Jamie react to the ball?</p> <p>7. What did Jamie think when Danny argued with Geoff?</p> <p>9. This makes us both jump and distracts our attention from why we are here</p> <p>10. We realise he has seen us and is checking us out before emerging fully</p> <p>11. This was because a series of seemingly endless, ear-splitting Kalahari thunderstorms resulted in a no-show of our subjects</p> <p>12. We had timed our visit with this possibility in mind but we couldn't believe our luck</p> <p>13. At first we feel silly, and more than a little self-conscious, but it seems to work since the animals stay calm as we approach them</p> <p>14. Without it, it would not have been possible to make the TV programmes which had brought us here</p> <p>15. They are therefore able to spend hours in the field each day collecting important information without affecting the animals' routine</p> <p>16. They realised it would be difficult to change the band's image?</p> <p>18. Their favourite time was when the band was first together?</p> <p>19. They nearly lost the opportunity to stay in the band?</p> <p>21. They were not defeated by negative feedback?</p> <p>22. They didn't have time to adjust to being in a successful band?</p> <p>23. They are glad that more talent is expected from bands nowadays?</p> <p>24. The most important thing in their band was to work hard?</p> <p>25. They appreciate the people who work with the band?</p> <p>27. They initially had some concerns about discussing their ambition of starting a band?</p>

		<p>28. Their band's path to success was through people telling each other?</p> <p>29. They aren't bothered if the band gets bad reviews?</p> <p>30. There is a mistaken belief that their band quickly became well-known?</p>
Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Deducción del mensaje - Deducción de la enseñanza - Deducción del significado de palabras 	<p>2. What does 'it' refer to in line 12?</p> <p>5. What do we learn about Joe in the fifth paragraph?</p> <p>26. Successful performers shouldn't take their success for granted?</p> <p>6. What did Jamie realise in the sixth paragraph?</p> <p>8. In the last paragraph, the expression 'played with him like a toy' is used to illustrate the fact that</p> <p>17. It is important to develop in your role as a member of a band?</p> <p>20. They can't imagine giving up making music?</p>
Crítico-valorativo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la actitud del autor 	<p>1. In the first paragraph, Jamie noticed that Danny</p> <p>3. What did Jamie feel when he looked at the gallery?</p>

Participantes

Población.

La población es un grupo de objetos de estudio con características similares, tal como lo indicaron Hernández, Fernández y Baptista (2014), "Lepkowski (2008b) consideró que la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p.174). De esta manera, este trabajo posee una población de 45 alumnos de la lengua inglesa del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima de las modalidades virtual y 45 de la presencial.

Muestreo.

La muestra es no probabilística por conveniencia por motivo que la investigadora tiene fácil acceso a ella, así como Martínez-Salgado (2012) lo señaló:

La selección es aquí la menos rigurosa; no se funda en ninguna consideración estratégica ni se rige por alguna intención teórica derivada del conocimiento preliminar sobre el fenómeno, sino que depende básicamente de la accesibilidad de las unidades, la facilidad, rapidez y bajo costo para acceder a ellas. (p.616)

Es decir, se utilizó la técnica de investigación, muestra por conveniencia, ya que la investigadora tuvo fácil acceso a los objetos de estudio, por su cercanía. Por esta razón, el muestreo consta de seis aulas del nivel intermedio, tres salones de la modalidad virtual con 15 estudiantes y tres de la modalidad presencial con otros 15 alumnos.

Instrumentos de investigación

El instrumento de investigación que se utilizó para medir la variable de comprensión de textos fue:

Ficha técnica del instrumento de comprensión lectora.

Nombre: Cambridge English First (FCE)

Autor: University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL)

Universidad: University of Cambridge

Nivel de Aplicación: Intermedio (CEFR Level B2)

Forma de aplicación: Individual

Duración de la prueba: 60 minutos

Número de preguntas: 30 preguntas divididas en 3 partes

Área que evalúa: Comprensión lectora de la lengua inglesa como idioma extranjero

Descripción del instrumento.

El examen de comprensión lectora que se usó es parte de la prueba internacional de la Universidad de Cambridge, Cambridge English First (FCE) del año 2014. Este *test* es para personas con saber intermedio alto (CEFR Level B2) de la lengua inglesa como idioma extranjero; se utilizó las tres secciones de la comprensión lectora específicamente (University of Cambridge, 2014).

La primera sección consiste en una redacción con ocho ítems de opción múltiple donde se necesita que el candidato reconozca diferentes datos. En la segunda parte, se

requiere hallar siete oraciones y relacionarlas con el párrafo correcto para completarlo, ya que estas han sido removidas del artículo. Para que esto suceda exitosamente, quienes toman la prueba deben comprender la cohesión y estructura del texto. Por otro lado, se encuentra la tercera parte del test. Esta consta de quince preguntas, las cuales se necesitan relacionar con el párrafo correcto. Los candidatos deben identificar cada detalle del escrito para desarrollar este ejercicio (University of Cambridge, 2014).

Validez.

El instrumento que se eligió para evaluar la comprensión de textos se centra en medir la variable, así como Hernández, Fernández y Baptista (2014) manifestaron que es la forma de indicar que el instrumento es válido debido a que la validez es el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p. 201). Por tanto, para establecer la autenticidad del *test*, expertos diversos examinaron todas las preguntas del instrumento como lo señaló Cambridge English (2016), “estas involucran el estudio de los procesos cognitivos de los candidatos y análisis estadísticos de los factores subyacentes compartidos por una serie de preguntas. Un método que se utiliza es el Modelo de Ecuaciones Estructurales” (p. 22). Es así como se presenta que el instrumento internacional que se empleó muestra validez de constructo, y para validar nuevamente lo dicho, tres magísteres de la carrera de Educación evaluaron las preguntas del examen, así como lo revela la tabla 2.

Tabla 2.

Matriz de validación de expertos.

Validadores	Pertenencia	Relevancia	Construcción gramatical
Diego López Tassara	√	√	√
Dalis López Osorio	√	√	√
Lucio Alejo Vera	√	√	√

En la tabla 2, se observa que los ítems de la prueba sobre comprensión lectora en la lengua inglesa poseen construcción gramatical, relevancia y pertenencia.

Confiabilidad.

Se verificó la validez y la confiabilidad debido a que se necesitaba asegurar que con la prueba de medición se obtiene el mismo resultado al momento de aplicarla al mismo objeto

de estudio repetidamente, tal como lo señalaron Hernández, Fernández y Baptista (2014), “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 200). Igualmente, hay maneras diversas que existen para valorar la confiabilidad de un *test* de acuerdo a lo manifestado por Cambridge English (2016):

La mayoría de los exámenes de Cambridge English poseen dos tipos de componentes principalmente: documentos objetivos y de rendimiento. Las estimaciones de confiabilidad de estos documentos se calculan utilizando la estadística (KR-20) Alfa de Cronbach. Cuanto más cerca está el Alfa de 1, la sección de la prueba es más confiable. (párr. 8)

En otras palabras, la Universidad de Cambridge usa distintos instrumentos para comprobar la confiabilidad de sus exámenes como el FCE. Por ello, a continuación, se presenta la próxima tabla con información de la prueba piloto empleando la fórmula 20 de Kuder Richardson.

Tabla 3.

Índice de confiabilidad de comprensión lectora de textos en inglés.

KR-20	Número de elementos
0,923	30

En la tabla 3, se aprecia que los treinta ítems poseen confiabilidad, así como revela el KR-20 que es 0,923.

Procedimientos de recolección de datos

El desarrollo de esta investigación comenzó buscando información importante relacionada a la variable que se examinó. Luego, se continuó con la elaboración del marco referencial, antecedentes y otros datos relevantes para después encontrar el instrumento correcto que se llegó a utilizar en este trabajo.

Al planificar este proyecto, se analizó la variable y problemática, y se realizó la matriz de consistencia. Igualmente, se examinó a la población que respondió las preguntas del instrumento. Por este motivo, se evaluó la selección de este con el asesor de tesis. Después que dicho maestro lo aceptó, tres magísteres del campo educativo lo validaron dando su aprobación para aplicar la prueba ya mencionada.

Con la confiabilidad y validación del instrumento, se procedió con la fase de ejecución. En esta, se aplicó el examen de comprensión de textos a los alumnos en las modalidades virtuales y presenciales. Estos educandos, la muestra en total, rindieron la evaluación individualmente y sin ayuda del examinador. Dicho instrumento duró 60 minutos. De esta manera es como se recolectaron los datos, se procedió y analizó para conseguir los hallazgos y desarrollar la prueba de hipótesis.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados descriptivos con tabla y figura, luego se muestra la prueba de Shapiro-Wilk para verificar si los datos, obtenidos a través del instrumento, se comportan con normalidad. Para luego, contrastar la hipótesis.

Presentación de resultados

Estadísticas descriptivas

Tabla 4.

Niveles de rendimiento de comprensión lectora.

Rango	Niveles
1 a 16	Bajo
17 a 23	Regular
24 a 30	Alto

Tabla 5.

Distribución de frecuencias de comprensión lectora de los alumnos de las modalidades presencial y virtual.

		Grupos				Total	
		Presencial		Virtual			
		fi	%	fi	%	fi	%
Comprensión lectora	Bajo	24	26,67	12	13,33	36	40
	Regular	7	7,78	23	25,56	30	33,33
	Alto	14	15,55	10	11,11	24	26,67
Total		45	50	45	50	90	100

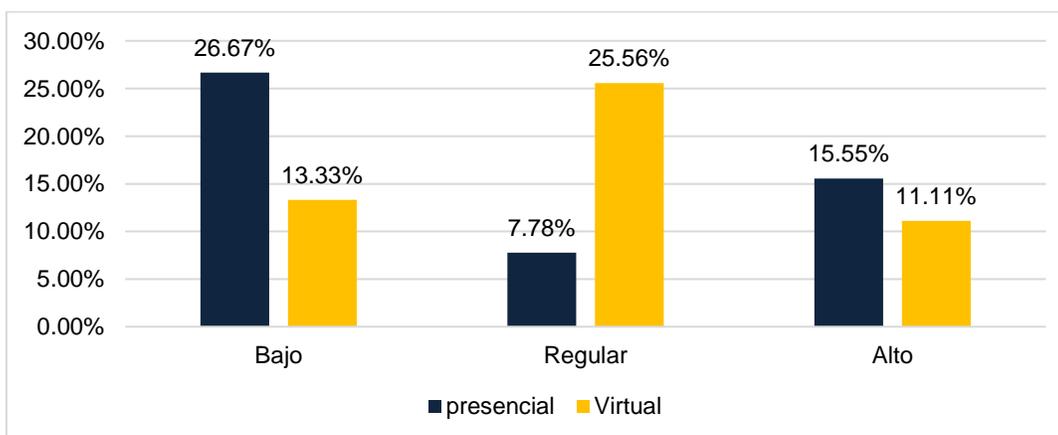


Figura 1. Niveles de comprensión lectora de la lengua inglesa de los alumnos de las modalidades presencial y virtual.

Según la tabla 5 y figura 1 se observa que 24 estudiantes de la modalidad presencial (26,67%) y 12 de la virtual (13,33%) poseen un nivel bajo de rendimiento de comprensión lectora. Por otro lado, existen dos grupos que demuestran tener un nivel regular. Estos son 7 estudiantes de la modalidad presencial y 23 de la virtual quienes representan un 7,78% y 25,56% respectivamente. De esta misma manera, se puede apreciar otros 14 alumnos de la modalidad presencial y 10 de la virtual cuyo nivel de rendimiento es alto: el 15,55% y 11,11% respectivamente.

Pruebas de normalidad

Tabla 6.

Prueba de normalidad para los datos de la variable comprensión lectora.

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Grupos		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión lectora	Presencial	,129	45	,059	,922	45	,005
	Virtual	,138	45	,031	,961	45	,135
Inferencial	Presencial	,137	45	,035	,926	45	,007
	Virtual	,122	45	,093	,942	45	,026
Crítico valorativo	Presencial	,293	45	,000	,771	45	,000
	Virtual	,329	45	,000	,722	45	,000
Literal	Presencial	,150	45	,012	,919	45	,004
	Virtual	,181	45	,001	,951	45	,055

a. Corrección de significación de Lilliefors

H₀: La variable comprensión lectora en la población tiene distribución normal.

H₁: La variable comprensión lectora en la población es distinta a la distribución normal.

Si $\alpha < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula.

Si se halla distribución normal, se utiliza el T de *Student* para la prueba de hipótesis y si no es así, el U de Mann Withney.

Sin embargo, como se observa en la tabla, α es menor a 0.05. Por este motivo, se utilizó la prueba estadística de U de Mann Withney.

A continuación, se contrasta la hipótesis según el criterio de decisión: si $\alpha < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis general.

H₀: No existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la comprensión lectora de la lengua inglesa.

H₁: Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Tabla 7.

Rangos de la variable comprensión lectora.

	GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión lectora	Presencial	45	42,91	1931,00
	Virtual	45	48,09	2164,00
	Total	90		

Tabla 8.

Prueba de hipótesis de la variable comprensión lectora de alumnos de las modalidades presencial y virtual.

	Comprensión lectora
U de Mann-Whitney	896,000
W de Wilcoxon	1931,000
Z	-,942
Sig. asintótica(bilateral)	,346

a. Variable de agrupación: GRUPOS

Como se puede apreciar según los rangos y datos estadísticos de pruebas de la variable, la significancia asintótica (bilateral) es mayor a 0.05. Por tanto, no se rechaza la hipótesis nula. En otras palabras, no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Hipótesis específica 1.

H₀: No existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa.

H₁: Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Tabla 9.

Rangos de la dimensión inferencial.

	GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
Inferencial	Presencial	45	43,93	1977,00
	Virtual	45	47,07	2118,00
	Total	90		

Tabla 10.

Prueba de hipótesis de la dimensión inferencial de alumnos de las modalidades presencial y virtual.

	Inferencial
U de Mann-Whitney	942,000
W de Wilcoxon	1977,000
Z	-,576
Sig. asintótica(bilateral)	,565

a. Variable de agrupación: GRUPOS

En la dimensión inferencial, se observa que la significancia asintótica (bilateral) es 0.565, por ende, se puede determinar que $\alpha > 0.05$. Es decir, no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Hipótesis específica 2.

H₀: No existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa.

H₁: Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Tabla 11.

Rangos de la dimensión crítico-valorativo.

	GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
Crítico-valorativo	Presencial	45	42,83	1927,50
	Virtual	45	48,17	2167,50
	Total	90		

Tabla 12.

Prueba de hipótesis de la dimensión crítico-valorativo de alumnos de las modalidades presencial y virtual.

	Crítico valorativo
U de Mann-Whitney	892,500
W de Wilcoxon	1927,500
Z	-1,068
Sig. asintótica(bilateral)	,286

a. Variable de agrupación: GRUPOS

En esta segunda dimensión, crítico-valorativo, la significancia asintótica (bilateral) nos vuelve a demostrar que $\alpha > 0.05$. Por ende, no se rechaza la hipótesis nula y se puede decir que no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Hipótesis específica 3.

H₀: No existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa.

H₁: Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Tabla 13.

Rangos de la dimensión literal.

	GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
Literal	Presencial	45	42,77	1924,50
	Virtual	45	48,23	2170,50
	Total	90		

Tabla 14.

Prueba de hipótesis de la dimensión literal de alumnos de las modalidades presencial y virtual.

	Literal
U de Mann-Whitney	889,500
W de Wilcoxon	1924,500
Z	-,995
Sig. asintótica(bilateral)	,320

a. Variable de agrupación: GRUPOS

Gracias a los datos mostrados en la tercera dimensión, literal, se demuestra nuevamente que no se rechaza la hipótesis nula, debido a que 0.320 es mayor a 0.05. Por ende, se concluye que no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa.

Discusión

La comprensión lectora es considerada un proceso de entendimiento que implica diferentes estrategias como las metacognitivas y cognitivas trabajen en conjunto para reflexionar sobre lo escrito; el conocimiento previo y experiencia son necesarios para el lector igualmente. No obstante, comprender cada nivel (literal, inferencial y crítico-valorativo) requiere de un análisis laborioso, no sólo cuando se lee un texto en la lengua materna, sino también en un idioma extranjero.

Hoy en día, una de las lenguas más importantes en el mundo es el inglés, tal como se indicó anteriormente. Asimismo, se puede observar que se utiliza en varios ámbitos, así como el de los negocios y educación. Por este motivo, en Lima-Perú, se puede localizar centros de idiomas que cuentan con la enseñanza de esta lengua extranjera con diferentes modalidades como la presencial y virtual. No obstante, se observó que el 30 % de los alumnos del nivel intermedio de uno de dichos institutos muestran dificultades en comprensión lectora. Esto se confirma en la evidencia de los resultados, pues se observa que el 40 % de estudiantes posee un nivel de rendimiento bajo, el cual demuestra tener deficiencias en las tres dimensiones (literal, inferencial y crítico-valorativo). El nivel regular se evidencia en un 33,33 % y el alto se reduce a 26,67 %. Estos resultados se pueden comparar con el de Corpas (2014), quien menciona que el 63,8 % mostró un nivel de comprensión insuficiente a pesar de haber estudiado inglés por varios años. Lo mismo sucede con la muestra de 7 alumnos en el estudio de Sánchez (2011), donde se evidenció que el 50 % no respondió correctamente los exámenes por no utilizar las estrategias de forma apropiada. Por este motivo, Campos (2014) señala en su proyecto que las estrategias como las cooperativas casi siempre ayudan a comprender mejor las ideas; esto se evidenció en el 31,11 % de la población, 90 estudiantes. Por ende, si bien emplearon estrategias de aprendizaje, así como en este estudio, no lo hicieron acertadamente; su actitud también afecta su rendimiento, tal como lo concluyeron, en el 2011, Arismendi, Colorado y Grajales.

Para lograr obtener dichos resultados, de acuerdo a este proyecto de investigación, solo se aplicó el instrumento FCE, el cual evidenció las dificultades que poseen los educandos en el área de comprensión lectora en el nivel intermedio de inglés. Rodríguez (2012) corrobora esta información demostrando ciertas deficiencias como que entre el 38-45 % de su muestra (70 aprendices) evidencian problemas en el nivel inferencial. Así como se observa en esta investigación, que el 40 % (36 estudiantes) se ubica en un nivel bajo de

rendimiento. A pesar de esto, se puede decir que, poseen las habilidades lingüísticas para comunicarse en un nivel básico.

Lopera (2014) con un estudio cualitativo demostró que las estrategias, *scanning* y *skimming*, permitieron a los estudiantes de los cursos presencial y virtual un aprendizaje más eficiente. Esto se puede comparar con este proyecto, cuyo enfoque es cuantitativo y beneficioso para el 60 % de la población que se encuentra en un nivel de rendimiento regular y alto. Estos datos también son corroborados por el British Council (2015); demostraron que 1,139 peruanos (estudiantes y empresarios), quienes resolvieron dos instrumentos diferentes al de este trabajo de investigación, TOEFL y IELTS, poseen un nivel regular de comprensión lectora.

Por otro lado, Chávez, Achire y Chipile (2014) descubrieron que el 51,4 % de 142 estudiantes se ubican en un nivel regular de rendimiento. Por ende, el 26,8 % tiene un nivel bajo y el 21,8 % un nivel alto. Esto se puede comparar con este trabajo de investigación, donde se evidencia que existe un nivel bajo mayor con el 40 % de la población, el 33,33 % regular y el 26,67 % alto. Estos resultados podrían modificarse para obtener mejores puntajes con un taller, tal como lo comprobaron Jiménez, Vásquez (2013) con *Practice Reading*. Este consiste en brindar estrategias y actividades para desarrollar los niveles literal e inferencial de la comprensión de textos. La muestra de 27 alumnos obtuvo puntajes superiores a los de la prueba de inicio luego de poner en práctica dicho taller, lo cual ayudó a evidenciar su beneficio.

Rimay y Ruiz (2014) no aplicaron un taller, como se mencionó líneas arriba, pero sí demostraron que los materiales didácticos también se deben tomar en cuenta para mejorar la comprensión de textos en inglés. Ellos mostraron que *Explosion Box*, un instrumento didáctico, tuvo buenos resultados en una muestra de 29 estudiantes. Con este recurso, el nivel bajo mejoró un 3 %, el nivel regular un 69 % y el alto un 28 %. Por tanto, se puede apreciar que los talleres y recursos didácticos motivan a los alumnos para desarrollar su capacidad de comprensión de textos en inglés. Si se compara el nivel alto con los alumnos de este trabajo, se observa que las diferencias no son tan distintas, ya que en este proyecto el 26,67 % representa este nivel sin haber aplicado este recurso, solo las estrategias de comprensión lectora tradicionales. Sin embargo, la diferencia que se puede ver en el nivel regular es de 35,67 %, por lo que, si se aplicase, mejoraría el porcentaje de alumnos a ese nivel.

Conclusiones

Según los datos recolectados, se observa que 24 estudiantes de la modalidad presencial (26,67 %) y 12 de la virtual (13,33 %) poseen un nivel bajo de rendimiento de comprensión lectora. Sin embargo, existen dos grupos que demuestran tener un nivel regular. Estos son 7 estudiantes de la modalidad presencial y 23 de la virtual quienes representan un 7,78 % y 25,56 % respectivamente. Además, se puede apreciar otros 14 alumnos de la modalidad presencial y 10 de la virtual cuyo nivel de rendimiento es alto: el 15,55 % y 11,11 % respectivamente. A partir de esta realidad, se arribó a las conclusiones:

Primero

Con dichos resultados obtenidos a través del instrumento, se llegó al objetivo: comparar el nivel de comprensión lectora de la lengua inglesa en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual. Asimismo, se pudo probar la hipótesis hallando que no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la comprensión lectora de la lengua inglesa. (P-valor es $> 0,05$).

Se puede concluir que sin importar la modalidad de enseñanza, presencial o virtual, que los estudiantes del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima prefieran para formarse, no manifiestan diferencias significativas en la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Segundo

También, se llegó al objetivo específico que era determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de la comprensión lectora de la lengua inglesa. Encontrándose que no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa. (P-valor es $> 0,05$)

Se concluye entonces que no es de importancia la modalidad de enseñanza, presencial o virtual, con la que los alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima estudian, ya que no muestran diferencias significativas en la dimensión literal de la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Tercero

Otro objetivo específico a alcanzar era determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de la comprensión lectora de la lengua inglesa. Hallándose que no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa. (P-valor es $> 0,05$)

En conclusión, a pesar que los estudiantes del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima se eduquen en una de las modalidades de enseñanza, presencial o virtual, no presentan diferencias significativas en la dimensión inferencial de la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Cuarto

Asimismo, se llegó al objetivo específico que era determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de la comprensión lectora de la lengua inglesa. Gracias a esto, se logró encontrar que no existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico-valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa. (P-valor es $> 0,05$)

Se resuelve entonces que aunque los alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima estudien con una de las modalidades de enseñanza, presencial o virtual, no es de relevancia debido a que no evidencian diferencias significativas en la dimensión crítico-valorativo de la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos y conclusiones, se considera pertinente plantear sugerencias diversas a continuación:

Primero

Para mejorar el nivel de comprensión lectora de la lengua inglesa en los alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual, se propone instruir diferentes estrategias didácticas de comprensión de textos y enseñanza para aplicarlas correctamente, tales como las nombradas en el proyecto. Así durante la clase, los estudiantes adquieran el hábito y no necesiten tanto tiempo resolviendo las preguntas.

Segundo

Para identificar la información literal en las redacciones, se propone aplicar la estrategia *scanning* para ubicar datos específicos. Esta más la técnica *skimming* facilitan el hallazgo del sentido del texto debido a que esta última se enfoca en hallar la idea general del texto.

Tercero

Para encontrar las inferencias de los escritos, se sugiere utilizar la estrategia de inferenciación. Esta permite identificar las partes no explícitas. De esta manera, se puede deducir el mensaje del autor con mayor facilidad.

Cuarto

Para pronunciarse respecto a la actitud del escritor, se recomienda utilizar la estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo y lectura crítica. Esto para trabajar con las opiniones diversas del lector de acuerdo a la postura del redactor.

Se coordinará con la dirección del centro de idiomas de Lima en estudio para que se pueda llevar a cabo un programa de capacitación para tener conocimiento de cómo enseñar y aplicar las estrategias, mencionadas anteriormente, de comprensión de textos en la enseñanza de la lengua inglesa para ayudar a los alumnos del nivel intermedio.

Referencias

- Acaro, M. V. (2016). *La metodología que utilizan los docentes y su incidencia en la obtención de aprendizajes significativos de la asignatura de lengua y literatura de los estudiantes de octavo, noveno y décimo grados de educación general básica de la sección matutina del colegio nacional "18 de noviembre" del cantón Sozoranga de la provincia de Loja, año lectivo 2013-2014* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/14949>
- Acosta, G. y Mena, E. (2014). La comprensión lectora mediada por video. *Graffias*, (27), 7-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5162577.pdf>
- Anderson, A. (2011). *La importancia de aprender una segunda lengua*. Recuperado de https://www.gvsu.edu/cms4/asset/1B720723-B3DE-4861-0CF794BF85CC2A06/nuestros_ensayos_-_la_importancia_de_aprender_una_segunda_lengua.pdf
- Arismendi, F., Colorado, D. y Grajales, L. (2011). Reading Comprehension in Face-to-Face and Web-Based Modalities: Graduate Students' Use of Reading and Language Learning Strategies in EFL. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 13(2), 11-28. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412011000200002
- Arroyave, M. y Herrera, J. (2011). Perceptions of Chilean secondary education teachers and students concerning the role of technology in English as a foreign language classes. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 53-60. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-44492011000200006
- Avendaño, W., Guacaname, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar*, 16(30), 191-206. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a14.pdf>
- Aydoğan, H. y Akbarov, A. (2014). The Four Basic Language Skills, Whole Language & Intergrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 672-680. Recuperado de <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/%20article/viewFile/2687/2655>
- British Council (2015). *Inglés en el Perú*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- Bustos, R. y Hurtado, T. (2015). *Estudio descriptivo de la aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje para la comprensión lectora en lengua inglesa* (Tesis de Especialización). Universidad de San Buena Aventura, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137735.pdf>
- Caicedo, A. (2013). La gramática transformacional y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Lenguaje*, (1), 1-21. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/6386>

- Cambridge English (2016). *Principles of Good Practice*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/principles/>
- Campos, M. J. (2014) *El Aprendizaje Cooperativo y su relación con el Nivel de Comprensión de Textos Escritos en Inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2013* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/682/T025_45695371_T.pdf?sequence=1
- Chávez, K. R., Achire, a. M. y Chipile, E. S. (2014). *El enfoque comunicativo y su relación con la comprensión de textos escritos del inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Edelmira del Pando, UGEL N° 06, ATE, 2014* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/719/T025_43881418_T.pdf?sequence=1
- Condemarín, M. (2011). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 2(2), 5-16. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarín.pdf
- Corpas, M. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria. *Philologica Urcitana*, 11(11), 1-16. Recuperado de <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr11.1.CorpasArellano.pdf>
- Cruz, M. y Rama, C. (2016). *La educación a distancia y virtual en Centroamérica y el Caribe*. Recuperado de <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2016/la-educacion-a-distancia-en-centroamerica-y-el-caribe.pdf>
- Díaz, C., Jansson, L. y Neira, A. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 53-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v8n2/v8n2a06.pdf>
- DIGEDUCA (2012). *Sacar Conclusiones*. Recuperado de <http://www.funsepa.net/guatemala/docs/CONCLUSIONES.pdf>
- DIGEDUCA (2014). *Contenido de Lectura para la evaluación de Graduandos*. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/2014/instructivosEstudiantes/Contenidos_Lectura2014.pdf
- EDUCA (2015). *Decididos a Mejorar*. Recuperado de <http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/07/AF-Informe-Progreso-Educativo-EDUCA.pdf>
- EF ENGLISH PROFICIENCY INDEX (EF EPI) (2015). *EF EPI 2015 Rankings* Recuperado de <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf>

- Font-Milián, S. (2012). Las contradicciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo de la Lengua Inglesa. *Varona*, (52), 52-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360633906010.pdf>
- Galvañy, M. y Pérez, Y. (2011). ¿Se puede desarrollar la competencia comunicativa utilizando un juego didáctico de mesa? *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27), 1-36. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/gpmp.pdf>
- Gómez, C. y De León, E. (2014). *Método Comparativo*. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9943/>
- Gómez, N. (2018). *Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora y producción escrita del inglés de estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Antonio Molina de la ciudad de Cali (Colombia)* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/10724/Estrategia_aprendizaje_compresion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grabe, W. y Jiang, X. (2013). *Assessing Reading*. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118411360.wbcla060/full>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). México: Mc Graw Hill
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, E. y Manzano M. (2014). El proceso de comprensión en una lengua extranjera: una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Education XXI*, 17 (21), 309-326. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10716/11311>
- INPAHU (2013). *Política de idiomas*. Recuperado de http://www.uninpahu.edu.co/uninpahu/wp-content/uploads/2013/07/politica_idiomas.pdf
- Jiménez, J. J. y Vásquez, M. H. (2013). *Taller Practice Reading y su influencia en la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de historia de la literatura de la lengua inglesa siglo xix y xx de la escuela académico profesional de idiomas de la universidad nacional de San Martín - Tarapoto 2012* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú. Recuperado de http://tesis.unsm.edu.pe/jspui/bitstream/11458/887/1/Juana%20Josefa%20Jim%C3%A9nez%20Flores_Mack%20Harvertt%20V%C3%A1squez%20V%C3%A1squez.pdf
- Ketabi, S. (2016). Methods of assessing reading used by Iranian EFL teachers. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 29-42. Recuperado de <http://www.consortiacademia.org/index.php/ijrse/article/download/1201/515>
- Lavín, J. (2015). Asesoramiento a la tesis de maestría: garantía en la calidad del egresado. *Lex*, 13(15), 357-369. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LEX/article/view/728/842>

- Lopera, S. (2014) A Comparison between Two Modalities of a Reading Comprehension Course in English as a Foreign Language (FL): Online and Face-to-Face. *Núcleo*, 31(26), 147-175. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842014000100006
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carolina_Martinez-Salgado/publication/221981995_Sampling_in_qualitative_research_Basic_principles_and_some_controversies/links/56a440f108ae1b6511309c68.pdf
- Minedu (2015). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura?* Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Docente_primaria_lectura_ECE_2015.pdf
- Ministerio de Educación (2013). *Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Si_Profe-Lectura-critica-1.pdf
- Ministerio de Educación (2014). *Lenguaje y Lectura*. Recuperado de https://www.mined.gob.sv/paes/2014/Bolet%C3%ADn_de_resultados_PAES_2014_-_Lenguaje%20y%20Literatura.pdf
- Moreta, M. (2016). *Patrones de interacción para la destreza oral (speaking) del idioma inglés en los estudiantes de novenos años de educación general básica de la unidad educativa "Los Andes", del Cantón Píllaro, provincia de Tungurahua*. Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23416/1/MONICA%20MARIBEL%20MORETA%20TIGSE.pdf>
- Padilla, A. y Gámez de la Hoz, J. (2012). *La formación como herramienta en prevención de riesgos laborales y salud laboral*. Málaga: Lulu Entreprise
- Payares, J. (2014). *Relación que se establece entre los objetos virtuales de aprendizaje (OVAS) y las prácticas pedagógicas de los docentes del bachillerato virtual de la universidad La Gran Colombia* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/899/TO-17311.pdf?sequence=1>
- Peñaranda, L. (2015). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Educación y Pensamiento*, 22, 19-27. Recuperado de <http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo22/article/download/55/48>
- Pérez, M. Saker, A. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC; Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 153-166. Recuperado de <http://rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/art09.pdf>
- Pérez, R. (2014). *Influencia del uso de la plataforma EDUCAPLAY en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos en el área de inglés en alumnos*

de 1er. año de secundaria de la institución educativa particular de Lima (Tesis de Magíster). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5589>

Pinto, E. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la universidad Piloto de Colombia, seccional del alto magdalena*. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1453/1/RIUT-BHA-spa-2015-Percepciones%20sobre%20el%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje%20del%20ingl%C3%A9s%20de%20los%20estudiantes%20y%20docentes%20de%20la%20universidad%20piloto%20de%20colombia,%20seccional%20del%20alto%20magdalena.pdf>

Raphael, M. (2016). *A Student's Guide to Critical Reading: Approaching Sociological Texts*. Recuperado de http://www.academia.edu/22359602/A_Students_Guide_to_Critical_Reading_Approaching_Sociological_Texts

Rimay, S. E. y Ruiz, K. V. (2014). *Influencia del material didáctico Explosion Box en la comprensión lectora (niveles: literal, inferencial y crítico) de los estudiantes del 3er grado a nivel secundaria de la I.E. Tarapoto - 2013* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú. Recuperado de http://tesis.unsm.edu.pe/jspui/bitstream/11458/902/1/Sara%20Erlita%20Rimay%20Flores_Karol%20Vanessa%20Ruiz%20Ar%C3%A9valo.pdf

Rodríguez, I. (2012). *La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de medicina* (Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán Silverio Blanco Núñez). Recuperado de http://tesis.repo.sld.cu/628/1/Tesis_Ignacia.pdf

Sánchez, R. (2011). La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *Ensayo*, (26), 95-111. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26_6.pdf

Sánchez, S. (2016). Actitud hacia la investigación en alumnos y docentes universitarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (Tesis de Maestría). Universidad de Morelos, México. Recuperado de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/605/1/Tesis%20de%20Samuel%20Haroldo%20S%C3%A1nchez%20P%C3%A9rez.pdf>

Surth, L. (2012). Inglés para la comunicación en un mundo global - tolerancia hacia los diversos acentos. *Educación en Valores*, 2(18), 85-97. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n18/art08.pdf>

University of Cambridge (2014). *Cambridge English First*. Recuperado de http://www.zkouskypark.cz/uploads/ckfinder/userfiles/files/zkcentrum/informa%C4%8Dn%C3%AD%20materi%C3%A1ly/FCE%20for%20schools/2014/7_%20FCE_for_Schools_Handbook%20for%20teachers_new.pdf

Vásquez, P. y Mella, F. (2014). *Ventajas del bilingüismo inglés/español en la comprensión lectora de la lengua materna en el contexto nacional* (Tesis de Licenciatura). Universidad del Bío-Bío, Chile. Recuperado de http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1926/1/Vasquez_Riquelme_Pedro.pdf

- Vega, F. y Chávez, L. (2015). *Estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura de Mercadeo* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/1330/>
- Vilca, O. J. y Sifuentes, E. V. (2014). *Efecto del taller "don't put students on the fear" basado en el método cooperativo para el desarrollo de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del 5to "a" y "c" del nivel secundario de la 1.e. n° 0004 - "Túpac Amaru"* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú. Recuperado de http://tesis.unsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/11458/892/Ornela%20Jackeline%20Vilca%20Linares_Erika%20Viviana%20Sifuentes%20Valles.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

Matriz de consistencia

Problema Pregunta:	Objetivo General	Hipótesis General	Variable	Diseño	Instrumento
¿Cuáles son las diferencias de comprensión lectora de la lengua inglesa en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual?	Comparar el nivel de la comprensión lectora de la lengua inglesa en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual.	El nivel de comprensión lectora es significativamente más alto en los alumnos del nivel intermedio en la modalidad presencial.	Comprensión lectora	Descriptiva comparativa	Test
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Dimensiones		
- ¿Cuáles son las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa?	- Determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa.	- Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión literal de comprensión lectora de la lengua inglesa. - Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en	-Literal -Inferencial -Crítico-valorativo		
- ¿Cuáles son las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las	- Determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las				

modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa?	modalidades presencial y virtual en la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa.	la dimensión inferencial de comprensión lectora de la lengua inglesa. - Existen diferencias significativas en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico- valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa.
- ¿Cuáles son las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico- valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa?	- Determinar las diferencias en alumnos del nivel intermedio de un centro de idiomas de Lima en las modalidades presencial y virtual en la dimensión crítico- valorativo de comprensión lectora de la lengua inglesa.	

Instrumento de investigación

Reading • Part 1

Questions 1 – 8

You are going to read an extract from a novel. For questions 1 – 8, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Mark your answers **on the separate answer sheet**.

Jamie tried to ignore the shouts from the spectators, urging the players on. Across the squash court, Danny Powell glared back at him. But there was an element of satisfaction in Danny's face. His arrogance had gone – the first two games had at least knocked that a bit – but having fought back with usual aggression to two games all, he clearly felt he was in with a chance of taking the match.



Jamie tried to focus his mind and energy. He knew the pressure was on him now. He had been two games ahead and had thrown that lead away. Though this was meant to be a minor event, the semi-final of the Under 19 Knockout in the 'friendly' atmosphere of their own club, it was obvious that everyone wanted to know who the winner would be, as they saw it as a taster for the Regional Championships in two weeks' time.

Jamie glanced up at the faces in the gallery. Their classmates were all there, and, of course, Bob Powell, who was going on and on with pride every time Danny won a point, as though his son were a superstar and not the show-off that he was. But there was only one face up there Jamie was bothered about – his own father's. And right now, he did not dare to look at it.

'Fifth and final game,' called Geoff, the umpire. The shouts from the gallery died away and Jamie forced his mind back to the match. Danny served. Jamie started to dive forward. Earlier in the match, he would have reached this shot, but now, with his energy almost spent, he stopped, knowing it was out of reach, anxious to save what strength he had left.

Powell's voice bellowed out: 'Good boy, Danny, good boy! He's finished!' Jamie heard disapproving noises from Joe who, as owner of the club, always tried to limit Powell's open hostility towards his son's opponents. It never did any good.

Jamie turned back to the court, determined to fight back, but now desperately jaded. It seemed to him suddenly that he'd been on a squash court every waking moment of his sixteen years. And before the next ball came towards him, he just had time to reflect that this wasn't far from the truth. No wonder these walls had come to feel like a prison cell; and it was a cell of tension, with moments of victory, but dominated for the most part by an ambition he sensed he would never fulfil.

The next point was given to Jamie. Danny turned to Geoff: 'It was out.' Jamie looked away. He knew it was his point but he didn't expect a problem. Geoff was not a person to be fazed by anyone, not even Danny or his father. 'Come on,' said Danny. 'It was my point.' Jamie had heard this sort of dialogue so many times from Danny and, if it went on long enough, which it usually did, Bob Powell was bound to join in. 'I've given my decision,' said Geoff. 'Now play on.'

Jamie said nothing and continued to wait, ball in hand. In a strange way, he was grateful for this interruption. It gave him a moment to catch his breath. But not for long. Geoff leaned on the rail and fixed his eyes on Danny. 'Danny, play on, please, or I'll award a penalty point.' Danny, with a final glare, walked back into position to continue the match. Jamie served at once, hoping the incident would have unsettled Danny's rhythm.

But Danny was now fired up. The ball came back like a bullet. To Jamie, the next four points seemed to fly past in a maze of volleys and smashes that forced him back, pulled him forward, played with him like a toy. He knew then that he could not beat Danny. Not today. Perhaps not ever. Danny was too strong.

- 1 In the first paragraph, Jamie noticed that Danny
 - A wasn't happy with the way he was playing.
 - B wasn't quite so sure of himself as he had been.
 - C was annoyed by the noise from the spectators.
 - D was being less aggressive than normal.

- 2 What does 'it' refer to in line 12?
 - A the winner
 - B the dub
 - C the atmosphere
 - D the semi-final

- 3 What did Jamie feel when he looked at the gallery?
 - A anxiety about what his father would be thinking
 - B pride that his father was watching him
 - C annoyance that Danny had more supporters
 - D pleasure that his friends were watching

- 4 In the fourth paragraph, how did Jamie react to the ball?
 - A He misjudged where it was going to land.
 - B He thought it wasn't a good shot.
 - C He decided it wasn't worth trying to hit it.
 - D He tried to hit it and missed.

- 5 What do we learn about Joe in the fifth paragraph?
 - A He didn't think Danny was a good player.
 - B He attempted to stop Danny's opponents shouting.
 - C He thought Powell should praise his son more.
 - D He had little effect on Powell's behaviour.

- 6 What did Jamie realise in the sixth paragraph?
 - A He should have concentrated harder on his practice.
 - B He was tired of the constant pressure he felt.
 - C He didn't need to worry so much about his skills.
 - D He should be more ambitious for the future.

- 7 What did Jamie think when Danny argued with Geoff?
 - A He expected Geoff to stick to his decision.
 - B He knew Geoff might ask for his opinion.
 - C He wondered how Geoff would react.
 - D He hoped Geoff would sort the problem out quickly.

- 8 In the last paragraph, the expression 'played with him like a toy' is used to illustrate the fact that
 - A the match had become more entertaining.
 - B the match had gone on for too long.
 - C Jamie was no longer serious about winning.
 - D Jamie had little control over the match.

Reading • Part 2

Questions 9 – 15

You are going to read a magazine article about some animals which appeared in a TV documentary. Seven sentences have been removed from the article. Choose from the sentences **A – H** the one which fits each gap (9 – 15). There is one extra sentence which you do not need to use.

Mark your answers on the separate answer sheet.

The TV Stars from the desert

The meerkats of the Kalahari desert in South Africa are famous and Ann and Steve Toon went to find them.



Meerkats are animals which are about 30cm tall and live in groups of 20 to 30. The ones we were looking for were filmed during

a period of four years and starred in a TV documentary series. We wanted to see them for real.

So it's 5.30am and we are in the middle of nowhere, waiting for the sun to burn off the remains of yesterday's storm clouds. Nearby, a large black bird lets rip his deafening, regular wake-up call. **9** And while our eyes are off the ball, a meerkat makes his appearance.

He pops his head out of the burrow where he has spent the night. **10** Apparently satisfied, he stands upright. He is followed by a female and then some other adults.

We arrived in extreme heat yesterday afternoon with great expectations, but this soon turned to disappointment. **11** Today, however, we are finally metres away from some of the world's most charismatic wild creatures. Here are the homes of 14 meerkat groups who are the real-life, wildlife stars of an award-winning TV series.

To our excitement, the adult meerkats are swiftly followed out of the burrow by four five-week-old pups. It's the summer breeding season so you would expect to see young. **12**

Unbelievably comical and cute, the youngsters are each a perfect smaller version of their parents.

'Hum, huh, hum,' we both softly and repeatedly sing as we move closer to the pups with wide angle lenses. This is the special call we've been taught to use by the volunteer field assistant who tracked down the group for us. It reassures them that our presence is not a threat. **13**

Each one carries on scanning their surroundings, and getting in each other's way, as they would do every other morning.

The animals that live here have been studied over many years as part of a major, long-running, research study known as the Kalahari Meerkat Project. **14** Meerkats are ideal candidates for researchers to study because they are active by day and live in quite open terrain in the Kalahari.

The animals have got used to having humans around and their behaviour remains unchanged around the researchers. **15** This lack of attention to humans extends beyond the researchers to people like us and the TV crew. Sadly our time with these charming creatures is at an end, but tomorrow, and the day after that, the project will go on just as before. They will continue to be weighed, watched and worried over. And on TV, the world's most famous meerkats will simply go about their uniquely fascinating lives as if nothing whatsoever out of the ordinary was going on around them ...

- | | |
|--|---|
| <p>A At first we feel silly, and more than a little self-conscious, but it seems to work since the animals stay calm as we approach them.</p> | <p>E They are therefore able to spend hours in the field each day collecting important information without affecting the animals' routine.</p> |
| <p>B We realise he has seen us and is checking us out before emerging fully.</p> | <p>F This makes us both jump and distracts our attention from why we are here.</p> |
| <p>C This is because they are most active early in the morning and in the late afternoon.</p> | <p>G We had timed our visit with this possibility in mind but we still couldn't believe our luck.</p> |
| <p>D Without it, it would not have been possible to make the TV programmes which had brought us here.</p> | <p>H This was because a series of seemingly endless, ear-splitting Kalahari thunderstorms resulted in a no-show of our subjects.</p> |

Reading • Part 3

Questions 16 – 30

You are going to read a newspaper article about young pop stars. For questions 16 – 30, choose from the people (A – E). The people may be chosen more than once.

Mark your answers **on the separate answer sheet**.

Which person says

- | | | |
|--|----|--------------------------|
| they realised it would be difficult to change the band's image? | 16 | <input type="checkbox"/> |
| it is important to develop in your role as a member of a band? | 17 | <input type="checkbox"/> |
| their favourite time was when the band was first together? | 18 | <input type="checkbox"/> |
| they nearly lost the opportunity to stay in the band? | 19 | <input type="checkbox"/> |
| they can't imagine giving up making music? | 20 | <input type="checkbox"/> |
| they were not defeated by negative feedback? | 21 | <input type="checkbox"/> |
| they didn't have time to adjust to being in a successful band? | 22 | <input type="checkbox"/> |
| they are glad that more talent is expected from bands nowadays? | 23 | <input type="checkbox"/> |
| the most important thing in their band was to work hard? | 24 | <input type="checkbox"/> |
| they appreciate the people who work with the band? | 25 | <input type="checkbox"/> |
| successful performers shouldn't take their success for granted? | 26 | <input type="checkbox"/> |
| they initially had some concerns about discussing their ambition of starting a band? | 27 | <input type="checkbox"/> |
| their band's path to success was through people telling each other? | 28 | <input type="checkbox"/> |
| they aren't bothered if the band gets bad reviews? | 29 | <input type="checkbox"/> |
| there is a mistaken belief that their band quickly became well-known? | 30 | <input type="checkbox"/> |

Band fever

We asked five young pop stars, each from a different band, what it's like to be in a band.

A Nat



I heard an advert on the radio for a band audition. I loved singing, but only really ever did it on the karaoke. But I went, and I got in. People think it was easy for us but they don't realise that we didn't have a record deal for ages. We sang in all kinds of places to start with. Our producer always said he wanted effort from band members rather than good looks or even talented singers and I know now that was the right emphasis. He even sacked me twice for messing around. I remember him shouting: 'I don't work with people like that.' Thankfully, he listened when I begged him to take me back and before long we became famous. It doesn't matter what the newspapers say about your music – that's just life. When you're up there and you hear the fans scream when they recognise a song – that's the best feeling in the world.

B Alex



I'd trained to be a footballer, kicking a ball from dawn to dusk, so I missed watching all the music programmes on TV. Then I became a model and one day a record manager came to me and said: 'You've got a great face, can you sing?' Singing seemed an odd thing to do, so I said: 'Not at all.' Then I did an audition and suddenly I was in a band. At first, I didn't know what had hit me because it all happened in such a rush. I was going out spending a fortune. My advice to bands would be: remember how the world really works, and never forget where you came from. You could easily end up back there.

C Morgan



When I was 15 I was obsessed with forming a band, but I didn't tell my mates straightaway, because I didn't want them to tease me. I plotted in my head, wrote songs and hassled John Matthews, a manager who had looked after some successful bands, just sending him tapes. He said I was rubbish so many times, but as he'd taken the time to reply, I stuck at it. One day I sent him a song called Heavy. He loved it – and it all went crazy from there. He got us reviewed in the magazine Smash Hits, then we got a record deal, and we were on roadshows and TV, like some amazing, weird dream. What would I say to a new band? Enjoy the days when you're starting out – they're the best: coming up, getting known.

D Jules



So much has changed since we started. We've got bodyguards now and a whole team who travel with us. To outsiders, it's strange, but we depend on them and it's like gaining a new family. Bands are different today. Fans won't just accept singing groups who follow dance routines. They'll still argue over who's their favourite in the band, but they expect you to write your own songs and be original. That's good, because we're getting older as well, and getting into different stuff. I love it when we write songs influenced by other groups, and our fans start to listen to their music as well. My advice to bands would be to keep level-headed, but think about how you can branch out – it's not enough just to sing. Your fans will grow with you, but you've got to move with them, too.

E Guy



We didn't like being called a boyband even when we started. When we had our first big hit, it was a word-of-mouth thing: it took its time climbing the charts. But once you're thought of in a certain way – as a bunch of boys singing love songs, wearing nice clothes – then that's that. You've got to fight to be thought of differently. I'll be making music until I'm old and grey, partly because I don't know what else I'd do, partly because I've known what it's like to stand before a huge audience and feel that incredible rush. My advice to bands? Enjoy every moment.

Anexo 3: Certificado de validez del contenido del instrumento

En el casillero correspondiente marque si está usad de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el casillero correspondiente las razones que hacen que esté en desacuerdo. Mucho se le agradecerá, que en el casillero correspondiente ofrezca las sugerencias del caso para "salvar" o mejorar el ítem.

Ítem	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Construcción Gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo		
1	In the first paragraph, Jamie noticed that Danny	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sugiero incluir descripciones.	
2	What does 'it' refer to in line 12?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3	What did Jamie feel when he looked at the gallery?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4	In the fourth paragraph, how did Jamie react to the ball?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5	What do we learn about Joe in the fifth paragraph?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
6	What did Jamie realise in the sixth paragraph?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7	What did Jamie think when Danny argued with Geoff?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8	In the last paragraph, the expression 'played with him like a toy' is used to illustrate the fact that	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Incluir descripción
9	This makes us both jump and distracts our attention from why we are here	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Respuestas correctas para algunos ítems.
10	We realise he has seen us and is checking us out before emerging fully.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Respondo de la 9-15 No comparo directas de ítems.
11	This was because a series of seemingly endless, ear-splitting Kalahari thunderstorms resulted in a no-show of our subjects	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
12	We had timed our visit with this possibility in mind but we couldn't believe our luck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
13	At first we feel silly, and more than a little self-conscious, but it seems to work since the animals stay calm as we approach them	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
14	Without it, it would not have been possible to make the TV programmes which had brought us here	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
15	They are therefore able to spend hours in the field each day collecting important information without affecting the animals' routine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Certificado de validez del instrumento

Item	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Construcción Gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo		
16	They realised it would be difficult to change the band's image?	✓		✓		✓			
17	It is important to develop in your role as a member of a band?	✓		✓		✓			
18	Their favourite time was when the band was first together?	✓		✓		✓			
19	They nearly lost the opportunity to stay in the band?	✓		✓		✓			
20	They can't imagine giving up making music?	✓		✓		✓			
21	They were not defeated by negative feedback?	✓		✓		✓			
22	They didn't have time to adjust to being in a successful band?	✓		✓		✓			
23	They are glad that more talent is expected from bands nowadays?	✓		✓		✓			
24	The most important thing in their band was to work hard?	✓		✓		✓			
25	They appreciate the people who work with the band?	✓		✓		✓			
26	Successful performers shouldn't take their success for granted?	✓		✓		✓			
27	They initially had some concerns about discussing their ambition of starting a band?	✓		✓		✓			
28	Their band's path to success was through people telling each other?	✓		✓		✓			
29	They aren't bothered if the band gets bad reviews?	✓		✓		✓			
30	There is a mistaken belief that their band quickly became well-known?	✓		✓		✓			

Hay suficiencia: Si (✓) NO ()

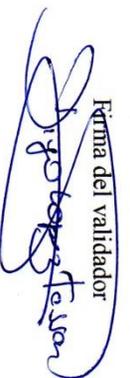
Aplicable () No aplicable (✓) No aplicable ()

Grado: Apellidos y Nombres del validador: López Tassara, Diego José

DNI N.º 44100396

Especialidad del validador: Sociólogo, Magister en educación con mención en enseñanza de inglés como lengua extra

..... 13 de 09 del 2017

Firma del validador


Anexo 3: Certificado de validez del contenido del instrumento

En el castillero correspondiente marque si está usad de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el castillero correspondiente las razones que hacen que esté en desacuerdo. Mucho se le agradecerá, que en el castillero correspondiente ofrezca las sugerencias del caso para "salvar" o mejorar el ítem.

Ítem	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Construcción Gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo		
1	In the first paragraph, Jamie noticed that Danny	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
2	What does 'it' refer to in line 12?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
3	What did Jamie feel when he looked at the gallery?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
4	In the fourth paragraph, how did Jamie react to the ball?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
5	What do we learn about Joe in the fifth paragraph?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
6	What did Jamie realise in the sixth paragraph?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
7	What did Jamie think when Danny argued with Geoff?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
8	In the last paragraph, the expression 'played with him like a toy' is used to illustrate the fact that	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
9	This makes us both jump and distracts our attention from why we are here	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
10	We realise he has seen us and is checking us out before emerging fully	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
11	This was because a series of seemingly endless, ear-splitting Katakuri thunderstorms resulted in a no-show of our subjects	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
12	We had timed our visit with this possibility in mind but we couldn't believe our luck	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
13	At first we feel silly, and more than a little self-conscious, but it seems to work since the animals stay calm as we approach them	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
14	Without it, it would not have been possible to make the TV programmes which had brought us here	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
15	They are therefore able to spend hours in the field each day collecting important information without affecting the animals' routine	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			

Item	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Construcción Gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo		
16	They realised it would be difficult to change the band's image?	/		/		/			
17	It is important to develop in your role as a member of a band?	/		/		/			
18	Their favourite time was when the band was first together?	/		/		/			
19	They nearly lost the opportunity to stay in the band?	/		/		/			
20	They can't imagine giving up making music?	/		/		/			
21	They were not defeated by negative feedback?	/		/		/			
22	They didn't have time to adjust to being in a successful band?	/		/		/			
23	They are glad that more talent is expected from bands nowadays?	/		/		/			
24	The most important thing in their band was to work hard?	/		/		/			
25	They appreciate the people who work with the band?	/		/		/			
26	Successful performers shouldn't take their success for granted?	/		/		/			
27	They initially had some concerns about discussing their ambition of starting a band?	/		/		/			
28	Their band's path to success was through people telling each other?	/		/		/			
29	They aren't bothered if the band gets bad reviews?	/		/		/			
30	There is a mistaken belief that their band quickly became well-known?	/		/		/			

Hay suficiencia: Sí (✓) NO ()

Aplicable (✓) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Grado. Apellidos y Nombres del validador: Margarita López Osorio Dolis Marianella

DNI N.º 407389790

Especialidad del validador: Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

11 de Julio del 2017


Firma del validador

Anexo 3: Certificado de validez del contenido del instrumento

En el castillero correspondiente marque si está usado de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el castillero correspondiente las razones que hacen que esté en desacuerdo. Mucho se le agradecerá, que en el castillero correspondiente ofrezca las sugerencias del caso para "salvar" o mejorar el ítem.

Item	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Construcción Gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo		
1	In the first paragraph, Jamie noticed that Danny.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2	What does 'it' refer to in line 12?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3	What did Jamie feel when he looked at the gallery?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4	In the fourth paragraph, how did Jamie react to the ball?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5	What do we learn about Joe in the fifth paragraph?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
6	What did Jamie realise in the sixth paragraph?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7	What did Jamie think when Danny argued with Geoff?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8	In the last paragraph, the expression 'played with him like a toy' is used to illustrate the fact that	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
9	This makes us both jump and distracts our attention from why we are here	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10	We realise he has seen us and is checking us out before emerging fully	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
11	This was because a series of seemingly endless, ear-splitting Katalari thunderstorms resulted in a no-show of our subjects	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
12	We had timed our visit with this possibility in mind but we couldn't believe our luck	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
13	At first we feel silly, and more than a little self-conscious, but it seems to work since the animals stay calm as we approach them	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
14	Without it, it would not have been possible to make the TV programmes which had brought us here	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
15	They are therefore able to spend hours in the field each day collecting important information without affecting the animals	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Item	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Construcción Gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo		
16	They realised it would be difficult to change the band's image?	✓		✓		✓			
17	It is important to develop in your role as a member of a band?	✓		✓		✓			
18	Their favourite time was when the band was first together?	✓		✓		✓			
19	They nearly lost the opportunity to stay in the band?	✓		✓		✓			
20	They can't imagine giving up making music?	✓		✓		✓			
21	They were not defeated by negative feedback?	✓		✓		✓			
22	They didn't have time to adjust to being in a successful band?	✓		✓		✓			
23	They are glad that more talent is expected from bands nowadays?	✓		✓		✓			
24	The most important thing in their band was to work hard?	✓		✓		✓			
25	They appreciate the people who work with the band?	✓		✓		✓			
26	Successful performers shouldn't take their success for granted?	✓		✓		✓			
27	They initially had some concerns about discussing their ambition of starting a band?	✓		✓		✓			
28	Their band's path to success was through people telling each other?	✓		✓		✓			
29	They aren't bothered if the band gets bad reviews?	✓		✓		✓			
30	There is a mistaken belief that their band quickly became well-known?	✓		✓		✓			

Hay suficiencia: Sí (X) NO ()

Aplicable (X) No aplicable ()

Grado. Apellidos y Nombres del validador: *Alcib Vera Lugo*

DNI N° *45502024*

Especialidad del validador: *Educación - Lengua extranjera - Inglés*

14 de *Julio* del *2017*

Firma del validador

