

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Facultad de Ciencias Humanas y Educación
Escuela Profesional de Educación



Una Institución Adventista

TESIS

Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014

Tesis presentada para optar el título profesional de Licenciada en Educación, especialidad Lingüística e inglés

Autora:

Marjorie Grace Malásquez Marín

Asesora:

Dra. Liliana Castillo Vento

Ñaña, Lima, Perú

2016

Ficha catalográfica elaborada por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la UPeU

TE Malásquez Marín, Marjorie Grace
2 Efectividad del programa en modalidad virtual "Reading as a major tool for research"
M19 mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del
2016 Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014 / Marjorie Grace
Malásquez Marín; Asesor: Dra. Liliana Castillo Vento. -- Lima, 2016.
241 páginas: anexos, figuras, tablas

Tesis (Licenciatura)--Universidad Peruana Unión. Facultad de Ciencias Humanas y
Educación. EP. Educación, 2016.

Incluye referencias y resumen.

Campo del conocimiento: Educación

1. Comprensión de textos escritos en inglés. 2. Estrategias de lectura. 3. TIC

CDD 371.97

DECLARACIÓN JURADA
DE AUTORÍA DEL INFORME DE TESIS

Dra. Liliana Isabel Castillo Vento, de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Peruana Unión.

HACE CONSTAR:

Que el presente informe de investigación titulado: Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014 constituye la memoria que presenta la **Bachiller Marjorie Grace Malásquez Marín** para optar el título profesional de Licenciada en Educación, especialidad Lingüística e inglés, ha sido realizado en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en *Naña*, 20 de marzo del año 2017.



Dra. Liliana Isabel Castillo Vento

Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”
para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado
del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014

TESIS

Presentada para optar el Título Profesional de licenciada en Educación, especialidad
Lingüística e Inglés

JURADO CALIFICADOR



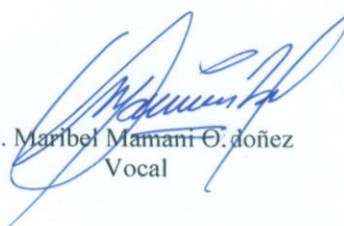
Lic. Eloy Colque Díaz
Presidente



Lic. Moisés Gabriel Huarhua Calderón
Secretario



Dra. Liliana Isabel Castillo Vento
Asesora



Lic. Maribel Mamani O. doñez
Vocal



Lic. Vicente Meza López
Vocal

Villa Unión, Ñaña, 27 de diciembre de 2016

Dedicatoria

A mi esposo Percy quien me ha apoyado incondicionalmente; a mis padres por su constante motivación, y a mis hermanos por sus palabras de ánimo.

Agradecimiento

A Dios, quien permitió hacer posible la realización de este trabajo de investigación proveyéndome sabiduría, salud y sobre todo tesón para su culminación. ¡Gracias, Abba Padre!

A mi esposo, Percy Gamarra López, quien siempre estuvo a mi lado motivándome a seguir adelante y ayudándome en todo lo que podía, incondicionalmente.

A mis padres, Alejandro Malásquez y Blanca Marín; y a mis hermanos, Alejandro y Mariela, por sus oraciones, apoyo y palabras de ánimo.

A mi suegra, Flora López, por su apoyo en casa para que pudiera dedicarme al “trabajo intelectual” en la última etapa de la elaboración de esta tesis.

A mi querida asesora, Dra. Liliana Castillo Vento, quien no solo fue la persona que revisaba mi trabajo de investigación y me daba directrices, sino que fue mi mentora en muchos aspectos y una gran amiga. No olvidaré sus palabras de aliento y su paciencia.

A mi coasesora, Celia Quenaya, quien me asesoró en el área de la estadística con paciencia a pesar de sus muchas ocupaciones.

A Edgar Larriega, quien tuvo la amabilidad de revisar minuciosamente este trabajo desde su purismo lingüístico.

A Grelte de Choroco, directora del Instituto de idiomas de la Universidad Peruana Unión, por confiar en mí y permitirme aplicar mi estrategia pedagógica a los estudiantes de posgrado del Instituto de idiomas UPeU que ella dirige, y a Iván Tarrillo, quien me apoyó en el soporte técnico del programa.

A Domingo Huerta, Nemías Saboya, Abel Apaza, Ángela Rosales y, especialmente, a Orlando Nieto, profesor de la Universidad Austral de Chile. A todos ellos, mi sincero agradecimiento por sus relevantes aportes a mi trabajo de investigación como jueces validadores de los instrumentos usados y del programa de intervención propuesto.

A los estudiantes de posgrado que participaron como muestra de la investigación, de quienes aprendí mucho y quienes manifestaron haber tenido una experiencia grata al haber sido parte de este proyecto lo cual fue muy gratificante y alentador.

A Vicente Meza, Moisés Huarhua y Maribel Mamani, quienes como los dictaminadores de mi informe de tesis, hicieron observaciones válidas para poder optimizar la presentación del mismo, en especial al profesor Eloy Colque Díaz, director del Departamento de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, por su revisión final.

A la Facultad de Ciencias Humanas y Educación y a la Escuela Profesional de Educación por haber facilitado los procesos para llevar a cabo este trabajo de investigación; por la influencia que sus líderes y maestros ejercieron en mi persona, sobre todo en materia deontológica durante mi estadía universitaria.

Índice general

Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Índice general	iv
Índice de tablas	xii
Índice de figuras	xvi
Índice de anexos	xvii
Símbolos y abreviaturas usadas	xviii
Resumen	xix
Abstract.....	xx
Capítulo I: Introducción	1
1.1. Identificación del problema	2
1.2. Justificación de la investigación	8
1.3. Objetivos de la investigación.....	10
1.3.1. Objetivo general	10
1.3.2. Objetivos específicos.....	10
Capítulo II: Marco teórico	12
2.1 Antecedentes de la investigación.....	12
2.1.1. Antecedentes internacionales	12

2.1.2. Antecedentes nacionales.....	18
2.2. Bases filosóficas	27
2.3. Bases psicopedagógicas.....	28
2.3.1. Teoría de Krashen.....	28
2.3.2. Teoría de Knowles.....	29
2.4. Bases teóricas	30
2.4.1. La lectura	30
2.4.1.1. La lectura en la actualidad.....	31
2.4.1.1.1. La lectura en la pantalla.....	32
2.4.1.1.2. La multilectura.....	33
2.4.2. La comprensión de textos escritos.....	34
2.4.2.1. La comprensión de textos escritos en el adulto	35
2.4.2.2. La comprensión de textos escritos en una segunda lengua	36
2.4.3. Factores que intervienen en la comprensión de textos escritos	38
2.4.3.1. La memoria.....	39
2.4.3.2. El conocimiento previo.....	39
2.4.3.3. Las inferencias.....	40
2.4.3.3.1. Función cognitiva	41
2.4.3.3.2. Función comunicativa	41
2.4.3.3.3. Función conductual	42

2.4.3.3.4. La motivación.....	42
2.4.3.3.5. Las estrategias de lectura que posea el lector.....	44
2.4.4. Los modelos que explican el proceso de la comprensión de textos escritos en inglés...	45
2.4.4.1. The Bottom up model [El modelo Ascendente].....	45
2.4.4.2. The Top down model [El modelo Descendente].....	45
2.4.4.3. The Interactive model [El modelo Interactivo].....	46
2.4.4.4. The Schema theory [Teoría del esquema en la lectura en segundas lenguas].....	47
2.4.4.5. The Discourse comprehension model [El modelo de la comprensión del discurso escrito].....	49
2.4.4.5.1. The surface code representation [El código de superficie].....	49
2.4.4.5.2. The text-base representation [La base del texto].....	50
2.4.4.5.2.1. La base del texto a nivel de la microestructura.....	50
2.4.4.5.2.2. La base del texto a nivel de la macroestructura.....	51
2.4.4.5.3. The situation model [El modelo de situación-MS].....	52
2.4.5. Criterios metodológicos para la enseñanza de la comprensión de textos escritos en una segunda lengua.....	54
2.4.5.1. El uso de los diferentes tipos de lectura.....	55
2.4.5.1.1. Lectura extensiva.....	55
2.4.5.1.2. Lectura intensiva.....	55
2.4.5.1.3. Lectura integrada.....	55

2.4.5.1.4. Lectura instrumental	56
2.4.5.2. El uso de diversas estrategias de lectura.....	56
2.4.5.2.1. Estrategias cognitivas	56
2.4.5.2.2. Estrategias metacognitivas	57
2.4.5.2.3. Estrategias socioafectivas.....	57
2.4.5.2.4. El uso de las estrategias en los momentos del proceso de lectura.....	57
2.4.5.2.4.1. Antes de la lectura	57
2.4.5.2.4.2. Durante la lectura.....	58
2.4.5.2.4.3. Después de la lectura	58
2.4.5.3. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la.....	58
Educación a Distancia (EaD).....	58
2.4.5.3.1. El uso de herramientas de comunicación en la Educación a Distancia (EaD)	59
2.4.5.3.2. El uso de la plataforma MOODLE.....	62
2.4.5.3.3. El diseño instruccional para cursos virtuales.....	63
2.4.5.3.3.1. Modelo ADDIE	64
2.4.6. Programa de intervención en modalidad virtual “Reading as a major tool for	65
research”	65
2.4.6.1. Denominación.....	65
2.4.6.2. Datos informativos	66
2.4.6.3. Fundamentación	66

2.4.6.4. Antecedentes.....	68
2.4.6.5. Competencias	75
2.4.6.5.1. Competencias generales	75
2.4.6.5.2. Competencias específicas.....	76
2.4.6.6. Características del programa “Reading as a major tool for research”	76
2.4.6.7. Organización del programa	77
2.4.6.8. Metodología.....	81
2.4.6.8.1. Las estrategias propuestas	82
2.4.6.8.1.1. El uso de estrategias cognitivas:.....	82
2.4.6.8.1.2. El uso de estrategias metacognitivas	82
2.4.6.8.1.3. El uso de estrategias socioafectivas.....	83
2.4.6.8.2. Las actividades propuestas	83
2.4.6.8.2.1. Actividades previas de lectura.....	83
2.4.6.8.2.2. Actividades durante la lectura	83
2.4.6.8.2.3. Actividades después de la lectura.....	85
2.4.6.9. Evaluación	85
2.4.6.10. Responsable.....	86
2.4.6.11. Pautas para los participantes y el facilitador	87
2.4.6.11.1. Pautas para los participantes.....	87
2.4.6.11.2. Pautas para el facilitador.....	87

2.4.6.12. Organización de los aprendizajes y su evaluación	87
Capítulo III: Metodología de la investigación.....	90
3.1. Lugar de ejecución	90
3.2. Población	90
3.3. Muestra.....	90
3.4. Tipo de investigación.....	91
3.5. Diseño de la investigación.....	91
3.6. Diagramación del diseño de la investigación	92
3.7. Hipótesis de estudio.....	93
3.7.1. Hipótesis general	93
3.7.2. Hipótesis específicas	93
3.8. Variables en estudio	94
3.8.1. Variable independiente.....	94
3.8.2. Variable dependiente	94
3.8.2.1. Sub-variables	94
3.8.2.2. Variable interviniente	94
3.9. Operacionalización de variables.....	94
3.10. Instrumento de recolección de datos	97
3.11. Validación de instrumento.....	97
3.11.1. Validación por juicio de expertos.....	97

3.11.2. Validación con el coeficiente V-Aiken	100
3.12. Confiabilidad del instrumento	101
3.12.1. Análisis de la confiabilidad del instrumento "Test to measure reading comprehension" para medir la comprensión de textos escritos en inglés.....	101
3.13. Validación del programa	102
3.13.1. Validación por juicio de expertos	103
3.13.2. Validación con el coeficiente V-Aiken	104
3.14. Técnica de recolección de datos	106
3.15. Evaluación de los datos	106
Capítulo IV: Resultados y Discusión	110
4.1 Análisis estadísticos de datos	110
4.2. Análisis descriptivo de la investigación	110
4.2.1. Análisis descriptivos generales.....	110
4.2.2. Análisis descriptivos relevantes	113
4.2.3. Análisis bidimensionales de la investigación	119
4.3. Análisis estadístico que responde a la investigación.....	123
4.3.1. Prueba de bondad de ajuste	123
4.3.2. Prueba de hipótesis	124
4.3.2.1. Prueba de hipótesis general	124
4.3.2.2. Prueba de hipótesis específica	126

4.3.2.2.1. Prueba de hipótesis de la Dimensión 1	126
4.3.2.2.2. Prueba de hipótesis de la Dimensión 2	128
4.3.2.2.3 Prueba de hipótesis de la Dimensión 3	130
4.3.2.2.4. Prueba de hipótesis de la Dimensión 4	132
4.4. Discusión de resultados	134
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones.....	139
5.1. Conclusiones.....	139
5.2. Recomendaciones	140
Referencias	142
Anexos	149

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Análisis comparativo de los resultados de los exámenes internacionales de conocimiento de inglés TOEFL y IELTS en el Perú con el MCER</i>	26
<i>Tabla 2. Cronograma de sesiones de aprendizaje del Programa " Reading as a major tool for research"</i>	79
<i>Tabla 3. Descripción de los contenidos de cada sesión de aprendizaje del programa de intervención</i>	80
<i>Tabla 4. Organización de los aprendizajes del Programa " Reading as a major tool for research"</i>	88
<i>Tabla 5. Organización de los aprendizajes del Programa " Reading as a major tool for research"</i>	89
<i>Tabla 6. Distribución de la muestra de estudio</i>	91
<i>Tabla 7. Operacionalización de la variable dependiente</i>	95
<i>Tabla 8. Operacionalización de las dimensiones de la variable dependiente</i>	96
<i>Tabla 9. Juicio de expertos acerca del instrumento "Test to measure reading comprehension"</i>	98
<i>Tabla 10. Criterio de expertos acerca del instrumento "Test to measure reading comprehension"</i>	99
<i>Tabla 11. Validez del instrumento "Test to measure reading comprehension"</i>	100
<i>Tabla 12. Tabla de valores de confiabilidad para la interpretación</i>	101
<i>Tabla 13. Juicio de expertos acerca del programa "Reading as a major tool for research"</i>	103

<i>Tabla 14. Criterio de expertos acerca del programa “Reading as a major tool for research”</i>	104
<i>Tabla 15. Validez del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”</i>	105
<i>Tabla 16. Resumen de escalas y niveles de las dimensiones de la comprensión escrita en inglés.</i>	109
<i>Tabla 17. Resumen de escalas de la variable dependiente Comprensión de textos escritos en inglés.</i>	109
<i>Tabla 18. Edad de los estudiantes de posgrado del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014</i>	111
<i>Tabla 19. Género de los estudiantes de posgrado del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014</i>	112
<i>Tabla 20. Unidad de posgrado de los estudiantes del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	112
<i>Tabla 21. Nacionalidad de los estudiantes de posgrado del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	113
<i>Tabla 22. Resultados de la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	113
<i>Tabla 23. Resultados de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014</i>	114
<i>Tabla 24. Resultados de la Dimensión I de la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	115

<i>Tabla 25. Resultados de la Dimensión I de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	115
<i>Tabla 26. Resultados de la Dimensión II en la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	116
<i>Tabla 27. Resultados de la Dimensión II de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	117
<i>Tabla 28. Resultados de la Dimensión III en la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	117
<i>Tabla 29. Resultados de la Dimensión III de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	118
<i>Tabla 30. Resultados de la Dimensión IV de la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	118
<i>Tabla 31. Resultados de la Dimensión IV de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.</i>	119
<i>Tabla 32. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y rango de edades del grupo experimental.</i>	120
<i>Tabla 33. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y género del grupo experimental.</i>	120
<i>Tabla 34. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 1: Comprensión del código de superficie, del grupo experimental.</i>	121
<i>Tabla 35. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 2: Comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos, del grupo experimental.</i>	121

<i>Tabla 36. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 3: Comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos, del grupo experimental.</i>	<i>122</i>
<i>Tabla 37. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 4: Comprensión del modelo de situación, del grupo experimental.....</i>	<i>123</i>
<i>Tabla 38. Prueba de bondad de ajuste a la curva normal</i>	<i>124</i>
<i>Tabla 39. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.....</i>	<i>125</i>
<i>Tabla 40. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 41. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.....</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 42. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabla 43. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.....</i>	<i>133</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1. English Proficiency Index [Índice de suficiencia en el idioma inglés]</i>	<i>6</i>
<i>Figura 2. The Interactive model [El modelo interactivo]</i>	<i>47</i>
<i>Figura 3. The Reading comprehension process and mental schemata activation</i>	<i>48</i>
<i>Figura 4. Esquema del modelo de lectura de Kintsch & Van Dijk (1978)</i>	<i>52</i>
<i>Figura 5. Niveles de comprensión de Van Dijk & Kintsch (1983).....</i>	<i>54</i>
<i>Figura 6. Educación a distancia según Mariño (2010)</i>	<i>59</i>
<i>Figura 7. Posibilidades pedagógicas en la plataforma MOODLE.....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 8. Modelo ADDIE.....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 9. Diseño cuasiexperimental – con preprueba posprueba y grupo de control</i>	<i>92</i>
<i>Figura 10. Evaluación global de la variable Comprensión de textos escritos en inglés</i>	<i>107</i>
<i>Figura 11. Dimensión 1: Comprensión del código de superficie</i>	<i>107</i>
<i>Figura 12. Dimensión 2: Comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura ..</i>	<i>107</i>
<i>Figura 13. Dimensión 3 Comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura...</i>	<i>108</i>
<i>Figura 14. Dimensión 4: Comprensión del modelo de situación.....</i>	<i>108</i>

Índice de anexos

<i>Anexo 1. Árbol de problemas</i>	<i>150</i>
<i>Anexo 2. Árbol de soluciones</i>	<i>151</i>
<i>Anexo 3. Operacionalización de los indicadores, ítems y niveles de evaluación de la variable dependiente.....</i>	<i>152</i>
<i>Anexo 4. Matriz de consistencia.....</i>	<i>155</i>
<i>Anexo 5. Consentimiento escrito</i>	<i>157</i>
<i>Anexo 6. Cartas de Jueces expertos</i>	<i>158</i>
<i>Anexo 7. Datos de los participantes</i>	<i>185</i>
<i>Anexo 8. Sesiones de clase del programa de intervención.....</i>	<i>186</i>
<i>Anexo 9. Cuestionario 1 del programa (con respuestas).....</i>	<i>202</i>
<i>Anexo 10. Lista de cotejo de la sesión 1 del programa.....</i>	<i>205</i>
<i>Anexo 11. Fichas de autoevaluación de aprendizajes y actitud.....</i>	<i>206</i>
<i>Anexo 12. Preprueba/Posprueba: Test to measure reading comprehension</i>	<i>207</i>
<i>Anexo 13. Test to measure reading comprehension key.....</i>	<i>211</i>
<i>Anexo 14. Evidencias de la ejecución del programa.....</i>	<i>216</i>

Símbolos y abreviaturas usadas

L1:	Lengua materna
L2:	Lengua extranjera o segunda lengua
TERCE:	Tercer Estudio Regional Corporativo y Explicativo
PISA:	Program for International Student Assessment
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ESO:	Evaluación Secundaria Obligatoria
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación
EF:	Education First
EPI:	English Proficiency Index
BRICS:	Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica
UMC:	Unidad de Medición de la Calidad de los aprendizajes del Ministerio de Educación
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ECE:	Evaluación Censal de Estudiante
WDRB:	Woodcock Diagnostic Reading Battery
FES:	Facultad de Estudios Superiores
CLOZE:	Tipo de preguntas de respuesta anidada
CEFR:	Common European Framework of Reference for languages
BID:	Banco Interamericano de Desarrollo
OLPC:	One Laptop Per Child
PRONABEC:	Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo
ICPNA:	Instituto Cultural Peruano Norteamericano

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo la finalidad de mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, por medio del programa “Reading as a major tool for research” fundamentado en el uso de estrategias de lectura y la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tales como las plataformas MOODLE y Adobe Connect. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo; se empleó el método experimental y el diseño fue el cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 18 estudiantes entre las edades de 27 y 60 años, distribuidos en un grupo control y otro experimental, cada uno conformado por 9 estudiantes. El instrumento de recolección de datos empleado fue la prueba “Test to measure reading comprehension” para medir la comprensión de textos en sus diferentes niveles según las cuatro dimensiones propuestas, el cual sirvió de preprueba y posprueba. Este constó de 4 lecturas y 20 preguntas cerradas con opción múltiple y respuesta única. Para la prueba de la hipótesis se utilizó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney y el análisis descriptivo, que involucran el análisis de los resultados en la preprueba y la posprueba. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la posprueba ya que el 100% de estudiantes de posgrado se ubicó en los niveles bueno y excelente, mientras que en la preprueba solo el 44.4% se ubicó en el nivel bueno y el resto en el nivel deficiente o regular. Por lo tanto, se concluye que el programa virtual fue efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés.

Palabras claves: comprensión de textos escritos en inglés, estrategias de lectura, TIC, código de superficie, base del texto, modelo de situación.

Abstract

This research aimed at improving reading comprehension of English texts of graduate students of the Peruvian Union University Language Institute through the application of the proposed virtual program "Reading as a major tool for research" based on the use of reading strategies and the incorporation of Information and Communication Technology (ICT) such as MOODLE and Adobe Connect platforms. The research had a quantitative approach. In addition, the experimental method and quasi-experimental design were used. The sample consisted of 18 students between the ages of 27 and 60 years, distributed in a control group and an experimental group, each of them with 9 students. The instrument used to collect data was the "Test to measure reading comprehension" to measure the comprehension of English texts in their different levels according to its four dimensions. The instrument was used as the pretest and posttest, it consisted of four passages and 20 multiple choice questions with a single correct answer. The Mann-Whitney U, which is a nonparametric test, and the descriptive statistics which involves the analysis of the results obtained in the pre and posttest, evidenced that in the experimental group there was a significant improvement in the posttest since 100% of the postgraduate students were placed in the good and excellent levels, whereas in the pretest, results showed that only 44.4% of the postgraduate students got the good level and the rest of them were deficient or regular. Therefore, it is concluded that the virtual program was effective in improving reading comprehension of written English texts.

Keywords: Reading comprehension of written English texts, reading strategies, ICT, surface code, text-base, situation model.

Capítulo I

Introducción

Esta tesis tuvo el objetivo de determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”, para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Consta de cinco capítulos, cuyos contenidos se describen a continuación:

En el capítulo I: Introducción, se identifica el problema a tratar, sus posibles causas y efectos, y se ofrecen argumentos que justifican la investigación. De la misma forma, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

En el capítulo II: Marco teórico, se mencionan los antecedentes internacionales y nacionales de la investigación, así como las bases filosóficas y psicopedagógicas. También, se hace referencia a las bases teóricas de las dos variables en discusión, la variable dependiente: comprensión de textos escritos en inglés y la variable independiente: programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.

En el capítulo III: Metodología de la investigación, se proporciona información, tal como el lugar de ejecución, la población, la muestra, el tipo y diseño de la investigación, la hipótesis principal y las específicas, las variables y la operacionalización de la variable dependiente. Además, se muestra el instrumento empleado para la recolección de datos y se incluye los procedimientos de validación y de confiabilidad del mismo.

En el capítulo IV: Resultados y Discusión, se indican los resultados obtenidos a través de la presentación de tablas. Asimismo, se muestra la correspondiente prueba de bondad de ajuste y las respectivas pruebas de hipótesis.

Finalmente, en el capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones, se presenta las conclusiones del trabajo de investigación y se incluyen las respectivas recomendaciones. Se concluye que el programa “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

1.1. Identificación del problema

El proceso de la comprensión de textos escritos es una experiencia compleja. Para comprender un texto necesitamos un bagaje de habilidades que debemos aplicar simultáneamente antes, durante y después de leer. Al saber que la comprensión de textos escritos implica subprocesos complejos, tales como la percepción, la codificación, el acceso léxico, así como el procesamiento sintáctico, gramatical, de inferencias, de medidas de cohesión y construcción de significados, y por último, la comprensión como un producto final; se afirma que es necesario que el lector posea la competencia lingüística del idioma en el que está escrito el texto que lee (Escudero, 2010). Justamente por esta complejidad, se ha observado con preocupación que la mayoría de estudiantes de diferentes niveles, edades y estratos económicos y sociales presentan muchas dificultades y deficiencias en la comprensión de textos escritos, y al verse expuestos a textos escritos en una segunda lengua (L2), el desafío es doble pues también se debe poseer la competencia lingüística de esta segunda lengua para comprenderlos.

Esta realidad se evidencia en los resultados obtenidos en exámenes internacionales, como es el caso del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado en el año 2013, evaluación rendida por estudiantes de tercer y sexto grado de primaria de 15 países latinoamericanos con promedios semejantes. Este examen mostró, entre otros

resultados, que la mayoría de dichos estudiantes alcanzaron solo el nivel II en comprensión lectora de cuatro niveles existentes en la prueba, siendo el IV, el nivel de excelencia (UNESCO, 2015); mientras que los resultados de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), diseñada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y aplicada en el año 2012 a jóvenes de 15 años de ambos sexos que cursan el nivel secundario en colegios estatales y privados de 65 países a nivel mundial, mostraron que los 8 países latinoamericanos que participaron: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, México, Perú y Uruguay calificaban dentro del 25 % que obtuvo el más bajo rendimiento, y ubicó a los estudiantes peruanos en el último puesto en aptitudes lectoras y matemáticas, lo que conlleva a declarar al Perú en un estado de emergencia en materia de comprensión de textos y otras áreas (OCDE, 2013).

Corpas (2014), realizó un estudio para conocer y valorar el desarrollo de la comprensión de lectura en inglés del alumnado de cuarto año, el último año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y se desarrolló con base en tres objetivos: conocer el desarrollo global del proceso de la comprensión de textos en inglés, de los elementos específicos y determinar si existen diferencias según el género del alumnado.

Para esta investigación se construyó una prueba de lectura que consistió en la realización de cinco tareas, cada una de ellas contenía un texto y diferentes actividades de comprensión. La prueba consistió en 19 ítems con una duración de 35 minutos. Para la evaluación de la prueba se empleó una escala graduada de 1 a 5. La muestra real fue constituida por el alumnado que cursa la materia de inglés en cuarto de ESO, 94 estudiantes (48 de género femenino y 46 de género masculino) con una media de edad de 16 años.

Los resultados con base a los objetivos, muestra que la capacidad del alumnado medio en comprensión de textos escritos en inglés es insuficiente, puesto que la media obtenida fue de 2,54 en una escala de 1 a 5, en el que 3 indica suficiente. Esto quiere decir que la mayoría del alumnado fue capaz de responder pregunta sobre información explícita y previa relativas a un texto, pudiendo reconocer información correcta a partir de su conocimiento previo, mas presentan dificultades cuando tienen que responder a unas preguntas relacionadas con la interpretación y extracción de información global de los textos y no son capaces de sintetizar un texto escrito, de analizar la estructura ni deducir la relación entre personajes.

En la investigación también se mostró que las alumnas consiguen un mayor desarrollo de la comprensión de lectura, con una media de 2,78 frente a 2,29 que obtuvieron sus compañeros varones. Esta diferencia fue estadísticamente significativa según la prueba de U de Mann-Whitney. Sin embargo, tampoco ellas se encuentran en un nivel aceptable de comprensión, lo que permitió a la investigadora dejar a reflexión de los profesionales de la educación en lengua extranjera que den importancia primordial a la lectura en el aula de inglés y que cambien de metodología con la aplicación efectiva de las TIC y la reducción de la ratio entre otras medidas que podrían favorecer el aprendizaje más eficiente.

Otras investigaciones realizadas por Parodi & Peronard (citado por Ibáñez, 2008) revelaron serios problemas de comprensión por parte de los alumnos universitarios de América Latina al enfrentar textos escritos correspondientes a su ámbito disciplinario. La situación se complicó aún más para ellos cuando se consideró su condición frente a textos escritos en inglés (L2) considerada la lingua franca y una herramienta indispensable para acceder al conocimiento especializado.

A su vez, Ibáñez (2008) realizó una investigación llamada “Comprensión de textos académicos escritos en inglés: relación entre nivel de logro y variables involucradas”, (nivel de dominio del inglés de los alumnos, su grado de inserción en la comunidad disciplinar y su habilidad para comprender textos en lengua materna). El tipo de investigación fue correlacional, utilizando un diseño no experimental transaccional, la muestra fue de carácter censal, por lo que se trabajó con la población completa: todos los estudiantes (n=84) pertenecientes a la carrera de Química Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Para describir los grados de relación en las hipótesis planteadas, los valores fueron medidos a partir de la aplicación del Coeficiente de Correlación de Pearson y del Gamma de Goodman y Kruskal. Para este propósito, se hizo uso de tres instrumentos: uno destinado a evaluar la comprensión del texto académico escrito en español, el segundo para evaluar la comprensión de texto académicos escritos en inglés y el tercero corresponde al Quick Placement Test (QPT), esta última diseñada por la Universidad de Cambridge. La aplicación de los instrumentos fue llevada a cabo durante cuarenta y cinco días.

Cada alumno enfrentó primero la prueba para evaluar la comprensión del texto académico escrito en inglés, luego la del texto académico escrito en español y, finalmente, la prueba para medir el nivel de dominio del inglés para no tener alteraciones en los resultados. El estudio demostró que la relación entre el nivel de comprensión que los alumnos alcanzaron y cada una de las variables consideradas no representa una correlación positiva fuerte. Un hallazgo interesante fue que la variable con mayor incidencia en el nivel de comprensión del texto académico escrito en inglés correspondió a la variable nivel de dominio del inglés, seguida de la variable inserción disciplinar y, por último, a la variable habilidad de comprensión en lengua materna.

En el estudio que hizo la organización privada EF por sus siglas en inglés (Education First, 2014), en su cuarta edición del ranking EPI (English Proficiency Index) tomando en cuenta los datos de los exámenes de inglés, los cuales consistieron en dos pruebas de 25 minutos cada una de escritura y comprensión, que 750,000 adultos mayores de 18 años rindieron en el 2013, coloca al Perú entre los países con un nivel bajo del idioma, con 51.46 puntos, figurando en el puesto 34 entre 63 países y territorios del mundo. Sin embargo, desde el 2007, año en que comenzó a hacerse este índice, nuestro país, Ecuador, Colombia y Argentina tuvieron una significativa mejora en la enseñanza del inglés, lo que le ha permitido al Perú estar en tercer puesto en el territorio de los países latinoamericanos, con excepción de Argentina que encabeza el ranking con 59.02 (es el único país hispanoparlante con nivel alto) y República Dominicana con 53.66.

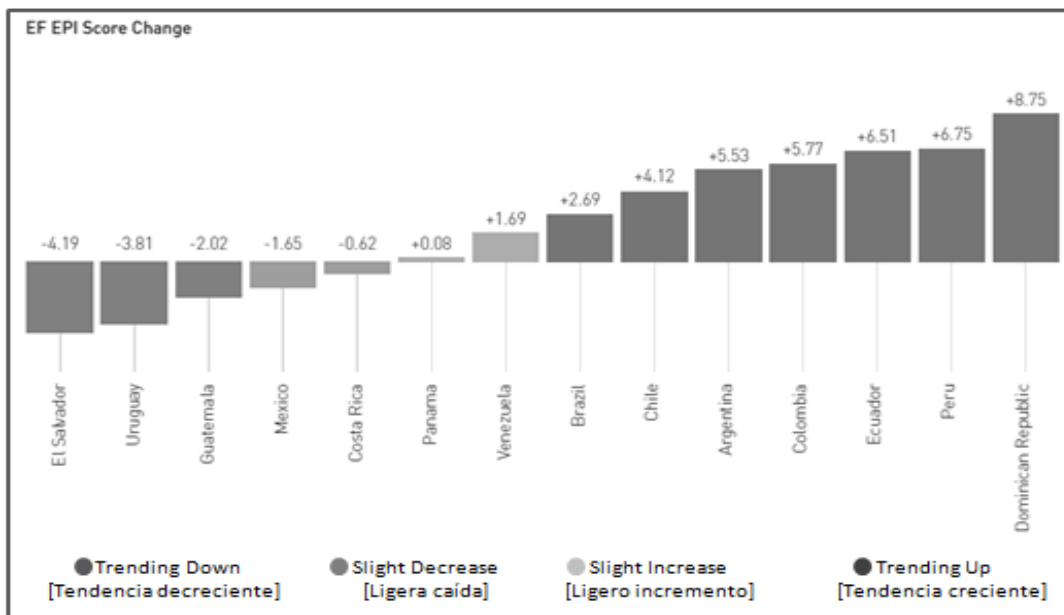


Figura 1. English Proficiency Index [Índice de suficiencia en el idioma inglés]

Otras conclusiones interesantes fueron que los jóvenes latinoamericanos de los rangos de edades de 15-34 y 35-44 son los que tuvieron las más altas calificaciones. Sin embargo, estos mismos jóvenes se encuentran significativamente detrás de los jóvenes de los otros países

participantes de Asia, Europa, el Medio Oriente, el norte de África y los países BRICS, comparándose con los resultados obtenidos por los adultos de 55 a + de esos mismos países. El estudio también evidenció que en el mundo está aumentando el nivel de inglés entre los adultos, que las mujeres hablan mejor inglés que los hombres en casi todos los países investigados, que los adultos en todo el mundo llegan a tener mejores habilidades en inglés a la mitad de sus carreras, y que existen fuertes correlaciones entre el nivel de inglés y el ingreso monetario, la calidad de vida, la facilidad para hacer negocios, el uso de Internet y las oportunidades de estudio.

Por otro lado; en el ámbito nacional, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), ejecutó una Evaluación Censal del Estudiante (ECE) en el año 2014 para evaluar las áreas de comprensión de lectura y matemáticas en escolares de segundo grado de primaria, arribando a la conclusión que solo el 44% de los estudiantes evaluados comprende lo que lee, es decir, menos de la mitad de dicha población, mostrando una vez más un gran déficit de comprensión de textos (Minedu, 2014).

En investigaciones a nivel superior realizadas en la Universidad de Piura, con alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería, se ha hallado que de un 79% a 95% de los alumnos que conformaban la muestra de estudio comprendían textos a nivel literal; que un mínimo de 53% y un máximo de 71% de los alumnos poseían una comprensión inferencial, y solo el 29%, la comprensión a nivel criterial (López-Baca, 2014).

Asimismo, Vivar (2013) en su estudio realizado en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Fe y Alegría N° 49”, en Piura, también evidenció que durante el segundo trimestre del año lectivo 2012, el 20,4% de los estudiantes obtuvieron calificaciones de 0 a 10 en evaluaciones de comprensión de textos escritos en inglés; mientras

que el 50% de los estudiantes obtuvieron calificaciones entre 11 y 13, y el 22,2% alcanzó calificaciones de 14 a 17. Solo el 7,4% de estudiantes obtuvieron calificaciones satisfactorias de 18 a 20. Estos resultados, indiscutiblemente, dejaron ver la carencia de destrezas que poseían estos alumnos para comprender textos escritos en L2.

Dadas las evidencias antes mencionadas y a través de los exámenes aplicados en sus clases regulares de inglés, se identificó una deficiente comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Esto es posiblemente producido por una metodología inadecuada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para adultos; el uso de estrategias insuficientes para la comprensión de lectura en su propia lengua (L1) y en lengua extranjera (L2), y por el poco dominio de la L2 a niveles sintácticos y léxicos (Lagos, M & Equipo de ESP, 1999).

Estos factores daban lugar a que los estudiantes tengan una accesibilidad limitada a las fuentes de conocimiento en inglés y, de esta manera, menguar sus oportunidades de crecimiento profesional; además, traía como resultado que los estudiantes presenten dificultades al desarrollar sus trabajos de posgrado, posean pobreza cultural y sientan frustración en el aprendizaje de la L2 (idioma inglés).

A partir de ello, he formulado la siguiente hipótesis: ¿En qué medida el Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014?

1.2. Justificación de la investigación

El proceso de globalización y de intercambio cultural ha sido irreversible y ello ha derivado en hechos innegables como la lectura en varios idiomas, la cual ha creado una

necesidad de lectores plurilingües y multiculturales que tomen conciencia de la diversidad de retóricas discursivas y de las diversas formas de comprender el mundo que existen actualmente.

En este caso, la importancia y la universalidad del inglés como idioma usado en la ciencia, la tecnología y los negocios, ha creado la necesidad de incluir su enseñanza en los planes de estudio de la mayoría de las universidades y centros de estudios. Hoy en día, cualquier investigador o profesional que quiera estar a la vanguardia y acceder a fuentes de información especializadas y de interés académico y profesional necesita irremediablemente saber inglés para estar informado de los rápidos avances que están dándose en su área de conocimiento, debido a que el 75% de la bibliografía científica está en inglés.

Durante su formación profesional, los alumnos de posgrado se verán en la necesidad de dominar el inglés como una segunda lengua; más específicamente necesitarán desarrollar destrezas de comprensión de textos escritos para usarlas como herramienta a fin de obtener información actualizada, relevante y de primera mano que les permitirán complementar sus estudios, cumplir con las demandas impuestas en sus cátedras, ampliar conocimientos, profundizar algunas materias o informarse sobre los últimos adelantos e investigaciones en su campo de estudio. De la misma manera, cabe mencionar también que en la actualidad, según el reglamento de grados y títulos de las universidades peruanas, para obtener el grado de magíster es necesario dominar una segunda lengua (inglés de preferencia), en un nivel intermedio o intermedio superior.

Es así que el programa de intervención “Reading as a major tool for research” propuesto por la investigadora, fue de gran interés para dicha población y para quienes necesitan mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de manera eficaz y sistemática

porque se propuso empoderar las estrategias que poseen los participantes en su lengua materna (L1), y a partir de ellas desarrollar una serie de estrategias nuevas para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de manera eficaz y sistemática como base del aprendizaje de la segunda lengua (L2).

Y como parte de la implementación de nuevas y óptimas metodologías de la enseñanza, la investigadora también propuso el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio para impartir nuevos conocimientos. Estas herramientas fueron favorables para crear un programa educativo innovador que facilite los conocimientos en L2, rompiendo barreras de tiempo y espacio, ya que se contó con participantes extranjeros en la muestra.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión del código de superficie de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de

los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión del modelo de situación de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

Existen investigaciones internacionales que se han dedicado al estudio de la comprensión de textos escritos en segundas lenguas las cuales están sirviendo como antecedentes de esta presente investigación. Sin embargo, en el ámbito nacional, no se han realizado muchas investigaciones sobre la comprensión de textos en una segunda lengua. Por consiguiente el campo de estudio queda abierto para nuevas investigaciones.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Gómez (2003) en su tesis doctoral propuso aplicar un procedimiento instruccional para mejorar la comprensión de textos científicos escritos en inglés, el cual ocupó un tiempo total de seis horas y se desarrolló en cuatro sesiones sobre una muestra de 76 estudiantes universitarios españoles, de ambos sexos. Los resultados más resaltantes fueron que los alumnos identificaron mejor las ideas principales y presentaron menos errores de comprensión lectora.

En la preprueba, los estudiantes de la muestra identificaron un promedio de 5.4 ideas principales de las 11 determinadas por los expertos. Sin embargo, tras la instrucción, los mismos estudiantes lograron identificar un promedio de 6.0 ideas principales en sus resúmenes de posprueba, de un total de 9 determinadas por los expertos. Además, en la preprueba, los alumnos incluyeron 1 error por cada 3 ideas en sus resúmenes, mientras que en la posprueba, cometieron 1 error por cada 13 ideas aproximadamente. El promedio de errores cometidos en la preprueba fue de 4.6, mientras que en la posprueba, el promedio descendió hasta 1.1 errores por sujeto, lo cual representó una mejora muy significativa.

Ibáñez (2008), en su tesis “Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas”, realizada con una muestra de 84 estudiantes de la carrera de Química Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, muestra que los participantes alcanzaron el porcentaje promedio de un 47.7%. Este porcentaje de logro reflejó un nivel deficiente de comprensión de textos escritos en inglés, ya que el investigador consideró un 60% de logro como un nivel mínimo aceptable, y una de sus conclusiones fue que el 23.8% de los participantes obtuvo un porcentaje de logro inferior al 30%. Del mismo modo, se observa que el 54.8% de ellos no supera el 50% de logro y, más precisamente, los que alcanzan un nivel de comprensión considerado como el mínimo aceptable, es decir, aquellos que superan el 60% de logro, solo llegan al 28.6% del total de los alumnos. Estos datos permitieron sostener que la mayoría de los participantes presentaron serios problemas de comprensión al enfrentar un texto de su disciplina escrito en inglés.

Por otro lado, en un estudio realizado en Texas State University (EE.UU.), donde los estudiantes de la carrera docente tomaban un examen de inglés estándar (TExES), que constituía las pruebas de licenciatura para los maestros en Texas, se identificó que estas pruebas significaban un obstáculo para los estudiantes y profesores por su complejidad, al presentar un laberinto de opciones múltiples. A raíz de este problema, surge la necesidad de un entrenamiento más específico para la toma de estos exámenes y la comprensión de los textos en ella encontrados.

Para ello se desarrolló una guía de estudio que empleaba un enfoque interactivo donde los profesores asumían el papel de facilitadores de instrucción y entrenaban a los estudiantes en la creación de esquemas para organizar, simplificar y dominar el contenido. El trabajo de investigación establece la eficacia del enfoque interactivo en un intento de optimizar las

habilidades de comprensión de lectura con el fin de aprobar los exámenes de certificación del Estado. La muestra en estudio constó de 22 estudiantes universitarios voluntarios del último ciclo de educación primaria y secundaria quienes habían desaprobado con anterioridad la preprueba para el TExES. Finalmente, luego de aplicar la guía de estudio, los estudiantes indicaron una mejora promedio de 14% y una mejora máxima de 32% entre la preprueba y prueba 1. Después de la prueba 2, la mejora promedio fue del 15%, con una mejora máxima de 29%.

En cuanto al rendimiento en exámenes estándares de diagnóstico de lectura como el Woodcock Diagnostic Reading Battery (WDRB), también considerada como parte de la evaluación en Texas, en un estudio piloto, los puntajes de los estudiantes arrojó un amplio rango de notas equivalentes a los niveles de lectura desde 6.9 a 16.9. Aunque el 77% de estos estudiantes fueron incapaces de comprender el material de lectura en su correspondiente nivel, hasta la fecha, el 73% de los 15 estudiantes que resolvieron el examen de certificación TExES aprobaron (Hadley, Eisenwine & Sanders, 2005).

García Jurado (2009) propuso una metodología basada en estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés debido a que existían niveles altos de reprobación de los exámenes para la certificación de comprensión de lectura en un idioma extranjero como requisito de egreso para licenciaturas y de ingreso para estudios de posgrado en México. Para analizar esta situación, se obtuvieron medidas de los resultados de los tres niveles ofrecidos en los cursos regulares de comprensión de lectura en inglés, impartidos durante los semestres de los años 2001 a 2004 en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Los datos revelaron lo siguiente: de 282 estudiantes inscritos, solo 58.5% aprobó los exámenes mientras que la deserción y reprobación sumaron 41.5%. Por otro

lado, muchos estudiantes optaron por presentar exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en vez de tomar un curso; dichos exámenes se ofrecen en varias fechas durante el semestre. Para analizar la situación de estos exámenes, se obtuvieron los datos de las 43 fechas de exámenes extemporáneos aplicados durante los semestres de los años 2001 a 2004. Las cifras mostraron que solo el 42.8% logra acreditarlo; aquellos que no acreditan o no se presentan al examen representan el 57.1%.

Los datos estadísticos hallados revelaron la necesidad de llevar a cabo una intervención que fomente un mejor rendimiento en materia de comprensión de lectura en inglés. El modelo que se utilizó en la investigación fue el Modelo Instruccional respaldado por el Modelo Situacional propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), el cual tuvo como objetivo proporcionar estrategias al lector a través de un programa de intervención que constó de 12 sesiones de trabajo de 2 horas cada una y tomó en cuenta las estrategias de aprendizaje de ensayo, de elaboración y de organización.

En el estudio participó una muestra de 73 estudiantes entre 18 y 23 años de edad provenientes de las licenciaturas impartidas en la FES Acatlán. Se asignaron 43 participantes al grupo experimental: 11 hombres y 32 mujeres, y 30 al grupo control: 7 hombres y 23 mujeres. Los participantes colaboraron de manera voluntaria. En el grupo control participaron estudiantes de las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Diseño Gráfico, Ingeniería Civil, Letras Hispánicas, Matemáticas Aplicadas, Pedagogía, Periodismo, Relaciones Internacionales y Sociología; en el grupo experimental participaron alumnos de la licenciatura de Comunicación. Los datos obtenidos a partir del arreglo experimental se analizaron mediante pruebas t para establecer si existían diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control.

Al observar las medias de ambos grupos, se puede advertir que en la preprueba de inglés no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control. Sin embargo, en la posprueba de inglés, el grupo experimental obtuvo medias superiores al grupo control después del tratamiento. Los resultados estadísticos obtenidos en esta investigación mostraron que el Modelo Instruccional desarrolló en los alumnos un mejor empleo de estrategias utilizadas para la comprensión de textos académicos en inglés.

Jouini (2005) afirma que a partir de múltiples investigaciones realizadas sobre la comprensión de lectura, se cree que el Modelo Interactivo es el más acertado debido a que este deriva de una interacción entre el lector y el texto y no es una mera descodificación basada en el texto como se creía antes, y considera que el núcleo del proceso lector es la comprensión per se y no la velocidad con la que se lee. En este proceso interviene el texto: su forma y su contexto, y por otro lado: el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Por otro lado, este autor también sugiere la efectividad de la aplicación y la enseñanza de las diversas estrategias para la comprensión lectora, en especial el uso de las estrategias inferenciales, las cuales posibilitan el acceso a la profundidad del texto, desarrollan la competencia comprensiva del lector y favorecen su autonomía para enfrentarse a cualquier texto y poder construir significados asertivamente. A su vez, asevera que el proceso de la comprensión es de naturaleza constructivista porque el lector lee construyendo significados constantemente, no tiene un rol pasivo y va pensando en lo que va leyendo.

Además, en investigaciones como las de Ferrer (2008) quien en su estudio sobre estrategias de comprensión lectora en el área de inglés para estudiantes de primer año de educación media diversificada y profesional (mención informática) de la escuela “San Ignacio Fe y Alegría”, en el Estado Zulia, Venezuela (este nivel de instrucción equivale al primer año

de una educación técnica en Perú), evidenció limitaciones para alcanzar la comprensión lectora de textos en inglés y la poca utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los docentes. A partir del diagnóstico y de la revisión bibliográfica, el investigador diseñó algunas estrategias con el fin de ofrecer alternativas a los docentes para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés en dichos alumnos.

La población de esta investigación estuvo constituida por 35 alumnos y 3 maestros de dicha institución. Los instrumentos que se utilizaron fueron: una guía de observación, un cuestionario y una guía de corrección. El cuestionario estuvo constituido por una lectura extraída de una revista (fuentes originales del idioma inglés) contextualizada con la realidad cotidiana de los alumnos, contuvo preguntas abiertas y cerradas alusivas a la lectura.

Entre los hallazgos estadísticos, se encontró que el 69% de los estudiantes de la muestra no logró vincular el conocimiento previo sobre el tema y la información obtenida a partir de la lectura, siendo esto un factor negativo para la comprensión, la cual requiere una reconciliación integradora, es decir, la relación entre la estructura cognitiva que el alumno posee con la inclusión de nuevos aprendizajes. Solo el 18% logró construir la información global del texto, lo cual indica que no hubo una comprensión interpretativa; esto trae como consecuencia la incapacidad por parte del alumno de identificar las ideas principales. El 16% logró deducir el significado de las palabras desconocidas por medio del contexto, siendo esta una de las grandes dificultades para comprender textos en inglés. Por lo tanto, es necesario que el docente guíe a los alumnos hacia la inferencia de términos o a la utilización del diccionario.

El 13% del alumnado se limitó a contestar, no tuvieron la capacidad de autorregular su propio aprendizaje. Por ello, es importante que el docente clarifique los pasos a realizar

durante la aplicación de cada estrategia metacognitiva de una manera periódica. Por último, el 87% de los alumnos no pudo identificar los factores que le ayudarán a comprender el texto, estaban limitados para tomar las decisiones adecuadas que solventarán sus problemas de comprensión.

En conclusión, se evidenció que los docentes siguen utilizando un modelo tradicional de la enseñanza en la media profesional, resistiéndose al cambio que la práctica educativa les exige hoy en día y no toman en cuenta la realidad y el entorno del alumno, al trabajar con textos no auténticos fuera de contexto sin tomar en cuenta la mención que estudian ni sus intereses y necesidades. Además de eso, utilizan pocas o ninguna estrategia de enseñanza para la comprensión lectora, motivo por el cual los alumnos presentan un bajo nivel de comprensión.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En lo concerniente a las investigaciones nacionales, hay una cantidad considerable de estudios referentes a la comprensión de textos escritos en español (L1); sin embargo, las investigaciones sobre comprensión de textos en una segunda lengua son escasas (L2).

Aliaga (2011), citada por Cabanillas (2004), en su tesis magistral titulada “Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación docente a distancia de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho”, utilizó como instrumentos la prueba CLOZE para determinar los niveles de comprensión de lectura, las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico y una encuesta de opinión, las cuales aplicó a una muestra de 124 participantes. Los resultados establecieron una estrecha relación entre los puntajes obtenidos en la evaluación de comprensión de textos y las notas del rendimiento general de los

participantes. Asimismo, se aseveró que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia. Finalmente, se puso en evidencia que el 38,7 % de los estudiantes (48 de 124) se encuentran en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el 43,5 % (54 de 125) se sitúa en un nivel instruccional, es decir, la gran mayoría de ellos no posee buena comprensión lectora, lo cual representa una situación preocupante tratándose de maestros.

Ella concluyó que los pobres hábitos de lectura no permiten comprender textos escritos en nuestra lengua materna. Leer y comprender textos escritos en segunda lengua representará aún un mayor desafío para las futuras investigaciones como la que se está planteando en esta tesis.

Pérez (2014), en su investigación “Influencia del uso de la plataforma Educaplay en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos en el área de inglés”, demostró que el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) mejora las competencias de la comprensión y producción de textos en el área de inglés. La investigadora basó su estudio en demostrar la influencia que tiene el uso de la plataforma virtual “Educaplay”, en el desarrollo de estas dos capacidades en alumnos de 1er año de educación secundaria de una institución educativa ubicada en el distrito de La Perla, Callao. El tipo de investigación fue cuasiexperimental, con una muestra intencional conformada por 40 estudiantes, de los cuales 20 conformaban el grupo experimental y otros 20, el grupo control, y ambos grupos se encontraban en el nivel A1 (principiante) según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR en inglés).

La metodología consistió en tomar una prueba de entrada (preprueba) de nueve preguntas de opción múltiple para evaluar la capacidad de comprensión de textos a través de actividades como: responder preguntas de comprensión lectora, colocar verdadero o falso y unir con la información correcta luego de observar y escuchar la información de un video atentamente. Por otro lado para evaluar la capacidad de producción de textos, se desarrollaron actividades como: ordenar las letras, unir con la información correcta, escoger la respuesta correcta y crear oraciones. Además, se aplicó 1 cuestionario y entrevistas dirigidas a los estudiantes y profesores participantes y, finalmente, se aplicó una prueba de salida (posprueba) que fue el mismo que en la preprueba.

La preprueba reveló que los alumnos que conformaban el grupo experimental obtuvieron un resultado promedio de 13.8 y el grupo control de 13.6 en la subvariable comprensión de textos. Vemos de esta manera que el resultado promedio del grupo control es menor al grupo experimental. Esto luego permitió ver cuánta es la influencia de la plataforma virtual “Educaplay” en el aprendizaje del inglés, específicamente en el área de la comprensión de lectura y producción escrita.

Las observaciones del funcionamiento de la plataforma virtual “Educaplay” se realizaron durante 8 horas pedagógicas de 45 minutos. Al finalizar ese periodo, se aplicó la posprueba, y con respecto a la subvariable comprensión de textos, el grupo experimental obtuvo un resultado promedio de 13.8, y el grupo control de 13.6. Vemos de esta manera que el resultado promedio del grupo control es menor al grupo experimental, lo que llevó al investigador a concluir que a pesar que los alumnos aún se encuentran en proceso de aprendizaje para una comprensión de textos exitosa, el resultado obtenido por el grupo experimental en la posprueba se incrementó de una manera mínima luego de desarrollar

actividades de comprensión lectora en la plataforma “Educaplay”, la cual fue muy innovadora y motivadora para los participantes, en comparación con los resultados obtenidos en la preprueba. En relación con los resultados del grupo de control, estos disminuyeron en la posprueba de una manera significativa, entonces se pudo decir que el uso de las TIC es efectivo para mejorar la comprensión y producción de textos.

En lo que respecta a la historia educativa del Perú, las reformas y las leyes educativas han tenido un efecto limitado debido a la mala aplicación o financiación de los recursos económicos y los frecuentes cambios en el liderazgo del país, sin embargo muchos han sido los intentos del Estado por mejorar la educación. Por ejemplo, en el 2001, se puso en práctica el programa educativo Huascarán, relacionado con las TIC. Si bien se ofreció dedicación al aprendizaje de las TIC, un mayor acceso a las TIC no se tradujo necesariamente en un mayor uso de las TIC en asignaturas como las áreas numéricas y los idiomas. Entre marzo y junio del 2004, se seleccionó 350 escuelas secundarias para que reciban un paquete de TIC que incluía infraestructura eléctrica, diez computadoras y la instalación de red. Se financió este esquema con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El programa “Una Laptop por Niño” [One Laptop Per Child – OLPC] se desplegó casi por completo a nivel nacional. Luego de las primeras pruebas en el 2007, le siguió un despliegue masivo de 800.000 equipos en el 2010, y hoy en día, se ha distribuido a los niños en el Perú más de un millón de computadoras OLPC. El impacto de este proyecto en la calidad educativa es objeto de debate todavía.

A consecuencia de que el Perú ha experimentado un rápido desarrollo económico en los últimos años, se ha visto necesario el aprendizaje del idioma inglés de una forma aún más intensiva en las escuelas. Es así que en el 2014, el presidente Ollanta Humala anunció que la

enseñanza del idioma inglés sería una prioridad debido a que esta lengua es reconocida internacionalmente en el ámbito de los negocios y es un medio para el desarrollo del país. Por ello, se advierte ser un país bilingüe para el año 2021. Para alcanzar esta finalidad, el gobierno ha destinado importantes inversiones en la educación pública y está desarrollando subvenciones y becas para enviar a profesores de instituciones públicas al extranjero por tres semanas con el fin de mejorar el conocimiento del inglés, incluyendo la metodología para enseñarlo. Además, se han firmado acuerdos con las embajadas de Australia, Canadá, los EE.UU. y el Reino Unido y se ha invitado a profesores de inglés extranjeros para enseñar y capacitar en el Perú. Por último, el Minedu se comprometió a aumentar el número de horas dedicadas al aprendizaje del inglés, de dos a cinco horas por semana en el sector público, con el objetivo de tener tiempo de practicar, llevar a cabo juegos de roles y desarrollar la habilidad oral.

En lo que respecta a la educación superior, la importancia del inglés se ha establecido en la legislación. La Ley 30220 establece que el conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente inglés, es necesario a nivel de pregrado; igualmente establece como requisito aprobar una lengua extranjera para los programas de maestría y dos para los programas de doctorado.

A su vez, el Estado ha puesto a disposición de los peruanos una amplia gama de becas y oportunidades para estudiar en el extranjero. Por ejemplo, se ofrecen las becas Pronabec que incluyen el acceso a programas de estudios totalmente financiados en las 400 mejores universidades del mundo para estudiantes de alto rendimientos y, actualmente, el Programa de Becas Presidente de la República brinda un apoyo de hasta US\$40.000 para 1.004 estudiantes

de pregrado y posgrado con alto rendimiento. La Comisión Fullbright e instituciones educativas privadas como ICPNA también ofrecen becas para sus mejores estudiantes.

Se conoce además que el acceso a estos programas aumenta si se tiene conocimientos del inglés, y se sabe que el número de estudiantes que tomaron los exámenes de Cambridge a través de proveedores privados se ha triplicado en los últimos años, y la movilidad de los estudiantes es cada vez mayor, sobre todo a nivel de posgrado. Por su parte, el Estado Peruano ha destinado un nuevo fondo para becar a los estudiantes no anglófonos para que estudien inglés intensivo por un lapso de 18 meses. Esto tiene por objetivo aumentar las habilidades de los estudiantes a un nivel que les permita culminar maestrías internacionales. Hay 700 vacantes disponibles para los estudiantes que han terminado sus estudios de pregrado (British Council, 2015, pp.9-64).

El British Council encuestó a 1002 peruanos entre las edades de 16 y 34 años, y alrededor del 60% de ellos eran mujeres, de las cuales, el 53% informaron haber estudiado inglés, comparado con el porcentaje de hombres que estudiaron inglés que representa el 45% de los varones encuestados. El propósito de la encuesta fue comprender mejor la actitud con respecto al aprendizaje del inglés. La encuesta se realizó en español.

Las ocupaciones con los mayores índices de estudiantes de inglés eran la agricultura, la pesca y la silvicultura (75%), las ciencias físicas, de la vida y sociales (71%) y gestión (71%). El cuidado y servicio personal (63%), la arquitectura y la ingeniería (63%), la educación, la capacitación y biblioteca (62%), legal (61%), la comunidad y el servicio social (60 %) y las operaciones empresariales y financieras (58%). Menos de una cuarta parte (23%) de los desempleados en nuestra encuesta eran estudiantes de inglés. Existe a su vez una correlación directa entre el aumento de los ingresos y el aprendizaje del inglés en el Perú. En la banda de

menores ingresos, que incluye alrededor de 50% de los encuestados, el 60% de ellos no eran estudiantes de inglés, mientras que de los encuestados con mayores ingresos, 71-75% eran estudiantes de inglés.

De los 1002 encuestados, 501 indicaron que habían aprendido o estaban aprendiendo inglés. Para comprender mejor sus experiencias, les preguntamos cuál era la razón para haber aprendido el idioma. La mayoría de sus motivaciones principales para aprender inglés se relacionaban con la educación y el empleo. Una gran proporción (40%) lo había aprendido porque era necesario para la universidad. Mientras que más de 1 de cada 3 encuestados aprendieron inglés para mejorar sus perspectivas laborales (39%) y solo el 9% aprendió porque era necesario para su trabajo. Otro porcentaje significativo de los encuestados (23%) aprendió inglés para acceder a más fuentes de información. Otras motivaciones con menor frecuencia incluyen viajar (9%), padres y/o amigos que los motivaron (10%), ampliación de redes personales y profesionales (8%) y una mejor posición social (3%).

Le solicitaron a los 501 encuestados que habían estudiado inglés que evalúen sus competencias en los rangos elemental/básico, intermedio, hasta avanzado y fluido. Los resultados fueron particularmente interesantes cuando se cruzó la información con los niveles de educación: los encuestados con menor educación superior eran mucho más propensos a evaluar sus competencias como elementales/básicas que los que tenían un título profesional. Si bien esta evaluación era subjetiva, la mayoría de los encuestados no consideró que ninguna de sus competencias en inglés era avanzada y solo de 3 a 4 % lo consideraban fluido. Los estudiantes de inglés peruanos tenían mucha más confianza en sus competencias lectoras y de redacción que en sus competencias orales: más de la mitad (53%) de los encuestados describió sus competencias orales como elementales/básicas. La proporción de los encuestados con

competencias avanzadas fue mayor para la comprensión lectora (15%) y solo el 34% de los encuestados describió su comprensión lectora como elemental/básica.

Gran parte de los encuestados (40%) consideraron que su buena comprensión lectora fue en gran parte el resultado de su propio esfuerzo a diferencia de las fortalezas o debilidades de sus profesores o de la educación recibida, y el uso de Internet y las redes sociales en inglés (21%). Otros atribuyen su competencia a sus propias circunstancias, incluyendo el tener que leer en inglés como parte de su trabajo (10%) o de su asignatura académica (6%) o a factores tales como los currículos (14%) o sus profesores (7%). La ocupación que tenía altos niveles de comprensión lectora eran los encargados de operaciones empresariales y financieras, sin embargo, obtuvieron los niveles más bajos en expresión escrita y oral. Esta tendencia de una mayor comprensión lectora en inglés se observó en un número de otras ocupaciones, incluyendo la arquitectura y la ingeniería, la informática y números, las ventas y conexos, siendo también evidente entre los estudiantes y los desempleados. Las industrias con los niveles más bajos de competencia en todas las categorías fueron la gestión, el apoyo administrativo y de oficina, ventas y conexos.

Por otro lado, la evaluación internacional de inglés TOEFL, el cual es un examen para la medición de los niveles de inglés más comúnmente aceptada por universidades a nivel mundial, se compone de cuatro secciones: Comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita, cada uno con un puntaje entre 0 y 30 y un puntaje total de 0 a 120. El puntaje medio de TOEFL en el Perú en el 2013 fue de 87, lo que significa que las competencias de los peruanos se clasifican como “altas” para la comprensión oral, “intermedio” para la comprensión lectora y “aceptable” para la expresión oral y la expresión escrita.

A su vez, el examen de International English Language Testing System (IELTS) también es ampliamente aceptado a nivel mundial para ingresar a la universidad y es el principal competidor del TOEFL. El examen consta de cuatro secciones: Comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita y los estudiantes pueden tomar la versión ‘académica’ o ‘general’ del examen. Los peruanos que tomaron el examen IELTS ‘académico’ en el 2014 obtuvieron los mejores puntajes en comprensión lectora y expresión oral y los menores puntajes en expresión escrita; los que tomaron el examen “general” obtuvieron los mejores puntajes en expresión oral y los menores puntajes en comprensión lectora. El puntaje promedio para los que tomaron el examen “general” examen fue de 6,2, indicativo de habilidades ‘competentes’, según las definiciones de IELTS, mientras que aquellos que tomaron el examen “académico” obtuvieron un promedio de 6.5, lo que refleja habilidades entre ‘competentes’ y ‘buenas’(British Council, 2015, p.31).

Tabla 1. Análisis comparativo de los resultados de los exámenes internacionales de conocimiento de inglés TOEFL y IELTS en el Perú con el MCER

MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)	TOEFL/IBT	IELTS Académico
C2	120	9
C2	110	8
C2	105	7.5
C1	100	7
C1	98	6.5
B2	* 84	6.6
B2	80	5.5
B2	71	5
B1	61	Entre 4.5-5
B1		Inferior a 4
A2		

Nota. Fuente: British Council (2015, p.31)

* El rango del puntaje obtenido por los peruanos en el examen TOEFL (2013) = 87, aproximadamente equivalente a un nivel B2 /C1.

Como resultado también de las últimas encuestas hechas por el British Council, se ha reconocido que la tecnología permite acceder a películas, música, juegos y redes sociales, los

cuales a opinión de los encuestados, son un medio esencial para mejorar las competencias en inglés. Es por ello que el Minedu en su última reforma pretende introducir software de aprendizaje combinado en las primeras 1000 escuelas secundarias. Se ha doblado esfuerzos para brindar cursos de inglés en línea, con el fin de llegar a un público más amplio, a aquellos que no pueden acceder a un centro de estudios por la distancia y el tiempo que les toma llegar allí, a los empleados de las empresas en su lugar de trabajo, y las personas que trabajan en áreas remotas, en particular, como en el sector minero. Este tipo de aprendizaje por auto-acceso abarca canales privados, o a través de la radio, la prensa y otros medios de comunicación. Al parecer hay un gran mercado para este tipo de aprendizaje en el Perú, donde el posicionamiento de Internet es una de las más altas de América Latina. Otros ven el aprendizaje en línea como una manera de aumentar la igualdad y la inclusión en la educación de nuestro país (British Council, 2015, p.59).

2.2. Bases filosóficas

En las Santas Escrituras, se registra en Apocalipsis 1:3 (a) lo siguiente: “Dichoso el que lee...” manifestando que las personas que leen alcanzan la felicidad, y no solo eso, sino que dice a continuación “Dichoso el que guarda estas palabras” (La Santa Biblia, Nueva Versión Internacional, 1999), es decir, es dichoso el que las comprende y las extrapola a su realidad, el que es capaz de extraer las enseñanzas para su vida en los textos que lee. A partir de esa premisa, se diseñó la presente investigación con el propósito de lograr que los participantes mejoren su capacidad no solo de leer sino de comprender lo que leen en una segunda lengua.

Otro de los fundamentos filosóficos en los cuales se apoyó esta investigación fue la cosmovisión antropológica propuesta por el Departamento de Educación de la División

Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (2009), el cual considera al ser humano desde una óptica creacionista y no evolucionista, y se le concibe como un ser inteligente, libre, social y dotado de espiritualidad. Es así, que en la presente investigación se respeta la individualidad de cada participante, considerando sus ritmos y formas de aprendizaje, propiciando un ambiente pertinente para que el discente se desarrolle de manera individual y a su vez pueda experimentar un aprendizaje colaborativo y de intercambio de experiencias.

Además debido a que la investigación es sobre la comprensión de lectura, se tuvo en cuenta lo que dice White (1967) acerca del cuidado de la elección de las lecturas que los jóvenes y adultos leen, porque estos pueden elevar o enervar sus facultades mentales y espirituales. Por ello, se seleccionaron cuidadosamente los textos a utilizar en el programa de intervención y en los instrumentos de evaluación y recolección de datos que se utilizaron en el presente estudio.

2.3. Bases psicopedagógicas

2.3.1. Teoría de Krashen

Krashen es un experto en el campo de la lingüística y gran parte de su investigación ha consistido en estudios sobre la adquisición de una segunda lengua. Sobre esto, él propone cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición / aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis de orden natural, hipótesis de entrada y la del filtro afectivo.

Esta investigación, considera la hipótesis de entrada (input) la cual postula que se adquiere la segunda lengua (lengua meta) cuando el aprendiz se encuentra expuesto a textos (orales o escritos) que contengan elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel actual de competencia lingüística ($i+1$). Este input se hace comprensible gracias a la

información proporcionada por el contexto y los factores extralingüísticos del texto, y el conocimiento del mundo por parte del estudiante (Contreras, 2012). Es por ello que los participantes que conformaron la muestra de este estudio fueron expuestos a tanto input comprensible como fue posible para obtener buenos resultados al momento de la lectura.

2.3.2. Teoría de Knowles

Esta investigación también se sustentó en el modelo andragógico propuesto por Knowles en los años 70, quien consideró que los adultos necesitan ser participantes activos de su propio aprendizaje, que ellos aprenden de una forma diferente que los niños y que los entrenadores en su rol de facilitadores del aprendizaje (maestros) deberían usar metodologías diferentes para facilitarlo (citado por Fasce, 2006).

Este modelo andragógico se basa en tres principios según Adam (citado por Gutiérrez, 2011):

- a) Participación: El estudiante no es un mero receptor, sino que es capaz de interactuar e intercambiar experiencias con otros participantes en aras de contribuir para la mejor asimilación del conocimiento.
- b) Horizontalidad: La horizontalidad hace referencia a la relación de igualdad que se manifiesta cuando el facilitador y el participante tienen características similares (adulthood y experiencia). Son las características cuantitativas las que hacen la diferencia.
- c) Flexibilidad: Es de entender que los adultos requieren de lapsos de aprendizaje de acuerdo a sus aptitudes y destrezas.

Este modelo propone que el adulto manifiesta ciertas características en los procesos de su aprendizaje, tales como:

1. Autoconcepto del individuo

2. Experiencia previa
3. Prontitud de aprender
4. Orientación para el aprendizaje
5. Motivación para aprender

El aprendizaje desde un punto de vista andragógico tiene una relación Orientación-Aprendizaje, donde surgen dos roles principales.

1. El facilitador

Su función es orientar, ayudar y facilitar los procesos de aprendizaje.

2. El participante

Participa en el proceso de aprendizaje como un agente activo.

2.4. Bases teóricas

2.4.1. La lectura

En la década de 1920, cuando imperaba la teoría conductista planteada por Skinner se pensaba que leer era solamente verbalizar lo escrito y se buscaba que el lector repitiera las ideas del autor, sin considerar una interacción entre ellos. También se pensaba que leer consistía en decodificar signos y relacionar letras con fonemas, lo cual resultaba en un acto mecánico y pasivo.

Sin embargo, actualmente se cree que en la lectura no basta la identificación lingüística y la decodificación de los elementos y unidades del código lingüístico; sino que leer es más que ello porque el acto lector involucra un diálogo interactivo entre el texto y el lector, diálogo dirigido por el lector al aportar sus ideas, conocimientos y valores culturales según Mendoza (citado por Cabanillas, 2004).

Adicionalmente, Barthes (1987) considera que la lectura es asociativa más que deductiva porque vincula el texto material con otras ideas como una lógica que es diferente a las reglas de composición y reconstituye y trasciende al individuo lector, debido a las asociaciones gestadas por el texto que pueden precederlo, encontrarse en él o ser insertadas en determinados códigos. Asimismo, este autor afirma que el verbo leer es un verbo transitivo que puede tomar como objeto textos, imágenes, ciudades, rostros, y un sinfín de complementos.

Es también la lectura una habilidad lingüística de carácter superior que se vale de un proceso mental y se concretiza en un contexto de interacción social (Ferreiro, 2001). Dicho de otro modo, la lectura es una actividad inagotable e irreductible, al formar parte de un hecho cultural y no natural, y ser una instancia de la comunicación (Ramirez, 2009).

Desde un punto de vista de su utilidad, la lectura forma parte del quehacer académico / profesional de los futuros profesionales que los maestros esperan formar, y la comprensión de textos escritos es un medio inapelable para aprender los contenidos conceptuales de las diversas disciplinas que estos deben conocer (Carlino, 2005).

2.4.1.1. La lectura en la actualidad

La lectura por ser una práctica antigua ha sufrido varios cambios de una época a otra. En la Edad Media, escribían y por ende se leía en piezas de arcilla o piedra, tablillas de bambú, y papiros. Esta práctica comprendía parte de las habilidades de los que tenían el poder y se limitaba a ciertas lenguas. Luego, la lectura se convirtió en una actividad profesional de quienes querían dedicarse a un oficio. Después de ello, como fruto de muchas revoluciones sangrientas en Europa y alrededor del mundo, los primeros textos antes señalados sufrieron múltiples variaciones hasta convertirse en libros gracias a la creación de la imprenta antes de

mediados del siglo XV, escritos en nuevas lenguas derivadas del latín imperante. Con el tiempo, la comunidad de lectores se expandió, los textos escritos se diversificaron, y surgieron nuevas formas de leer.

En el siglo XX, con la creación del internet y la amplia red mundial (www), los textos y la práctica lectora cambiaron de manera colosal con los nuevos soportes electrónicos del texto impreso, el correo electrónico, páginas webs, etc. (Ferreiro, 2001). En lo que va del siglo XXI, la lectura ha adoptado matices distintos en la manera de comunicarnos y de recibir información, esto es leer, debido a factores múltiples: leemos otros tipos de textos, en mayores cantidades, con fines cada vez más ambiciosos, en contextos nuevos, sobre tópicos más diversos, con accesibilidad mayor en tiempo y espacio; en una realidad o una alterna; que discurren en soportes novedosos (tecnológicos) que provienen de autores, idiomas y culturas que difieren de la propia del lector (Cassany, 2004).

2.4.1.1.1. La lectura en la pantalla

La migración paulatina e irreversible de las formas de lectura tradicionales (libros, catálogos, cartas, periódico en papel) hacia las nuevas formas en formatos electrónicos (e-books, correo electrónico, web, chat) constituyen un factor importante para modificar las formas en que estamos enseñando a leer y comprender.

También se reconoce que la irrupción de Internet en nuestras vidas ha producido grandes cambios en nuestras prácticas comunicativas: orales y escritas, y ha favorecido el aprendizaje de la lengua materna y de otras extranjeras. Visto así, este hecho puede ser realmente favorable para el individuo, específicamente para el lector, que en este contexto es denominado “el internauta” solo si este hace la diferencia entre la lectura útil y fiable y textos que no lo son.

A su vez, la lectura de textos electrónicos no presenciales, sincrónicos (chats) y asincrónicos (correos electrónicos, sitios web, foros) construyen discursos totalmente novedosos, por lo general menos coherentes o poseen una “coherencia interaccional” a causa del uso de neologismos, relajación ortográfica (reducciones o ausencia de puntuación), uso de lenguaje y convenciones notablemente particulares, por lo que exigen nuevas prácticas de lectura y generan necesidades intrínsecas de comprensión (Cassany, 2004, pp.9-11).

En definitiva, saber leer se ha vuelto una habilidad esencial en la cultura letrada actual y en este mundo globalizado contemporáneo; por tal razón, el lector actual necesita ciertos conocimientos y habilidades diferentes de las que hemos usado hasta ahora, nuevos planes estratégicos en donde su protagonismo como interactuante con el escritor - a través de la virtualidad- cobra una envergadura insospechada (Parodi, Peronard & Ibáñez, 2010). Es así que surge de esta situación la necesidad de plantear nuevos objetivos educativos y desarrollar una nueva metodología para enseñar a leer y comprender textos, conseguir una literacidad electrónica que requiere una multimodalidad de estrategias para desarrollar diversas habilidades necesarias para la comprensión, siendo una de ellas el dominio del idioma inglés (Cassany, 2006).

2.4.1.1.2. La multilectura

La multilectura es un fenómeno que nace como resultado de la globalización, a raíz del boom tecnológico mencionado en los párrafos anteriores producto del desarrollo de las TIC, del incremento de la actividad migratoria y, en consecuencia, de hablantes plurilingües, y la multiplicación de traducciones e interpretaciones de los textos escritos.

En la actualidad, leer en otros idiomas, sobre autores extranjeros y sobre culturas lejanas ha dejado de ser una práctica elitista. Los lectores han pasado de leer un periódico a

leer un texto electrónico, de un artículo manuscrito a una página web, y de su lengua materna a una lengua franca (inglés) (Cassany, 2004, pp.5-7).

En este sentido, el presente trabajo de investigación considera este concepto como una de sus bases teóricas considerando que debe existir una renovación del texto y del lector, de la práctica de lectura y de los modos adecuados de lectura para los lectores de este siglo.

2.4.2. La comprensión de textos escritos

Hemos visto que la lectura no se limita ni a la decodificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que es un proceso de construcción de significados donde el lector pretende comprender el mensaje que el autor quiere expresar. Esta construcción de nuevos significados constituye aspectos importantes de la comprensión.

Pero, entonces ¿qué es comprender? Desde la psicología cognitiva, un texto o un discurso supone una guía incompleta al significado, en la que el lector debe ser capaz de construir una representación apropiada del mundo real o ficticio a la que hace referencia el texto, Vega, Díaz y León (citado por Escudero, 2010). Este esfuerzo implica que la comprensión se obtenga mediante diferentes procesos cognitivos y de decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico, distintos niveles de representación mental, la realización de múltiples inferencias que conecten los conocimientos previos del lector y las actividades posteriores a la lectura como: resumir, argumentar o responder preguntas. Esta concepción constructivista ha ido formando parte cada vez mayor en los estudios sobre L2 (segunda lengua).

Para Urria (2014), la comprensión de textos escritos permite al lector la incorporación del código escrito a su vida y desde allí su interacción con la cultura de la actualidad. Además, la lectura es la llave que accesa al conocimiento y permite fijar el contenido en la mente del

lector y recurrir a este en diversas circunstancias cuando le es necesario. Por ello, la comprensión de lectura constituye una herramienta fundamental en el aprendizaje.

Autores como Parodi et al. (2010, pp.11-12) afirman:

[...] nuestra perspectiva es psicolingüística. Psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto consideramos el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos.

2.4.2.1. La comprensión de textos escritos en el adulto

Es conveniente entender que el adulto aprende y lee de forma distinta que los niños o los jóvenes. El adulto, por ejemplo, no retiene información que no le sea beneficiosa, ya que este la somete a un ordenamiento y jerarquización, y luego la analiza y la interrelaciona con lo aprendido anteriormente. El hecho de que el lector adulto realice todos estos procesos: asimilar, organizar, acomodar y almacenar de manera coherente lo nuevo que ha conocido, dependerá de su capacidad de aprendizaje (Verner, 1982, citado por Torres, 2000).

Por otro lado, se afirma que la memoria y la velocidad del aprendizaje disminuyen con la edad. Este fenómeno se debe a que funciones como la de la visión declinan, y las células nerviosas del oído se deterioran conforme pasan los años a partir de los 20, por ello el maestro o facilitador de los aprendizajes debe disponer de buena iluminación en el área de clases y recursos visuales que faciliten la comprensión, usar un tono de voz claro, lento y sonoro; y debe trabajar con grupos pequeños. No obstante, Kidd (1979), citado por Torres (2000), afirma que los sistemas de comprensión cognitiva se van perfeccionando conforme el adulto

se involucra con la tarea, y son factores de suma importancia: su motivación, sus aptitudes, actitudes y las ideas previas que posee para la realización de dicha tarea.

2.4.2.2. La comprensión de textos escritos en una segunda lengua

Por las dificultades que conlleva el observar cómo sucede el proceso de la comprensión de textos escritos en una segunda lengua (inglés), pocas investigaciones se han hecho para tratar de determinar qué rol juegan la lengua 1 y la lengua 2 en las estrategias de lectura que aplica el lector de segundas lenguas o cómo este rol varía en diferentes niveles de dominio de la segunda lengua.

Cuando hablamos de la comprensión de textos escritos en una segunda lengua, como lo es el inglés, hablamos de la activación de procesos psicolingüísticos complejos como: reconocer e interpretar las palabras del mensaje escrito a nivel gramatical como semántico y, a partir de ello, elaborar conclusiones.

Algunos expertos consideran que los modelos de lectura en una primera lengua difieren de la segunda, como es el caso de Eskey (1988), citado por Fernández & Montero (2005). Sin embargo, los estudios demuestran que la lectura en una segunda lengua (L2) no es una acción monolingual, porque los lectores de segundas lenguas aplican sus conocimientos del proceso de lectura en su propia lengua para la comprensión de textos en una segunda lengua, y puede llegar a una comprensión satisfactoria de textos escritos en inglés aún con un bajo nivel de competencia lingüística en esta segunda lengua (Fecteau, 1999).

Al respecto, Cook (1992), citado por Upton (1997), argumenta más a fondo que todos los aprendices de segundas lenguas acceden a su lengua materna (L1) mientras procesan la lengua 2. Ella sugiere que los usuarios de la segunda lengua no desconectan su conocimiento de la lengua materna del todo mientras procesan la segunda lengua, más bien la tienen

constantemente disponible para su uso. Dicho en otras palabras, la lengua 1 está siempre presente en las mentes de los estudiantes de segundas lenguas y el conocimiento de esta segunda lengua que ha sido asimilada por los aprendices está conectado en muchas formas con el conocimiento de la lengua materna.

Cohen (1995), citado por Upton (1997), realizó una investigación en estudiantes universitarios bilingües y multilingües para explorar los factores que influyen en el lenguaje de los pensamientos y encontró que las personas con acceso a dos o más idiomas, frecuentemente hacen intercambio entre ellos. Estos intercambios pueden ser no intencionales (por ejemplo, es más fácil pensar en un idiomas que en otro, entonces el cerebro hace el cambio de lengua automáticamente) o intencionales (por ejemplo usando otro idiomas para ayudar a entender la gramática o el vocabulario de la lengua meta).

Por su parte, Hawras (1996), citado por Upton (1997), argumenta que para aprendices principiantes de la segunda lengua, la traducción mental es no solo la principal sino la única herramienta de comprensión a su disposición. Sin embargo, mientras más competente el lector es en una segunda lengua, con menos frecuencia recurrirá a la L1 para ayudarse a comprender. Por otro lado, Mendoza (2002) asevera que ser buenos lectores en la lengua materna nos ubica en una postura ventajosa cuando decidimos leer en una segunda lengua.

Desde la perspectiva de su utilidad, la comprensión lectora es esencial para tener éxito al momento de adquirir o aprender una segunda lengua por ser esta la base de la instrucción en todos los aspectos del aprendizaje de la lengua (Mikulecky, 2008). Asimismo, Barrera (2009) considera que todas las habilidades del lenguaje reportan beneficios al proceso de aprendizaje del idioma inglés, no obstante, la lectura suele destacarse debido a que contribuye al mejoramiento del resto de habilidades: escucha, escritura y habla. Es decir un estudiante que

lee en inglés con regularidad asimila una gran cantidad de lenguaje [y diversas estructuras gramaticales] que le ofrecerán más posibilidades de mejorar su producción oral, escrita y al mismo tiempo su comprensión auditiva.

Por otra parte, para el National Reading Panel (2000), la comprensión de lectura es una habilidad esencial para resolver problemas en los ámbitos académicos y ejecutar tareas en los entornos no tan académicos, tales como: seguir indicaciones en el trabajo o el hacer elecciones sobre salud (citado por Hock & Mellard, 2011).

Por su parte, autores como Bestard & Pérez (1992) asientan que el contacto con la lengua escrita por un largo periodo de tiempo puede resultar desfavorable para su aprendizaje de la segunda lengua; y más bien es necesario exponer al estudiante desde un principio para que vaya mejorando sus conocimientos de dicha lengua. El texto escrito a pesar de su menor carga de expresividad, posibilita la permanencia de lo dicho en el tiempo.

En conclusión, a través de la comprensión lectora se puede ampliar el bagaje del vocabulario y aprender expresiones y estructuras nuevas de la lengua extranjera, los cuales no son mostrados con normalidad en contextos orales. Este factor resulta en importantes repercusiones en el desarrollo lingüístico e intelectual del lector.

2.4.3. Factores que intervienen en la comprensión de textos escritos

Por un lado, desde la psicología cognitiva, se explica cómo se produce la comprensión del discurso, precisando como factores claves el papel de la memoria y el conocimiento previo del lector, la elaboración de inferencias y la construcción de distintos niveles de representación mental que interactúa con las características del texto (Escudero, 2010; Ibáñez, 2008).

Por otro lado, se encuentran otros factores tales como: la motivación, las estrategias que se emplean al leer, la edad y el conocimiento de la lengua en que se lee. Sin embargo, en el presente estudio nos enfocaremos en la motivación y las estrategias de lectura como factores relevantes para la comprensión de textos escritos, tal como lo afirmarían autores como Alonso & Mateos (1985), Bestard & Pérez (1992) y Shiraki (1995), quienes muestran estudios a favor y otros en contra sobre la intervención de los factores: edad y conocimiento de la lengua en la comprensión. En consecuencia; no hay una posición clara, como también es mostrado en los estudios hechos por Ibáñez (2008).

2.4.3.1. La memoria

Con respecto a este factor, Ericsson y Kintsch en 1995 refirieron que muchos de los modelos de comprensión de texto incluyen importantes parámetros de la memoria, especialmente la memoria de trabajo (MT). Los mismos proponen que un lector experto cuente con estructuras de recuperación de información que residen en la memoria de trabajo de largo plazo, las cuales mitigan las limitaciones de la memoria procesando de manera inmediata la información relacionada con estas estructuras de conocimiento y reduciendo la información restante en la memoria de trabajo (Escudero, 2010). La MT determina la información activa en cada momento de la lectura e influye en el tipo de inferencias que se generen durante el proceso de la comprensión (León & Escudero, 2004).

2.4.3.2. El conocimiento previo

Para Smith (1984) la lectura eficaz tiene lugar cuando hay conocimiento previo o conocimiento del mundo, y este conocimiento es relevante para cualquier proceso de aprendizaje, no solo para la lectura. Asevera también que solo podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos, y aquel nuevo conocimiento que no podemos

relacionar con nuestro saber previo no tiene sentido, por lo tanto, no sentimos la necesidad de aprenderlo, y no lo aprendemos (citado por Evangelista, 2011).

Al respecto, Ausubel (1978), psicólogo y pedagogo estadounidense, afirmó en su obra “Psicología educativa” que el factor individual más importante que influye en el aprendizaje es lo que “el estudiante ya sabe”. Con esta expresión, el pedagogo se refirió al complejo de ideas y relaciones que el individuo ha organizado en su mente mediante los procesos de asimilación del mundo, conocida como “estructura cognitiva” (construcción de sus saberes previos), que servirán luego para construir el nuevo conocimiento. También, él propone que el “aprendizaje significativo” tiene lugar cuando la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva del aprendizaje, es decir, cuando esta información tiene significado a la luz de la red de conceptos que el individuo ya posee (citado por Novak, J., 2011).

Por su parte Hudson, en sus investigaciones encontró que si los lectores de segundas lenguas son inducidos a tener un alto grado de conocimiento previo, esto puede reemplazar los déficits de competencia lingüística (citado por Shiraki, 1995).

“...Para tener una visión más amplia de qué comprende el conocimiento previo se debe incluir a los textos, sus características y al conocimiento que el lector tiene sobre ellos. El uso estratégico de este conocimiento precisará el nivel de comprensión alcanzado” (van Dijk & Kintsch, 1983).

2.4.3.3. Las inferencias

Generalmente los textos contienen dos clases de información: una explícita y otra implícita. La primera se denomina así porque se refiere a las ideas que están manifiestas literalmente. El segundo tipo de información es la que el lector infiere a partir de la lectura. Entonces, inferir es sacar una consecuencia, conclusión o deducir ideas del texto. El factor de

hacer inferencias es esencial para una comprensión adecuada. La memoria será la que facilite el acceso a la información necesaria para la elaboración de inferencias.

Bruner (1957) decía que la mente humana era como una “máquina de inferencias” al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no proveniente de los estímulos (León, J.A., 2001).

De acuerdo con Cassany, Luna & Sanz (2003):

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía.

Actualmente, existe un consenso sobre el papel relevante que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito, y las inferencias han llegado a constituir el núcleo mismo de los procesos de comprensión (León & Escudero, 2004; Evangelista, 2011). Cabe resaltar también que son tres las funciones esenciales de las inferencias, según Gutierrez-Calvo (citado por Escudero, 2010):

2.4.3.3.1. Función cognitiva

Mediante las inferencias exploramos la superficie de los datos, aprehendiendo cualidades inherentes a la naturaleza de las cosas, más allá de lo aparente.

2.4.3.3.2. Función comunicativa

Facilitan la transmisión de información de un modo económico y atractivo que requiere de un ajuste en el nivel de conocimientos entre el emisor y receptor.

2.4.3.3.3. Función conductual

Son útiles para dirigir y predecir las conductas, optimizar beneficios y minimizar posibles daños.

Las tres funciones potencian nuestra capacidad de adaptación y de desarrollo, así como la forma de entender e interpretar nuestro entorno.

2.4.3.3.4. La motivación

La motivación es considerada como el eje central de la conducta humana, como el motor que mueve a la persona para que realice alguna actividad. “Motivación es el proceso que provoca cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica”...en el plano educativo, “motivar es conducir al estudiante a que se empeñe en aprender, sea por ensayo y error, por imitación o por reflexión” (Nérici, 1973, citado por Torres, 2000).

La motivación es entonces un factor muy importante en el proceso de aprendizaje, y por consecuencia, en el proceso de lectura. En investigaciones propuestas por Gardner y Lambert sobre las actitudes y motivaciones que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, se pone de manifiesto la existencia de dos clases de motivación: la motivación integradora, la cual es propia del individuo que se acerca al estudio de la lengua porque la adquisición de la misma le permite incorporarse a la comunidad lingüística que admira o a la que quiere pertenecer; y la segunda, es la motivación instrumental, que suele tenerla las personas quienes quieren estudiar la lengua extranjera para conseguir un buen puesto de trabajo o una mejor calificación profesional (Bestard & Pérez, 1992).

La motivación en el adulto a diferencia del niño, depende de si el aprendizaje a adquirir le ofrezca una ayuda real para poder mejorar y afianzar sus capacidades y

posibilidades de autorrealización. Ese aprendizaje debe producir satisfacción en la solución de sus problemas, así como en el logro de sus metas y proyectos.

Otra diferencia entre la motivación del adulto y la de un niño es que esta es más intrínseca que extrínseca, y se torna más interesante y duradera porque resulta de la autorregulación consciente y deliberada de su aprendizaje. La capacidad de aprendizaje del adulto no disminuye con la edad, su capacidad mental dependerá de la intensidad y duración de los estímulos que recibe y de las exigencias sociales del medio social en el cual se desenvuelve (Torres, 2000).

Según Barrera (2009), esos estímulos pueden ser:

- a) Un buen tema y formato de lectura: El tema de la lectura debe resultar de interés para el lector y el formato llamativo para captar la atención del lector por lo que dice el texto.
- b) Ambiente de lectura: Es importante promover un ambiente adecuado, donde se pueda contar con tranquilidad para hacer lectura individual y compañerismo cuando se requiera hacer actividades colaborativas o en grupo. [Por ejemplo, la aplicación del método suggestopedia, propuesta por Georgi Lovanov en los años 70, contribuye para promover un ambiente adecuado para el aprendizaje de segundas lenguas].
- c) Propósito de la lectura: Identificar el propósito de la lectura antes de empezar a leer un texto es de suma importancia porque permitirá al lector elegir la(s) mejor(es) técnica(s) para llegar a comprender el texto. Martin (1992) afirma que cada texto se desarrolla dentro de una situación comunicativa específica dentro de un contexto que determina su configuración estructural y lingüística, a partir de su propósito, el tema o el estilo (citado por Ibáñez, 2008).

d) Tipo, extensión y nivel del texto: Es recomendable poder presentarle al lector textos reales y auténticos, con un contenido útil, adecuado a su nivel de conocimiento [solo con una ligera superioridad como lo señalara la hipótesis de entrada (i+1) de Krashen antes citada], y debe ser de una extensión ideal evitando proporcionar al lector textos muy largos y tediosos de leer.

2.4.3.3.5. Las estrategias de lectura que posea el lector

Trabasso & Bouchard definen a las estrategias de comprensión de textos como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de meta del material textual (citados por Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

Por su parte Corpas (2010) asevera que el desarrollo del proceso lector en lengua extranjera implica la construcción de significados, la reconstrucción de la experiencia y de la cultura del individuo. El estudiante elige qué método o estrategia de aprendizaje va a utilizar para alcanzar la meta de la comprensión del texto. Esta elección es de suma importancia para la consecución eficaz de este objetivo (citado por Corpas, 2014).

Estudios como el de Shiraki (1995) afirman que el problema de la comprensión de lectura en segunda lengua radica en la falta o escasez de estrategias de lectura en la segunda lengua (L2), provenientes también de la falta o escasez de estrategias aplicadas al leer en su primera lengua (L1), y no se origina a causa de una insuficiencia lingüística. Por ello, este investigador cita a Coady quien afirmó: “many students have very poor reading habits to transfer from their first language, and thus, in many cases, we must teach reading skills which should have been learned in first language instruction” [muchos estudiantes poseen hábitos de lectura muy pobres para transferir a partir de su lengua materna, y por lo tanto, en muchos

casos, los maestros debemos enseñarles estrategias de lectura las cuales debieron haber sido aprendidas en la instrucción de la primera lengua].

2.4.4. Los modelos que explican el proceso de la comprensión de textos escritos en inglés

Para explicar el proceso de la comprensión de textos, a través de tiempo se han desarrollado diversos modelos, entre ellos se encuentran el Modelo Bottom up, el Modelo Top Down, el Modelo Interactivo y el Modelo de la comprensión del discurso escrito.

2.4.4.1. The Bottom up model [El modelo Ascendente]

Este modelo fue propuesto por Gough (1972) y encierra la perspectiva más tradicional de los modelos de comprensión de textos. El mismo propone que la información se entiende de abajo-arriba, es decir que se empieza a comprender desde el reconocimiento visual de las letras- su pronunciación, valor semántico, morfología, etc.- hasta comprender unidades más amplias como las palabras, oraciones, párrafos y finalmente llegar a interpretar el texto completo. También, este modelo propone que la comprensión de un texto escrito es el proceso cognitivo mediante el cual se construye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito.

Sin embargo, este modelo ha parecido ser muy limitado puesto que se ha probado que la percepción de las letras es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son, y el significado no se recibe a través de la oralidad.

2.4.4.2. The Top down model [El modelo Descendente]

Este modelo fue propuesto por Smith (1983) y representa una alternativa diametralmente opuesta al primer modelo antes señalado, dadas sus deficiencias. Se denomina “descendente” porque se comprende el texto de arriba-abajo, es decir desde la mente del lector al texto. Esta teoría asevera que los buenos lectores, al interpretar el

significado del texto hacen uso de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipada a los detalles gráficos, así el lector comienza su proceso de comprensión por los aspectos más generales- el título, la idea principal de cada párrafo, etc., y solo después detenerse en los pormenores de las unidades lingüísticas.

No obstante, este modelo también guarda algunas limitaciones porque las pruebas de movimiento ocular durante la lectura indican que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra, independientemente de su predicción. Este reconocimiento de palabras se torna automático con el tiempo, y los macroprocesos complementan a los microprocesos y no los sustituyen (ambos citados por Solé, 1987).

2.4.4.3. The Interactive model [El modelo Interactivo]

Este modelo propuesto por Carrel (1988) surgió a partir de las limitaciones de los dos modelos unidireccionales anteriores: Bottom-up y Top-down, y los fusiona. Este modelo plantea que la comprensión de textos escritos es un procesamiento de interacción entre los datos explícitos del texto y el conocimiento previo del lector, ello implica un rol activo de parte del lector para procesar dichos textos.

Este modelo a diferencia del modelo Bottom up y Top down, no concibe la comprensión de lectura como un proceso secuencial sino como un conjunto de operaciones que se manifiestan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas (citado por Alonso & Mateos, 1985).

Torres, en 1997, afirmó que el modelo interactivo cree que el lector necesita dominar la decodificación, pero ahonda más en el tema porque asume que el lector interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica. En la comprensión del texto interactúan como referentes: el contexto, el texto y el lector (citado por Coello & Bayas, 2011).

Los aportes de los psicólogos constructivistas como Piaget y Ausubel enriquecieron este enfoque interactivo haciendo énfasis en el importante papel que juega el conocimiento previo del lector en la comprensión de los textos escritos y definieron a la comprensión como un proceso mediante el cual el lector configura los esquemas apropiados para lograr la comprensión del texto que lee, y si no logra esta configuración no se puede dar la comprensión (Cabanillas, 2004).

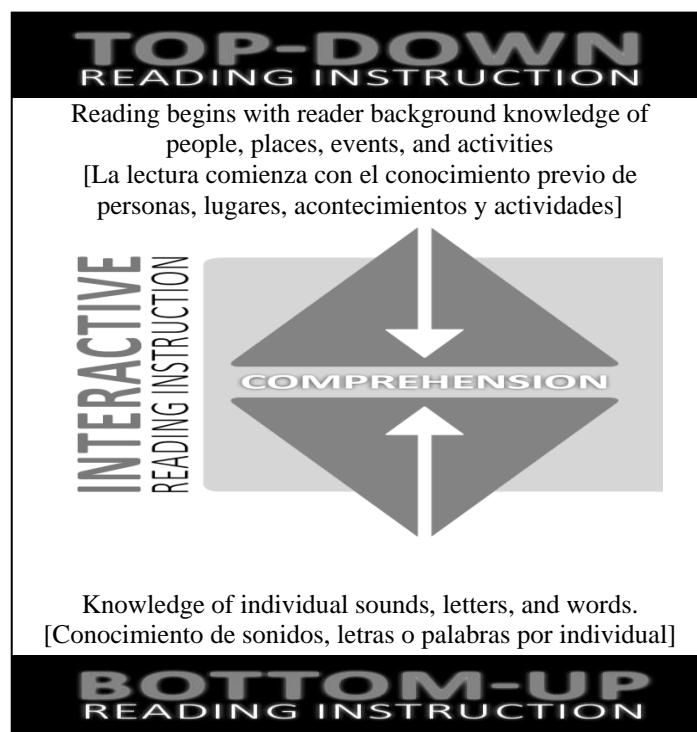


Figura 2. *The Interactive model [El modelo interactivo]*

2.4.4.4. The Schema theory [Teoría del esquema en la lectura en segundas lenguas]

La teoría del esquema sostiene que los procesos involucrados en el acto lector son: interpretar el texto, contrastar cada información extraída de él con las estructuras del conocimiento abstracto existentes en la mente del lector (schemas). Estos esquemas operan en la selección, interpretación, e incluso distorsión de la información. Pero para que se produzca la comprensión del texto, debe existir compatibilidad entre la información obtenida del texto y el esquema activado para ella (Carrell & Eisterhold, 1983).

Para Coll (1986), un esquema de conocimiento es la representación mental que produce el lector en un momento determinado acerca de algo (objeto, hecho, concepto, etc.) como resultado de sus experiencias y aprendizajes previos. Estos esquemas representan la base de nuestros conocimientos, del sistema del procesamiento humano de la información y vienen a ser los ejes de la comprensión.

Autores como Rumelhart y Ortony (1982) mencionan que para activar el esquema o los esquemas adecuados [de una amplia gama que cada lector posee] se debe integrar las características de la configuración que deseamos comprender así como las hipótesis que generamos respecto a ella mediante la interacción de los modelos Bottom up y Top Down (citados por Solé, 1987).

Los esquemas del lector sufren modificaciones, actualizaciones y enriquecimientos continuos a lo largo de su vida.

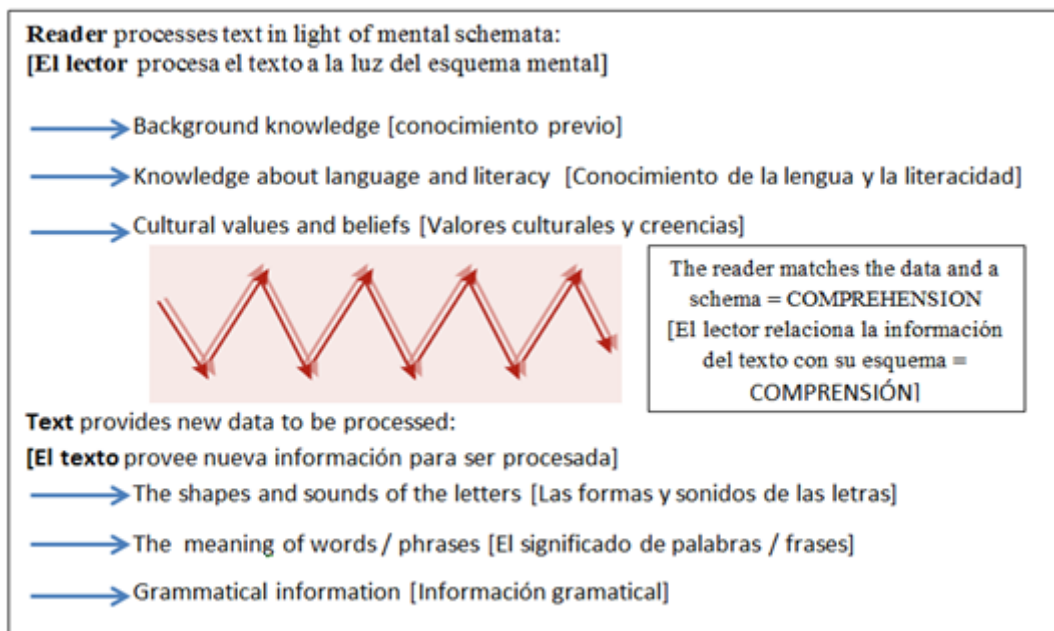


Figura 3. The Reading comprehension process and mental schemata activation [El proceso de la comprensión de textos y la activación de esquemas mentales]

2.4.4.5. The Discourse comprehension model [El modelo de la comprensión del discurso escrito]

La Berge and Samuels (1974) en un artículo influyente publicaron: “ la complejidad del proceso de la comprensión parece ser un tema tan amplio como el del pensamiento en general". Sin embargo, Kintsch y van Dijk creen que la comprensión de los textos escritos puede ser descompuesta en componentes, alguno de los cuales pueden ser tratados en el presente, mientras otros pueden ser dejados de lado para el futuro.

Aunque hemos visto los distintos modelos propuestos para explicar cómo se efectúa la comprensión de los textos que leemos, ahondaremos un poco más en el modelo propuesto por estos autores que ha tenido mayor impacto para los psicólogos cognitivos en su intento de explicar cómo se efectúa el proceso de la comprensión de textos escritos. A su vez, se ha elegido basar el presente estudio en este modelo por ser el más completo.

Estos autores afirman que para comprender un texto, el lector necesita construir una representación mental del mismo en su memoria, y esta representación puede componerse de tres niveles (citado por van Dijk & Kintsch, 1978, 1983).

2.4.4.5.1. The surface code representation [El código de superficie]

Para los autores, el texto está conformado por un grupo de proposiciones y hay una serie de relaciones entre estas proposiciones. Algunas de estas relaciones están explícitas en la superficie del texto (código de superficie). Este primer nivel de comprensión hace referencia a la identificación de la forma exacta de las palabras y la sintaxis, tal como aparecen en las cláusulas del texto. El procesamiento mental se centra en las reglas para combinar las palabras de forma que cumplan las restricciones sintácticas del lenguaje. Los lectores usualmente

retienen este código superficial de las cláusulas leídas más recientes, y aporta, principalmente, sus conocimientos léxicos y sintácticos.

Las preguntas que apuntan a evaluar este nivel de comprensión miden el reconocimiento de la información que se deriva directamente del texto siendo su nivel de exigencia el menor dentro de la jerarquía de dificultad, sin embargo, no el menos relevante porque el factor de alcanzar este nivel de comprensión llevará al lector a alcanzar también los otros niveles y proporcionará la motivación que demandará continuar con la actividad lectora.

2.4.4.5.2. The text-base representation [La base del texto]

En este segundo nivel de comprensión, se representa un conjunto ordenado, coherente y jerarquizado de proposiciones (unidades de significado que consta de un predicado y uno o más argumentos) que representan el significado que subyace al texto y son inferidas durante el proceso de la interpretación del texto con la ayuda de varios tipos de conocimiento específicos o generales sobre el tema e implican la elaboración de la microestructura y la macroestructura.

Para este nivel también es importante tener en cuenta la superestructura que hace referencia a la tipología del texto, pues esta dará una pauta de la estructura de los textos y facilitará la interpretación de los mismos al lector. Además, que en este nivel de representación se realizan procesos inferenciales de distinta índole y se hace uso de grandes cantidades de conocimientos previos (general, de dominio y de esquemas) por parte del lector. Este nivel de representación es considerado de vital importancia para la comprensión y el recuerdo (Kintsch & van Dijk, 1978).

2.4.4.5.2.1. La base del texto a nivel de la microestructura

La microestructura es el nivel local del texto que representa la estructura de las proposiciones individualmente y su relación entre ellas. Otras definiciones como la de

Fuenmayor, Villasmil, & Rincón (2008) afirman que la microestructura está conformada por las oraciones y párrafos que componen un texto a través de mecanismos de cohesión tales como: sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales; constituyen las relaciones intratextuales, los cuales se convierten en indicadores para que fácilmente el lector sea capaz de inferir los significados presentes en el texto.

Podríamos resumir que en este nivel de comprensión se adopta un formato proposicional más abstracto y conceptual que el nivel anterior, y se establecen relaciones de coherencia local y referencial.

2.4.4.5.2.2. La base del texto a nivel de la macroestructura

La macroestructura es de una naturaleza más global que la microestructura caracterizando al texto como un todo (van Dijk & Kintsch, 1983). También, la macroestructura hace referencia al tema o la tesis del texto, y es la construcción textual la que suministra coherencia al texto y relaciona párrafo con párrafo (Fuenmayor, Villasmil, & Rincón, 2008).

Por otro lado, Vega (1990) afirma que corresponde a un nivel más profundo de comprensión en el que la información brindada por el texto es elaborada con los conocimientos previos e integrada con estos. En este nivel el lector construye la macroestructura del texto, es decir una representación semántica global que refleja el sentido general del texto. Esta macroestructura es elaborada a partir de la microestructura, siguiendo las siguientes reglas de mapeo semántico específicas llamas macrorreglas:

a) Supresión

Se descartan las proposiciones que no sirven para interpretar otras proposiciones.

b) Generalización

Un grupo de proposiciones pueden ser reemplazadas por una proposición más general que las incluya y recoja su sentido esencial.

c) Construcción

Algunos grupos de proposiciones pueden ser reemplazadas por proposiciones ausentes en el texto base, pero que pueden ser condiciones o consecuencias de las primeras. Son inferencias temáticas que implican saberes previos.

Un texto es coherente solo si las respectivas oraciones y proposiciones que lo conforman están organizadas globalmente al nivel de la macroestructura (citado por Tresca, 2010).

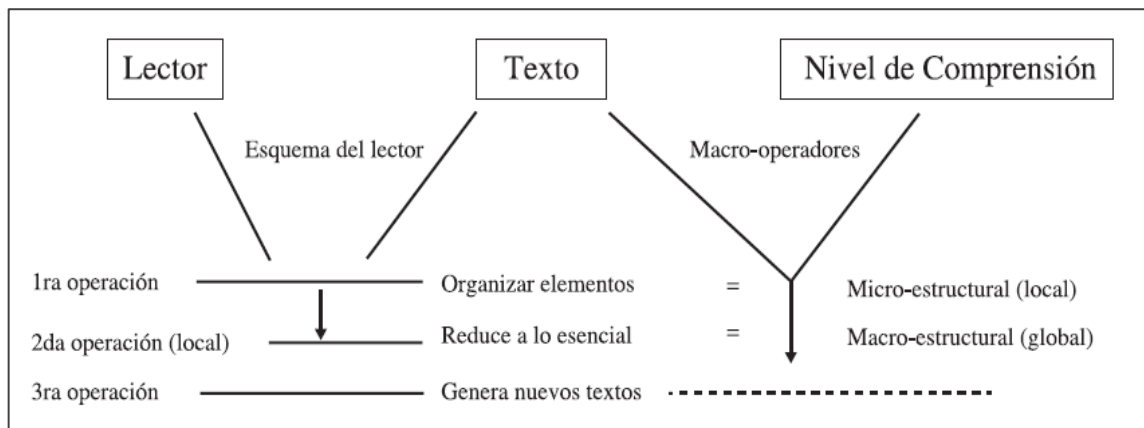


Figura 4. Esquema del modelo de lectura de Kintsch & Van Dijk (1978)

2.4.4.5.3. The situation model [El modelo de situación-MS]

Este tercer nivel de representación o comprensión es considerado el de mayor exigencia y profundidad para el lector debido a que las macroestructuras del nivel anterior se internalice en la memoria de largo plazo (MLP) y se da lugar a un nuevo nivel de procesamiento que permite inferir que se produjo aprendizajes a partir del texto para aplicarla a nuevas situaciones.

Este nuevo nivel es el modelo de situación (MS) que no solo integra el significado del texto con los conocimientos previos, sino que genera una representación nueva de la situación presentada en el texto que implica procesos de inferencias mayores y aprendizajes previos, y la capacidad de utilizar dicho conocimientos nuevos en situaciones novedosas y diversas.

Dicho en términos más sencillos, la comprensión del modelo de situación es encontrar la información (real o imaginaria) que está disponible para el lector a partir del texto: personas, objetos, lugares, eventos y acciones, sin encontrarse esta en el texto literal o explícitamente. El MS supone ir más allá de una representación lingüística o conceptual del texto debido a que este nivel de comprensión es considerado extratextual e implica la construcción de un nuevo modelo o la actualización de un modelo antiguo de la situación referida por el texto (Tijero, 2009).

Al alcanzar el lector este nivel de comprensión, él es capaz de aprender de los textos y se dota de la habilidad de usar la información adquirida de forma productiva en nuevos contextos de su vida.

También se contempla este modelo de representación como el más complejo, personalizado, ad hoc y único porque incluye los propios conocimientos de cada lector (prejuicios, creencias, actitudes, objetivos, experiencias personales, etc.) los cuales infieren en la comprensión de cada lector (Nieto, 2013).

En la actualidad, se sigue explorando el fenómeno de la comprensión del modelo de situación, donde van Dijk y Kintsch (1983, p.346) subrayan que "...sabemos muy poco acerca de las condiciones que favorecen o inhiben la construcción de los modelos situacionales a partir de los textos...". Mientras que Tijero (2009), también asevera que el gran impacto de la

propuesta de van Dijk y Kintsch se revela en la vigencia que aún mantiene, sobre todo al haber sido retomada en modelos posteriores.

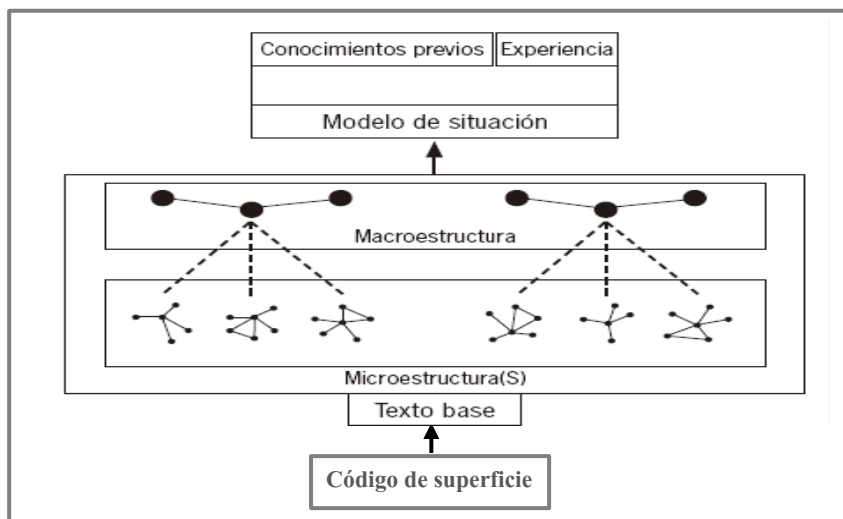


Figura 5. Niveles de comprensión de Van Dijk & Kintsch (1983)

La importancia de este modelo radica en la descripción y explicación de los procesos que involucra la comprensión de textos y la inclusión de la dimensión sociocultural en la construcción de la representación del texto leído. El gran impacto que genera la propuesta de van Dijk y Kintsch en la psicolingüística y en los estudios de la comprensión textual se evidencia en la vigencia que aún posee y en la influencia que ha ejercido en posteriores modelos de comprensión (Jadranka, 2012).

2.4.5. Criterios metodológicos para la enseñanza de la comprensión de textos escritos en una segunda lengua

Son los métodos de aplicación empleados en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los fines de la educación y la instrucción. Constituye supuestos generales sobre el contenido, los métodos de enseñanza y la organización, que se derivan de las leyes y los objetivos de la educación, con los cuales el maestro trabaja con el fin de incentivar aprendizajes significativos en sus estudiantes (EcuRed, 2014).

2.4.5.1. El uso de los diferentes tipos de lectura

En la enseñanza de la comprensión de textos escritos en inglés será necesario aplicar diversos tipos de lectura. En la presente investigación se tendrán en cuenta algunos modelos propuesto por (Finch ,2012; Bestard & Pérez, 1992):

2.4.5.1.1. Lectura extensiva

Con este tipo de lectura podemos centrarnos en el aprendizaje para el disfrute, con el objetivo de hacer que el proceso de lectura sea agradable y estimulante. Las lecturas graduadas son un medio útil para la introducción y el seguimiento de la lectura extensiva. Los discentes que forman parte de este estudio tendrán la oportunidad de escoger lecturas que servirán de libre práctica para ejercitar la comprensión de lectura en L2.

2.4.5.1.2. Lectura intensiva

La práctica de este tipo de lectura tiene como objetivo obtener información específica de un texto. Este tipo de lectura se recomienda cuando hay fines académicos o de investigación. A través de este tipo de lectura, se va a medir más de cerca la comprensión de los participantes del programa.

2.4.5.1.3. Lectura integrada

Esta práctica involucra otras actividades como: hablar, escuchar, discutir, pensar, predecir, y la escritura misma al momento de leer.

En esta investigación también se hará uso de estas actividades auxiliare que servirán de apoyo para una mejor comprensión de los textos escritos en inglés.

2.4.5.1.4. Lectura instrumental

La lectura instrumental (ESP) tiene como meta final que el participante acceda a lecturas que proporcionan información relevante para su formación académica/profesional, y que a su vez lo mantengan motivado.

2.4.5.2. El uso de diversas estrategias de lectura

Trabasso & Bouchard (2002) definen a las estrategias de comprensión de textos como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función del material textual (citados por Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

Algunos autores como Sánchez & Col., 1992; 1998; Pearson, Rholer, Dole y Duffy, 1992) coinciden en establecer una relación entre las características de los buenos o malos lectores y las estrategias que ellos utilizan para comprender el texto; recomendando la necesidad de que las estrategias formen parte esencial de la enseñanza de la comprensión lectora (citados por González, 2008).

Wenden (1987) sugiere que las estrategias demandan que los estudiantes entiendan el proceso de aprendizaje de idiomas, las estrategias que utilizan en el aprendizaje y la finalidad del uso de ellas; y si no lo hacen, no serán capaces de utilizarlas correctamente (citado por Cotterall & Reinders, 2007).

Las estrategias de aprendizaje se clasifican en tres categorías: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas según O'Malley & Chamot (1990):

2.4.5.2.1. Estrategias cognitivas

Se aplican directamente al aprendizaje de la lengua meta e involucran procesos de identificación, memorización, almacenamiento, y recuperación de palabras, sonidos y otros

aspectos de la lengua. Este tipo de estrategias influyen directamente en el aprendizaje del idioma. Las estrategias de este tipo son, por ejemplo: la de ensayo y elaboración para aprender la lengua meta; y de aproximación y paráfrasis para usar la lengua meta.

2.4.5.2.2. Estrategias metacognitivas

Estas estrategias colaboran en el aprendizaje del idioma de forma indirecta, ayudando a los estudiantes a organizar y supervisar su aprendizaje, desarrollar la independencia del estudiante y aumentan la velocidad del proceso de aprendizaje del idioma.

Las estrategias metacognitivas ayudan especialmente a tener éxito en el aprendizaje del idioma. Estas estrategias pueden ser, por ejemplo: el planeamiento, la definición de metas y la supervisión de su propio desempeño y la autoevaluación.

2.4.5.2.3. Estrategias socioafectivas

Estas estrategias se adoptan para que los estudiantes sepan manejar sus emociones o sepan conducirse en una interacción con otras personas. Son ejemplo de estas estrategias: de cooperación, preguntar para aclarar y hablar consigo mismo (citado por Cotterall & Reinders, 2007).

2.4.5.2.4. El uso de las estrategias en los momentos del proceso de lectura

Las diversas estrategias tienen lugar en los diferentes momentos del acto lector según (Díaz, 2002, citado por Ferrer, 2008).

2.4.5.2.4.1. Antes de la lectura

Es la etapa del proceso de lectura en la cual se genera interés por el texto que se va a leer. El estudiante debe activar procesos cognitivos utilizando las señales que ofrece el texto tales como: título, subtítulo, imágenes, cuadros, negrita, con los cuales elaborará redes semánticas en su cerebro y esto servirá para su futura comprensión.

2.4.5.2.4.2. Durante la lectura

Es la etapa que corresponde al acto mismo de leer. En ella el estudiante mientras lee activa sus esquemas mentales y los asocia con lo que dice el texto para confirmar o refutar sus hipótesis.

2.4.5.2.4.3. Después de la lectura

Es la etapa en la que el estudiante busca lograr una representación global e integrada de los contenidos de los textos. En esta etapa se propone actividades que permitan conocer cuánto comprendió el estudiante, tales como: cuestionarios, elaboración de resúmenes, esquemas u organizadores visuales. Asimismo, es importante hacer énfasis en lo relacionado con la metacognición.

2.4.5.3. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la

Educación a Distancia (EaD)

Según Gonzales (citado por Mariño, 2010), la educación a distancia es “un sistema tecnológico de comunicación, que puede ser masivo y que reemplaza a la educación tradicional, que propicia el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes.

Con esta modalidad de educación, se espera desarrollar una alternativa que haga llegar el conocimiento a diferentes sectores de la población nacional e internacional, a lugares insospechados, donde no existirán límites ni barreras de tiempo, y sobre todo de ubicación geográfica, pues con esta modalidad de enseñanza es posible aprender desde la casa u oficina.

Es importante resaltar que el programa propuesto fue ejecutado bajo esta modalidad porque los participantes se encontraban en diversas zonas geográficas dentro y fuera del Perú.

Esto se hizo posible a través de las TICS que son todas aquellas herramientas computacionales o informáticas que procesan, sintetizan y recuperan información siendo

posible presentarla de las formas más variadas. Dentro de ellas, encontramos un conjunto de herramientas tales como: soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información; y para registrar, almacenar y difundir contenidos digitalizados (Sánchez, 2002, citado por Cocio & Castro, 2014)

Ramirez & Burgos (2011) consideran a las TIC y los profesores como agentes del cambio educativo para obtener resultados de calidad teniendo en cuenta que estas innovaciones hoy en día son necesarias dentro del aula. Así también, Rose y Meyer (2002) afirman que los recursos tecnológicos aportan un inmenso abanico de recursos didácticos que se encuentran en internet tales como softwares, plataformas, páginas web, etc., los cuales permiten al docente trabajar en varios contextos y en las diferentes situaciones de aprendizaje, y al ser flexibles se ajustan a las diversas necesidades de los estudiantes (ambos citados por Pérez, 2014).

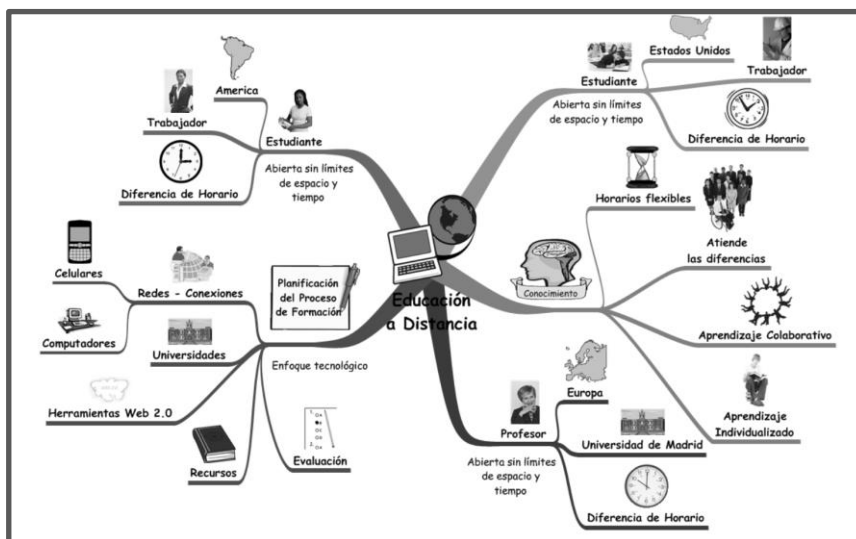


Figura 6. Educación a distancia según Mariño (2010)

2.4.5.3.1. El uso de herramientas de comunicación en la Educación a Distancia (EaD)

El proceso de la comunicación entre el facilitador y los participantes en la educación a distancia se desarrolla a través de las herramientas de comunicación que contiene los sistemas

de administración de aprendizajes (LMS), u otras externas bajo las cuales se desarrolla un curso a distancia. Teniendo en cuenta los momentos en los que se produce la comunicación, podemos clasificar las herramientas de comunicación en dos grupos: sincrónicas y asincrónicas. Ambas son de vital importancia en el desarrollo del aprendizaje a distancia

2.4.5.3.1.1. Herramientas de comunicación sincrónicas

Son aquellas que permiten una comunicación a tiempo real entre dos o varias personas para participar de una actividad de manera simultánea donde la acción de uno será percibida por los otros que están participando en el medio virtual. Para ello, los participantes deben estar conectados en el mismo momento.

Entre sus ventajas encontramos que la comunicación es independiente del lugar pues se produce entre dos o más personas que pueden encontrarse físicamente ubicados en contextos distintos, que incluso pueden compartir el mismo espacio; asimismo, es temporalmente dependiente, esto quiere decir que para que este tipo de comunicación tenga lugar, es necesario que los comunicantes coincidan en un mismo tiempo. La ventaja más evidente de estas herramientas es que permiten que el estudiante despeje dudas y obtenga respuestas inmediatas.

Son herramientas de comunicación sincrónicas: el chat, la videoconferencia, el messenger, entre otros. A continuación, se describe la herramienta principal que se utilizó en el programa:

2.4.5.3.1.1.1. Adobe connect 8

Es una plataforma de comunicación web segura y con tecnología integrada de fácil acceso y uso, con la que se puede realizar reuniones, clases, seminarios, defensas de trabajos,

tutorías, etc., independiente de la ubicación de los participantes, siempre y cuando tengan acceso a internet.

Entre sus características más notables, dispone de herramientas que permiten compartir archivos (ppt y pdf), música, videos, el escritorio y aplicaciones. Cuenta con salas configurables como privadas y públicas, con acceso a invitados o solo a usuarios registrados y, posee varias vías de comunicación tales como el chat, voz, video, pizarra, notas y pods. También, ofrece la posibilidad de diseños de video conferencias configurables y predefinidos, así como de grabación de las reuniones. Es compatible con cualquier navegador web y está disponible para tablets y celulares bajo Android, iPads y iPhones instalando el plugin de Adobe Flash Player. Es una de las mejores plataformas virtuales en el mercado actualmente.

2.4.5.3.1.2. Herramientas de comunicación asincrónicas

Son definidas como aquellas en las que la comunicación no se produce a tiempo real, es decir, en la que los participantes no están conectados en el mismo espacio de tiempo. Entre sus características principales tenemos que son independientes del lugar y tiempo. A su vez, estas permiten un nuevo avance en la capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas a través del uso de la virtualidad, originando que los participantes amplíen sus posibilidades de conocer a otros participantes y poder interactuar con ellos en cualquier momento. Entre las herramientas asincrónicas tenemos: el correo electrónico, herramientas web 2.0 que sirven para compartir multimedia (You Tube, Scribe, Slide Share, entre otros), organizadores gráficos (Stoodle, Wordle, Padlet, entre otros) y los foros colaborativos que ofrecen un ambiente virtual de aprendizaje en el que todos los participantes pueden manifestar sus aportes acerca de una tarea encomendada por el facilitador. En esta comunicación, el

estudiante puede ingresar cuando tenga disponibilidad de tiempo, independientemente del ingreso del facilitador, por lo tanto le da tiempo para mejorar los trabajos solicitados.

2.4.5.3.2. El uso de la plataforma MOODLE

Su nombre corresponde a las palabras en inglés: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment [Entorno de Aprendizaje Modular y Dinámico Orientado a Objetos] y hace referencia a un sistema de gestión de la enseñanza [conocida también como una plataforma educativa] que permite crear espacios virtuales de trabajo, formados por recursos de información (en formato textual o tabular, fotografías o diagramas, audio o vídeo, páginas web o documentos acrobat entre muchos otros) que pueden ser elaboradas por el docente o prestadas, así como proveer recursos de formación tipo tareas enviadas por la web, exámenes, encuestas, entre otros, y recursos de comunicación como foros, chat y mensajería.

Es una de las plataformas más completas, y es utilizada por muchos programas educativos de los gobiernos de Perú, Colombia, Venezuela, España, etc., tanto para capacitar a estudiantes como a maestros. Al respecto, Hamidian, Soto & Poriet (2006) del estudio comparativo que realizaron de las plataformas virtuales de aprendizaje existentes en el mercado, encontraron a MOODLE como la plataforma virtual más recomendada, por cumplir con un 83% de los criterios establecidos en materia de herramientas de aprendizaje, soporte y especificaciones técnicas, y fue luego puesta en uso para desarrollar una estrategia innovadora en los procesos educativos de la Escuela de Relaciones Industriales (ERI) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Venezuela.

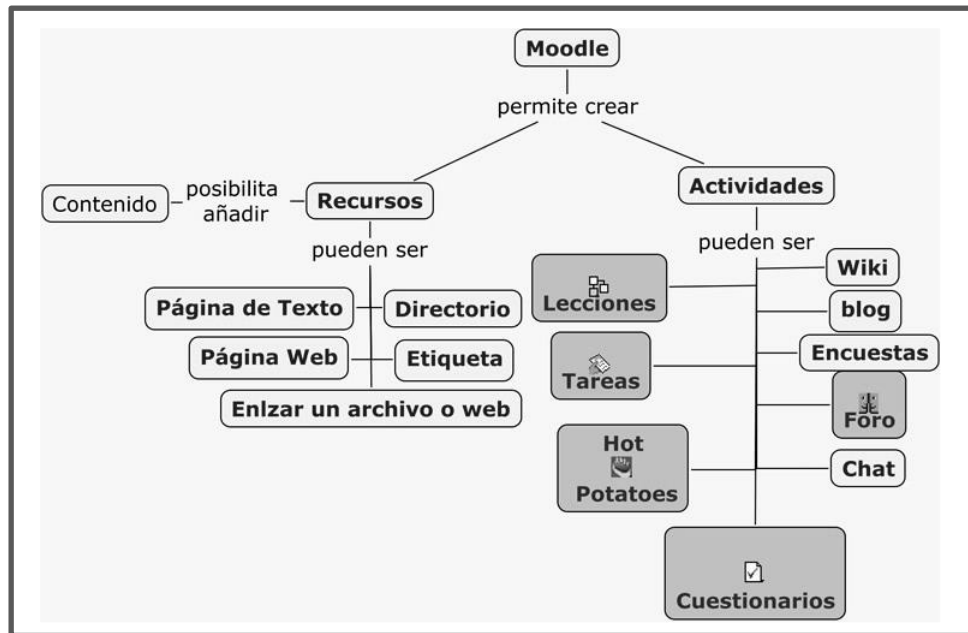


Figura 7. Posibilidades pedagógicas en la plataforma MOODLE

2.4.5.3.3. El diseño instruccional para cursos virtuales

Belloch (2011) señala que el desarrollo de cursos en entornos virtuales supone un proceso exhaustivo, en cierta medida mucho más importante que en la enseñanza presencial, pues realiza todas las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología. En este proceso, el pedagogo tiene un papel fundamental como especialista en educación y en el uso de las diferentes estrategias didácticas y tecnológicas.

Es en este sentido que el Diseño Instruccional (DI) [ID-Instructional Design], propuesto por Robert Glaser, establece las fases y los criterios a tener en cuenta en el desarrollo de cursos en entornos virtuales. El diseño instruccional se plantea como un proceso sistémico con actividades interrelacionadas que nos permiten crear ambientes que realmente faciliten, de forma mediada, los procesos de construcción del conocimiento. Si estos ambientes de aprendizaje no utilizan un diseño instruccional adecuado a la modalidad virtual, no seguirán una planificación apropiada del proceso formativo con una propuesta didáctica

definida y, por ello, los beneficios de las actividades de aprendizaje pueden verse reducidos. Por tanto, el diseño instruccional no debe dejarse de lado en la producción e implementación de ningún recurso educativo o ambiente virtual de aprendizaje, sino que sirve como garantía de rigor y validez de todo el proceso.

Las diferentes concepciones del DI son expresadas a través de los Modelos de Diseño Instruccional, que sirven de guía a los profesionales sistematizando el proceso de desarrollo de acciones formativas. En la presente investigación se propone seguir el Modelo instruccional ADDIE, propuesto por Dick, Carey & Carey, para la creación del programa de intervención.

2.4.5.3.3.1. Modelo ADDIE

Es un proceso de Diseño Instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. El producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente fase.

ADDIE es el acrónimo del modelo, atendiendo a sus fases:

- a) Análisis: Es la etapa inicial donde se hace un estudio diagnóstico de los participantes, el contenido y el entorno cuyo resultado será la descripción de una situación y sus necesidades formativas.
- b) Diseño: Se desarrolla un programa del curso deteniéndose especialmente en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido.
- c) Desarrollo: La creación y producción de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño.
- d) Implementación: Ejecución y puesta en práctica de la acción formativa con la participación de los alumnos.

e) Evaluación: Esta última fase consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del proceso ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa.



Figura 8. Modelo ADDIE

2.4.6. Programa de intervención en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”

2.4.6.1. Denominación

Un programa es un plan sistemático diseñado por un especialista en educación como medio de logro de metas educativas, las cuales son ejecutadas por expertos a través de la aplicación de metodologías de distinta naturaleza y alcance, de gran complejidad, duración y amplitud. Es por estos motivos que al evaluar la funcionalidad de un programa se cumplen dos grandes objetivos: mejorar la calidad educativa dentro del salón de clase y de cada centro educativo, y la creación de teorías y nuevos conocimientos (Pérez, 2000).

El programa de intervención en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” propuesto en el presente estudio, consiste en una gran estrategia didáctica que

pretende mejorar el proceso de la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

2.4.6.2. Datos informativos

1. Institución	: Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión
2. Usuarios	: Estudiantes del curso de Inglés virtual dirigido a posgrado.
3. Nro. de estudiantes de la muestra	: 18 estudiantes
4. Grupo de control	: 9 estudiantes
5. Grupo experimental	: 9 estudiantes
6. Duración	: 6 semanas (18 horas cronológicas)
7. Fecha de inicio	: 11/05/2014
8. Fecha de término	: 15/06/2014
9. Horario de trabajo	: Lunes 6:00 pm.-7:30 pm. Miércoles 6:00 pm.-7:30 pm.

2.4.6.3. Fundamentación

La competencia de la comprensión de textos escritos en inglés, es una de las cuatro competencias lingüísticas más relevantes para los aprendices de una segunda lengua, especialmente cuando los mismos no tienen la oportunidad de usar dicho idioma en un país donde no se acostumbra usarlo, como son los países hispanohablantes, porque las lecturas les brindan acceso a la segunda lengua y a un sinnúmero de información cultural a la que normalmente no accederíamos de otra forma.

Por otro lado, la lectura sirve para modelar el lenguaje, especialmente en una segunda lengua, porque es más sencillo que una persona se enfrente a una lectura y la pueda comprender que a un diálogo hablado, pues las estructuras quedan escritas, y constantemente están presentes para el lector y sirven como input [entrada].

Los estudios sobre la incorporación de tecnologías de la información para la enseñanza y aprendizaje de la lectura se vienen realizando en otros países hace más de 40 años. Por ejemplo, investigadores de la universidad de Stanford, utilizando programas informáticos llamados computer assisted instruction, creados para apoyar la enseñanza de la lectura, demostraron que los estudiantes que utilizaron dichos programas alcanzaron un rendimiento superior al de aquellos instruidos bajo métodos tradicionales (Fletcher & Atkinson, 1972).

Además, Henao (2002) afirma que la lectura en formato hipermedial (adjetivo derivado del término “hipermedia” que es una secuencia fija o variable de eventos interactivos de información), es decir textos no lineales, sino presentados en múltiples formas que incluyen: texto, gráficos fijos o animados, fragmentos de películas, sonidos y música; es atractivo para desarrollar habilidades necesarias para la comprensión y el aprendizaje, tales como: el análisis conceptual, conocimiento de la información relevante, capacidad de síntesis y el recuerdo de información (ambos citados por Sotelo et al.,2012).

Lo expuesto también justifica realizar un estudio experimental acerca de la eficiencia del uso de medios audiovisuales e internet en busca de un mejor nivel de comprensión lectora, lo cual exige una interpretación y orientaciones propicias y permanentes

Existe también en la actualidad, una opinión entre profesionales y académicos acerca de la importancia del aprendizaje a partir de la comprensión de textos escritos en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y aún se incrementa esta relevancia en la educación

terciaria (posgrado) porque la interacción exitosa con textos disciplinares constituye una vía fundamental de acceso a la misma, no solo en términos de adquisición de conocimiento específico, sino también referentes a la integración de los individuos a sus grupos disciplinares (Bathia, 2002, 2004 citado por Ibáñez, 2008).

En consecuencia, partiendo de las premisas antes mencionadas, hemos desarrollado el programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, cuyo objetivo central es mejorar la comprensión de textos escritos en inglés, teniendo en cuenta los principios andragógicos que promueven la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la autonomía de los participantes en construir sus propios aprendizajes, siendo el tutor un facilitador de los aprendizajes.

A través del programa de intervención propuesto, los participantes adquirieron diversas estrategias de comprensión de lectura que les permitió comprender mejor los textos escritos en inglés de tipo expositivos, en su mayoría relacionados a sus áreas disciplinares, ofreciéndoles así una herramienta eficaz que les facilitó después acceder a información relevante para su trabajo de investigación.

2.4.6.4. Antecedentes

Son abundantes los estudios y programas de intervención realizados para optimizar la comprensión de textos escritos en la primera lengua L1 mientras que las propuestas pedagógicas para mejorar la comprensión en la segunda lengua (L2: inglés) siguen siendo escasas, aún más cuando se habla de la educación terciaria o andragógica. A continuación presentaremos tres estudios con propuestas metodológicas interesantes sobre las que se apoyó también la presente investigación.

García Jurado (2009), en su investigación titulada “Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés” realizada en el Centro de Enseñanza de idiomas de la Facultad de estudios superiores (FES) Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México, propuso una metodología basada en estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés debido a que existían niveles altos de reprobación de los exámenes para la certificación de comprensión de lectura en un idioma extranjero como requisito de egreso para licenciaturas y de ingreso para estudios de posgrado en México. Para analizar esta situación, se obtuvieron medidas de los resultados de los tres niveles ofrecidos en los cursos regulares de comprensión de lectura en inglés impartidos durante los semestres de los años 2001 a 2004 en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Los datos revelaron lo siguiente: de 282 estudiantes inscritos, solo 58.5% aprobó los exámenes mientras que la deserción y reprobación sumaron 41.5%. Por otro lado, muchos estudiantes optaron por presentar exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en vez de tomar un curso; dichos exámenes se ofrecen en varias fechas durante el semestre. Para analizar la situación de estos exámenes, se obtuvieron los datos de las 43 fechas de exámenes extemporáneos aplicados durante los semestres de los años 2001 a 2004. Las cifras mostraron que solo 42.8% logra acreditarlo; aquellos que no acreditan o no se presentan al examen representan 57.1%.

Los datos estadísticos hallados revelaron la necesidad de llevar a cabo una intervención que fomente un mejor rendimiento en materia de comprensión de lectura en inglés. El modelo que se utilizó en la investigación fue el Modelo Instruccional respaldado por el Modelo situacional propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) el cual tuvo como objetivo proporcionar estrategias al lector a través de un programa de intervención que constó de 12

sesiones de trabajo de 2 horas cada una y tomó en cuenta las estrategias de aprendizaje de ensayo, de elaboración y de organización.

En el estudio participó una muestra de 73 estudiantes entre 18 y 23 años de edad provenientes de las licenciaturas impartidas en la FES Acatlán. Se asignaron 43 participantes al grupo experimental: 11 hombres y 32 mujeres, y 30 al grupo control: 7 hombres y 23 mujeres. Los participantes colaboraron de manera voluntaria. En el grupo control participaron estudiantes de las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Diseño Gráfico, Ingeniería Civil, Letras Hispánicas, Matemáticas Aplicadas, Pedagogía, Periodismo, Relaciones Internacionales y Sociología; en el grupo experimental participaron alumnos de la licenciatura de Comunicación. Los datos obtenidos a partir del arreglo experimental se analizaron mediante pruebas t para establecer si existían diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control.

Al observar las medias de ambos grupos, se puede advertir que en la preprueba de inglés no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control. Sin embargo, en la posprueba de inglés, el grupo experimental obtuvo medias superiores al grupo control después del tratamiento. Los resultados estadísticos obtenidos en esta investigación mostraron que el modelo instruccional desarrolló en los alumnos un mejor empleo de estrategias utilizadas para la comprensión de textos académicos en inglés.

Egas (2014), en su tesis magistral titulada “Comunicación virtual en el aula: Posibilidades del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la enseñanza del inglés, en dos universidades: Universidad de las Fuerzas Armadas ”ESPE” y la Universidad Politécnica Salesiana (UPS)” realizada en Ecuador, propuso el uso de las TIC (Tecnologías de la información y comunicación) para optimizar la enseñanza del idioma

inglés para estudiantes universitarios, luego de conocer en qué medida el uso de las TIC influyen en la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés.

Los instrumentos que se usaron para este estudio fueron encuestas y entrevistas. En la encuesta y entrevista hecha a estudiantes se han obtenido resultados cuantitativos y orientados a la percepción de los alumnos, mientras que en las encuestas y entrevistas a los maestros se han obtenido resultados cualitativos que reflejan en qué medida el uso de las herramientas tecnológicas influyen sobre sus prácticas, propósitos y necesidades en cada universidad.

La muestra tomada de la ESPE estuvo conformada por 185 estudiantes de inglés, de clases de entre 7 y 15 estudiantes, entre los 18 y 25 años de edad; y 20 profesores de inglés, el director, y el coordinador, todos con grado de magíster; 13 de los cuales fueron mujeres y 7 hombres. Los resultados más resaltantes fueron que un 50% de los estudiantes indicaron que las herramientas tecnológicas son utilizadas frecuentemente, mientras un 31% indica que lo utiliza siempre, sin embargo existe un 19% de los estudiantes que indica que su uso se hace rara vez. Lo que deja entrever que la percepción del uso actual de las TIC es insuficiente en esta universidad.

Otra conclusión fue que para un grupo mayoritario de los participantes, los recursos tecnológicos sí motivan al estudiante y facilitan el aprendizaje, mantiene el interés y favorecen a la práctica del idioma inglés. Un grupo menor de estudiantes considera que estos recursos optimizan el tiempo o aclaran conceptos también. Los maestros, por su parte, corroboran que el uso de las herramientas tecnológicas les ha permitido fortalecer las 4 destrezas en sus clases. Por ejemplo, se destaca que el 75% (139 participantes) de los encuestados afirman que las TIC tienen un mayor efecto en Reading [La comprensión escrita] y el 70% (131 participantes) en Listening [La comprensión oral].

Por otro lado, la muestra de la UPS estuvo conformada por 2 coordinadores ,14 docentes, 12 de los cuales fueron mujeres y 2 hombres; y 221 estudiantes. Esto dio un total de 235 personas participantes.

Se concluyó que para la mayoría de estos estudiantes, las TIC facilitan el aprendizaje, estando un 75% de los estudiantes a favor de esta aseveración y considerándolas como el factor principal del aprendizaje del inglés. Adicionalmente, las TIC mantienen el interés en la clase, la motivación y aclaran conceptos. Otra conclusión importante a la que se arribó fue que la habilidad de Speaking [La producción oral] con el 81 % (180 participantes) y Reading [La comprensión escrita] con 77 % (169 participantes) serían las actividades que más se ven influenciadas con estas herramientas tecnológicas.

Finalmente, el investigador concluyó que no hay duda de que las TICS son herramientas didácticas que tienen un impacto positivo en el desarrollo de la clases de inglés, puesto que son un recurso que motiva a los estudiantes, y promueve el aprendizaje significativo del idioma inglés, en todas sus competencias especialmente en Reading [La comprensión escrita].

Lopera (2012) en su investigación denominada “El uso de la plataforma Educativa MOODLE en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera”; evaluó el funcionamiento de la plataforma MOODLE para desarrollar un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de posgrado en Medellín, Colombia. Se analizaron tres secciones de trabajo de la plataforma: comunicación, contenidos materiales y actividades. Como método de investigación se utilizó el estudio de caso y la información se recolectó a través de seis instrumentos y técnicas: cuestionarios, observaciones, entrevistas a profundidad, grupo focal, diario del profesor y las herramientas de la plataforma MOODLE.

Al hacer la comparación del promedio ponderado en la preprueba y la posprueba se pudo observar que disminuyó y puede mirarse como un efecto negativo. Sin embargo, la desviación estándar disminuyó, lo que permite concluir que el curso homogeneizó académicamente a los estudiantes. Finalmente, se observó que los participantes tomaron menos tiempo para resolver la segunda prueba que la primera lo que evidencia que hubo una mejor aplicación de estrategias de lectura.

A su vez, se concluyó que los estudiantes tuvieron una gran participación en los cuestionarios y en las tareas diseñadas en el curso de una manera ágil y productiva siendo el correo electrónico la forma de comunicación más utilizada. Lo anterior, y todo ello se evidenció en los aproximadamente 29 de un total de 30 participantes que finalizaron el curso.

Por otro lado, Ferrer (2008) en su investigación “Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de educación media, diversificada profesional en el área de inglés” propuso el uso de una pila de estrategias de comprensión lectora en el área de inglés para estudiantes de primer año de educación media diversificada y profesional (mención informática) de la escuela “San Ignacio Fe y Alegría”, en el Estado Zulia en Venezuela (este nivel de instrucción equivale al primer año de una educación técnica en Perú). La investigación también evidenció limitaciones para alcanzar la comprensión lectora de textos en inglés y la poca utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los docentes. A partir del diagnóstico y de la revisión bibliográfica, el investigador diseñó algunas estrategias con el fin de ofrecer alternativas a los docentes para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés en dichos alumnos.

La población de esta investigación estuvo constituida por 35 los alumnos y 3 maestros de dicha institución. Los instrumentos que se utilizaron fueron: una guía de observación, un

cuestionario y una guía de corrección. El cuestionario estuvo constituido por una lectura extraída de una revista (fuentes originales del idioma Inglés) contextualizada con la realidad cotidiana de los alumnos, contuvo preguntas abiertas y cerradas alusivas a la lectura.

Entre los hallazgos estadísticos, se encontró que el 37% logró activar sus experiencias pasadas y conocimientos previos, el 65% logró deducir el tema a partir de los elementos paratextuales (título, imágenes, entre otros). Solo el 23% realizó anotaciones, el 69% de los estudiantes de la muestra no logró vincular el conocimiento previo sobre el tema y la información obtenida a partir de la lectura. Siendo esto un factor negativo para la comprensión la cual requiere una reconciliación integradora, es decir, la relación entre la estructura cognitiva que el alumno posee con la inclusión de nuevos aprendizajes. Solo el 18% logró construir la información global del texto, lo cual indica que no hubo una comprensión interpretativa, esto trae como consecuencia la incapacidad por parte del alumno de identificar las ideas principales. Pocos alumnos, solo el 37%, aplicó esta estrategia para la comprensión de los textos, solo el 16% logró deducir el significado de las palabras desconocidas por medio del contexto, representando esto una de las grandes dificultades para comprender textos en inglés.

El 13% del alumnado se limitó a contestar, no tuvieron la capacidad de autorregular su propio aprendizaje. Por último, el 87% de los alumnos no pudo identificar los factores que le ayudarán a comprender el texto, estaban limitados para tomar las decisiones adecuadas que solventarán sus problemas de comprensión.

Debido a que se detectaron notorias dificultades en los estudiantes de 1ro de Educación Media Profesional para comprender textos en lengua extranjera en la etapa diagnóstica, la investigadora vio la necesidad de proponer a los docentes la aplicación del programa

“Comprender textos científicos, humanísticos o técnicos relacionados con la mención que estudia” que integra las diferentes teorías de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora, toma en cuenta la realidad y el entorno social del alumno en los diferentes tipos de textos que utiliza en clase, indaga los conocimientos de los estudiantes antes de leer el texto a través de preguntas de anticipación y promueve la reflexión sobre lo leído por los estudiantes tomando en cuenta que las estrategias son procedimientos de enseñanza utilizados en forma reflexiva y flexible y que pueden promover el logro de aprendizajes.

A pesar de que los docentes aceptaron las propuestas metodológicas del programa de estudio e incorporaron los objetivos del mismo en sus planificaciones de clase, se evidenció que los docentes siguen utilizando un modelo tradicional de la enseñanza en la media profesional, que se resisten al cambio que la práctica educativa les exige hoy en día y no toman en cuenta la realidad y el entorno del alumno, al trabajar con textos no auténticos fuera de contexto sin tomar en cuenta la mención que estudian sus estudiantes, ni sus intereses ni necesidades. También, se pudo concluir que los docentes no dotan a los estudiantes del uso de las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que optimizan la comprensión de textos en inglés, lo mismo que utilizan pocas o ninguna estrategia de enseñanza para la comprensión de lectura, todas estas carencias son motivo de que los alumnos presenten un bajo nivel de comprensión de textos escritos en inglés.

2.4.6.5. Competencias

Con la aplicación del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” se busca que los participantes logren:

2.4.6.5.1. Competencias generales

a) Potenciar la comprensión de textos escritos en inglés de los participantes.

- b) Desarrollar el pensamiento crítico del lector enriqueciendo y estimulando su intelecto.
- c) Favorecer el correcto uso del vocabulario y estructuras lingüísticas del inglés.

2.4.6.5.2. Competencias específicas

- a) Propiciar el uso del conocimiento previo del lector para comprender diversos tipos de textos escritos en inglés.
- b) Potenciar diversas estrategias para la comprensión de textos escritos en inglés a través de recursos didácticos y tecnológicos.
- c) Extraer información relevante a partir de la comprensión global del texto.
- d) Satisfacer necesidades informativas y académicas para la investigación.

2.4.6.6. Características del programa “Reading as a major tool for research”

- a) El programa por ser ejecutado en el idioma inglés adoptó un nombre también en inglés “*Reading as a major tool for research*” que significa “ La lectura como una herramienta principal para la investigación” por ser considerada esta y su comprensión como una macro competencia de vital importancia para acceder a nuevos conocimientos de diversas áreas de estudio, primordialmente en esta segunda lengua, inglés, la cual es hasta el momento la más usada en los libros, páginas web y otras fuentes bibliográficas de actualidad útiles para la investigación.
- b) El programa consistió en la propuesta de una estrategia didáctica que pretendió mejorar el proceso de la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.
- c) El programa tuvo un diseño DI (ID-Instructional design) [Diseño Instruccional] recomendado para cursos virtuales, el cual se basó en un análisis previo a su aplicación a través de un preprueba; se diseñó la plataforma y las sesiones de clase, se desarrollaron las

sesiones, se implementaron los conocimientos y finalmente se evaluaron los conocimientos a través de cuestionarios por cada sesión de clase y un posprueba.

- d) El programa fue dictado en modalidad virtual (a distancia) haciendo uso de medios electrónicos sincrónicos, es decir a tiempo real, y otros asincrónicos.
- e) El programa fue una estrategia novedosa e interactiva que captó el interés de los participantes.
- f) El programa fue flexible, sin embargo fue necesario el compromiso de cada participante para asistir a todas las sesiones de clase. Las sesiones de igual forma quedaban grabadas y colgadas en la plataforma de clase.
- g) El modo de trabajo fue intercalado, se combinó trabajo grupal e individual.
- h) La evaluación fue autoevaluativa (cada participante evaluó su progreso y actitudes frente al curso en cada sesión) y heteroevaluativa (El facilitador evaluó el progreso de cada participante) constante y sistemática, de forma oral y escrita a través de cuestionarios que el facilitador propuso al finalizar cada sesión y una lista de cotejo con la cual evaluó la comprensión a nivel del código de superficie, la base del texto y el modelo de situación a lo largo del desarrollo del programa. Instrumentos para el uso personal del facilitador cuyos resultados sirvieron de referencia para mejorar, reformular o modificar la propuesta pedagógica a lo largo de su desarrollo si se presentara la necesidad.

2.4.6.7. Organización del programa

El programa se organizó en 10 sesiones de aprendizaje: en la primera sesión, se presentó el programa y se evaluó la preprueba. Luego, se desarrollaron 8 sesiones didácticas que propusieron el uso de diversas estrategias para la comprensión de textos escritos en inglés,

con sus respectivas actividades y criterios de evaluación. Finalmente, en la última sesión, se evaluó la posprueba (Ver Tabla 2).

2.4.6.7.1. Sesiones de aprendizaje y su evaluación

A continuación, se detallan las 10 sesiones de aprendizaje y su respectiva evaluación.
(Ver también el Anexo 8)

Tabla 2. Cronograma de sesiones de aprendizaje del Programa " Reading as a major tool for research"

<i>Nro.</i>	<i>Fecha de ejecución</i>	<i>Sesiones de Aprendizaje</i>	<i>Duración</i>
	<i>11 / 05 / 2014</i>	<i>Presentación del programa / Aplicación de la preprueba</i>	<i>90 minutos</i>
<i>1</i>	<i>14/ 05 / 2014</i>	<i>Identifying type of text and author's purpose</i>	<i>90 minutes</i>
<i>2</i>	<i>21 / 05 / 2014</i>	<i>Skimming and Scanning</i>	<i>90 minutes</i>
<i>3</i>	<i>26 / 05 / 2014</i>	<i>Inferring main information from the text I: The main idea and supporting details</i>	<i>90 minutos</i>
<i>4</i>	<i>28 / 05 / 2014</i>	<i>Inferring main information from the text II: the meaning of unfamiliar words</i>	<i>90 minutes</i>
<i>5</i>	<i>02 / 06 / 2014</i>	<i>Understanding the structure of a text I: Recognizing sequence markers to identify the order of events</i>	<i>90 minutes</i>
<i>6</i>	<i>04 / 06 / 2014</i>	<i>Understanding the structure of a text II: Identifying cause and effect relationship</i>	<i>90 minutes</i>
<i>7</i>	<i>09 / 06 / 2014</i>	<i>Understanding the structure of a text III: Comparing and contrasting ideas</i>	<i>90 minutes</i>
<i>8</i>	<i>11 / 06 / 2014</i>	<i>Drawing conclusions and Judging context</i>	<i>90 minutes</i>
	<i>15 / 06 / 2014</i>	<i>Cuestionario de la posprueba</i>	<i>90 minutes</i>

Tabla 3. Descripción de los contenidos de cada sesión de aprendizaje del programa de intervención

Nro.	Fecha	Sesiones de Aprendizaje	Descripción
1	11/05/14	Aplicación de la preprueba	El participante será evaluado antes de la ejecución del programa de intervención. Se medirá sus saberes previos.
2	14/05/14	Identificando el tipo de texto y el propósito del autor	El participante aprende a reconocer los diversos tipos de textos y el propósito con que el autor lo escribió para comprender mejor el texto.
3	21/05/14	Técnica de lectura: Skimming and Scanning (lectura explorativa y comprensiva)	El participante realiza ejercicios de lectura explorativa y comprensiva
4	11/05/14	Inferencias: Inferir la idea principal y las secundarias en el texto	El participante aplica las técnicas de cuestionamiento para identificar el tema, la idea principal y secundaria de los textos que lee.
5	28/05/14	Inferencias: Inferir el significado de palabras desconocidas a partir de las ideas encontradas en el contexto (sinónimos, antónimos, palabras cognadas, ejemplos)	El participante aprende a identificar las huellas que el contexto de una palabra desconocida le proporciona: sinónimos, antónimos, ejemplos, descripciones, etc.) para identificar el significado de la misma.
6	02/06/14	Identificar la estructura del texto I: Reconocer los conectores lógicos de secuencia	El participante aprende a identificar los conectores lógicos en el texto y de esa manera puede reconocer el orden lógico o cronológico de los hechos presentados en el texto.
7	04/06/14	Identificar la estructura del texto II: Identificando la relación causa y efecto	El participante aprende a identificar la relación causa–efecto en las proposiciones del texto, y esta habilidad le permite comprenderlo mejor.
8	09/06/14	Identificar la estructura del texto II: Comparando y contrastando ideas	El participante aprende a identificar las similitudes o diferencias en las proposiciones del texto para comprenderlo mejor.
9	11/06/14	Llegar a conclusiones finales y emitir juicio valorativo después de la lectura	El participante elaborará sus conclusiones y valorará el contenido del texto argumentando si está a favor o en contra del mismo.
10	15/06/14	Aplicación de la posprueba	El participante será evaluado póstumo a la ejecución del programa de intervención. Se medirá los aprendizajes esperados.

2.4.6.8. Metodología

La metodología del programa de intervención propuesto comprendió una fase diagnóstica previa a la aplicación del programa, los participantes fueron evaluados por medio de la prueba “Test to measure reading comprehension” para medir la comprensión lectora (preprueba) el cual sirvió para diagnosticar cuánto comprenden de lo que leen en inglés. Luego, de acuerdo al diagnóstico, se propuso una estrategia didáctica que estuvo conformado de 10 sesiones, de las cuales 8 proponen la enseñanza de diversas estrategias para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés mostrándole al participante en qué consiste la estrategia a aprender, cuáles son sus características esenciales, cómo se utilizan, darles práctica suficiente para que aprenda la estrategia y evalúe su comprensión de la misma. Cada sesión fue evaluada a través de cuestionarios de lectura y listas de cotejo. Las bases psicopedagógicas consideradas para su ejecución fueron la teoría andragógica y la hipótesis de entrada de Krashen y, la base filosófica, la cosmovisión antropológica adventista.

Cada sesión se dictó en inglés y los participantes usaron inglés para interactuar con el facilitador y los otros participantes en clase, para realizar sus trabajos dirigidos, redactar mensajes y escribir por el chat de clase, y postear comentarios en el foro de clase también

Los recursos tecnológicos que se usaron para su ejecución fueron de dos tipos. Uno de naturaleza sincrónico a través de la plataforma Adobe connect que sirvió para ejecutar las sesiones del programa, para interactuar con los participantes, observarlos y evaluarlos a tiempo real sobre las lecciones impartidas, y ellos a su vez a sí mismos. Los otros recursos tecnológicos fueron asincrónicos, haciendo uso principalmente de la plataforma Moodle, la cual se usó para compartir los diversos contenidos de clase: materiales audiovisuales como videos y presentaciones power point; y herramientas web 2.0 tales como Discovery

magazines, stoodle, wordle, padlet, entre otros. También, se establecía comunicación entre los participantes y el facilitador a través de la mensajería y el chat, y los participantes dejaban sus comentarios en los fórums de clase, enviaban los trabajos de aplicación, desarrollaban los cuestionarios de comprensión de lectura y encuestas de autoevaluación que se les asignaba después de cada sesión. Todo fue realizado en inglés.

2.4.6.8.1. Las estrategias propuestas

2.4.6.8.1.1. El uso de estrategias cognitivas:

En el programa hizo énfasis en el aprendizaje y refuerzo de este tipo de estrategias por considerarlas de mucha relevancia para mejorar la comprensión de los textos en inglés que leen los participantes.

1. Identificación del tipo de texto y el propósito del autor
2. Skimming [lectura explorativa]
3. Scanning [lectura comprensiva]
4. Elaboración de inferencia I: la idea principal y las secundarias en el texto
5. Elaboración de inferencia II: el significado de palabras desconocidas a partir de las ideas encontradas en el contexto
6. Identificación de la estructura del texto I: Reconocer los conectores lógicos de secuencia
7. Identificar la estructura del texto II: Identificando la relación causa y efecto
8. Identificar la estructura del texto III: Comparando y contrastando ideas
9. Elaborar conclusiones finales y emitir juicio valorativo después de la lectura

2.4.6.8.1.2. El uso de estrategias metacognitivas

Los participantes también hacen uso de las estrategias metacognitivas en el programa:

1. Predicción y verificación durante todo el proceso de lectura

2. Supervisión de su aprendizaje
3. Autoevaluación después de cada sesión

2.4.6.8.1.3. El uso de estrategias socioafectivas

Los participantes también hacen uso de las estrategias socioafectivas:

1. La cooperación en el aprendizaje de los otros participantes
2. Preguntar para aclarar

2.4.6.8.2. Las actividades propuestas

2.4.6.8.2.1. Actividades previas de lectura

Se estima pertinente asignar a los participantes la tarea de indagar acerca de un determinado tema (la investigación puede hacerse en español).

a) Pre-lectura

Se emplean de preferencia textos expositivos de corte disciplinar según las carreras de los participantes, sobre los que se produce una discusión a partir de preguntas con respecto al posible contenido del texto a leer. Se busca que el participante formule hipótesis con respecto al tema central del texto a partir de los elementos paratextuales.

2.4.6.8.2.2. Actividades durante la lectura

a) Primera lectura (Skimming)

Se alternarán las estrategias de lectura en silencio y la lectura modelo en voz alta por parte del profesor. Esta lectura es rápida y permite que los participantes determinen la idea central del texto y comprobar sus predicciones acerca del tema.

b) Segunda lectura (Scanning)

Los participantes leen de forma más exhaustiva, buscando detalles, subrayando ideas principales, enumerando ideas por concepto de importancia, cronología, entre otros. También

subraya las palabras que no comprenden y no les permite comprender la unidad gramatical en la cual se encuentran.

c) Revisión de vocabulario

Si los problemas de comprensión son serios, se hace un alto y se trabaja el vocabulario. De otra, manera se traba en el ejercicio de comprensión. Se emplean estrategias variadas tales como: asociaciones de sonido, ortográficas, visuales y de significado, mnemotecnia, sinónimos y antónimos, elaboración de nuevas estructuras a partir del vocabulario estudiado.

d) Ejercicios de Comprensión lectora

Después de las dos lecturas se realizan diversos ejercicios para comprobar la comprensión del texto, entre otros: elegir la alternativa correcta, verdadero o falso, completar oraciones, cuadros, diagramas; preguntas directas, vocabulario en contexto.

e) Estrategias de lectura

Se van aplicando a lo largo del proceso de lectura, se analiza algunas estrategias de lectura posibles de aplicar al texto recién leído: deducir significado mediante el uso de palabras cognadas (palabras que tiene semejanza en su escritura y su significado respecto a otras palabras de otro idioma), revisar los ejemplos que trae el texto, reconocer conectores, y relaciones de causa y efecto, condición y resultado.

f) Análisis gramatical

Cuando es necesario se señala la estructura gramatical predominante en el texto y se ejercita porque tendrá concordancia con los temas que se estudien en clase.

2.4.6.8.2.3. Actividades después de la lectura

a) Poslectura o lectura crítica

Si el tiempo lo permite se vuelve a leer el texto y los alumnos entregan sus opiniones, hacen críticas y comparten conocimientos y experiencias personales sobre el tema tratado. También parafrasean, elaboran cortos resúmenes y organizadores visuales a partir de la información del texto si se cree conveniente.

b) Resolución de cuestionarios

El participante responde a un cuestionario de lectura que evalúa la estrategia aprendida. El facilitador llena la ficha de cotejo respondiendo si el participante logró o no dominar la estrategia que le ayudó a comprender los textos a nivel del código de superficie, la base del texto y el modelo de situación a lo largo del desarrollo del programa. Este procedimiento se realizó al finalizar cada sesión de aprendizaje.

c) Autoevaluación

El participante respondió un pequeño cuestionario a modo de autoevaluación de los aprendizajes obtenidos y de las aptitudes en clase después de cada sesión.

Se trabajaron estas actividades de forma individual y grupal y la evaluación fue constante y sistemática. Finalmente, se aplicó el mismo cuestionario de lectura que se tomó previo al programa (posprueba) para medir cuánto los participantes han mejorado y qué logros han alcanzado.

2.4.6.9. Evaluación

El desarrollo del programa se evaluó de la siguiente manera:

1. La evaluación de entrada (preprueba).

Se realizó a través de la prueba “Test to measure reading comprehension” conformada de veinte preguntas (ítems) y donde cada respuesta correcta valía 1 punto, y la incorrecta, 0. Es decir, el puntaje máximo era 20 puntos, y el mínimo, 0 y tuvo una duración de 60 minutos.

2. La evaluación de proceso (registro de notas y ficha de cotejo)

Dentro del programa, se aplicó la técnica de la observación sistemática. En cada sesión, se evaluó la comprensión de textos escritos en inglés en base a los objetivos propuestos para cada una de ellas a través de un cuestionario de lectura. Los resultados obtenidos fueron cotejados por el facilitador a través de una lista de cotejo dicotómica, a fin de verificar el logro de los indicadores de cada sesión y así antecederse a los resultados y hacer pausa o refuerzo. También, estos cuestionarios fueron necesarios para que el investigador en su rol de facilitador proporcione feedback [retroalimentación]. Adicionalmente, al término de cada sesión, el participante tuvo la opción de evaluar sus propios aprendizajes y elaborar su metacognición a través de breves encuestas.

3. La evaluación de salida (posprueba)

Al término de las 8 sesiones de aprendizaje, se aplicó la misma prueba que al inicio (posprueba), con la finalidad de medir la mejoría de la comprensión de textos escritos en inglés.

2.4.6.10. Responsable

Marjorie Grace Malásquez Marín.

2.4.6.11. Pautas para los participantes y el facilitador

2.4.6.11.1. Pautas para los participantes

- a) La asistencia a cada sesión es imprescindible para no perder la secuencia sistemática de los aprendizajes. Dentro de esta pauta se encuentra el criterio de exclusión del programa que señala que si el participante tiene una inasistencia del 30% (3 sesiones) queda automáticamente sin participación en el programa.
- b) La interacción entre facilitador y participantes, y entre los participantes mismos será relevante para la retroalimentación y autoevaluación; las cuales podrían contribuir al aprendizaje mutuo.
- c) La participación de los estudiantes debe ser constante, expresando sus opiniones, y juicios con respecto a los temas desarrollados en cada sesión y su valor para la vida cotidiana y profesional.

2.4.6.11.2. Pautas para el facilitador

- a) Los materiales usados en las sesiones del programa deben responder a las características, necesidades e intereses de los participantes.
- b) Todo aprendizaje es evaluado después de cada sesión a través de un cuestionario de lectura, una encuesta de autoevaluación, trabajos dirigidos y la participación en el foro de la plataforma de clases para medir el alcance de los objetivos del programa.

2.4.6.12. Organización de los aprendizajes y su evaluación

A continuación, se muestran los contenidos, las capacidades, actitudes e indicadores de logro de cada sesión de aprendizaje.

Tabla 4. Organización de los aprendizajes del Programa " *Reading as a major tool for research* "

Contenidos	Capacidades	Actitudes	Indicadores de logro
Identifying type of text and author's purpose	Identifica la estructura de los diversos tipos de textos que lee.	Muestra iniciativa en la toma de decisiones.	Reconoce las características estructurales de los textos que lee.
Reading techniques: Skimming and Scanning	Lee textos de forma explorativa y comprensiva	Respeto y valora la opinión de los otros participantes.	Infiere información del texto a partir de una lectura explorativa y comprensiva.
Inferring main information from the text I: the main idea and supporting details	Infiere la idea principal y los detalles de la lectura	Participa en clase aportando sus opiniones y compartiendo sus experiencias	Identifica la idea principal y las que dan soporte a la primera en el texto.
Inferring main information from the text II: the meaning of unfamiliar words	Infiere el significado de palabras desconocidas a partir de las ideas contenidas en el contexto.	Participa en clase aportando sus opiniones y compartiendo sus experiencias	Enuncia el significado de palabras desconocidas a partir de las ideas del contexto.
Understanding the structure of a text I: Recognizing sequence markers to identify the order of events	Identifica la secuencia lógica de sucesos según su desarrollo cronológico en el texto.	Participa en clase aportando sus opiniones y compartiendo sus experiencias	Reconoce secuencia de sucesos a partir de los conectores lógicos.
Understanding the structure of a text II: Identifying cause and effect relationship	Infiere la relación causa- efectos en el texto.	Participa en clase aportando sus opiniones y compartiendo sus experiencias	Identifica la relación causa-efecto de las proposiciones en el texto.
Understanding the structure of a text III: Comparing and contrasting ideas	Infiere la relación o diferencia entre las proposiciones del texto.	Participa en clase aportando sus opiniones y compartiendo sus experiencias.	Compara o contrasta proposiciones en el texto.
Drawing conclusions and Judging context	Elabora conclusiones finales a partir de las inferencias hechas durante la lectura y emitir juicio valorativo.	Participa en clase aportando sus conclusiones y opinión en favor o en contra del contenido del texto.	Elabora conclusiones y valora el contenido del texto argumentando si está a favor o no.

Tabla 5. Organización de los aprendizajes del Programa " Reading as a major tool for research "

Capac. de área	Indicadores de evaluación	Técnica	Instrumento
Comprensión de textos escritos en inglés (L2)	Selecciona los textos a leer según su propósito de lectura.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, portafolio, lista de cotejo y cuestionario
	Reconoce las características estructurales de los textos que lee.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Anticipa el contenido de la lectura formulando hipótesis y predicciones a través de lluvias de ideas y debates.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Infiere información del texto a partir de una lectura explorativa y comprensiva.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Identifica información en el texto que se utilizará como base para la inferencia.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Identifica la idea principal y las que dan soporte a la primera en el texto.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Reconoce secuencia de sucesos a partir de los conectores lógicos.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Enuncia el significado de palabras, expresiones y frases desconocidas a partir del contexto.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Identifica la relación causa-efecto de las proposiciones en el texto.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario
	Compara o contrasta proposiciones en el texto.	Análisis de trabajo, observación y resolución de problemas	Trabajos con instrucciones precisas, lista de cotejo y cuestionario

Capítulo III

Metodología de la investigación

3.1. Lugar de ejecución

La investigación tuvo lugar en el Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, el cual se encuentra ubicado en Ñaña, a la altura del Km. 19.5 de la Carretera Central, distrito de Lurigancho-Chosica, provincia y departamento de Lima- Perú.

3.2. Población

La población del presente estudio estuvo conformada por los estudiantes de posgrado matriculados en el curso de Inglés Intermedio en la modalidad virtual del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión en Lima, con un total de 30 estudiantes distribuidos en tres grupos de diez estudiantes cada uno.

3.3. Muestra

La muestra de este estudio estuvo conformada por dos grupos de la población antes mencionada, con una muestra de 20 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 27-70 años. Sin embargo, la muestra real se ve mermada con respecto a la muestra invitada debido a que, dos estudiantes abandonaron sus estudios en medio del programa o antes de la posprueba. Los grupos tenían sus clases en diferentes horarios y por esa razón se vio propicio que uno sería el grupo experimental y el otro de control, cada uno conformado por la misma cantidad de estudiantes. Luego, al aplicar la preprueba a toda la muestra, la investigadora decidió que el grupo cuyos miembros obtuvieron un menor puntaje constituiría el grupo experimental y el otro, por consiguiente, sería el grupo de control. Por esta clasificación, podríamos decir entonces que la muestra fue de tipo no probabilística e intencional y estuvo constituido por dieciocho estudiantes.

Tabla 6. *Distribución de la muestra de estudio*

Muestra	Grupos	Femenino	Masculino	N.º Participante
Muestra invitada	Grupo Control	7	3	10
Muestra invitada	Grupo Experimental	1	9	10
Muestra participante	Grupo Control	6	3	9
Muestra participante	Grupo Experimental	1	8	9
Muestra real	TOTAL	7	11	18

3.4. Tipo de investigación

Según su finalidad, la presente investigación es aplicada porque aplica los conocimientos científicos a determinada situación para construir y transformar realidades a partir de ella. Dicho de otra manera, esta investigación tiene propósitos prácticos y bien definidos para producir cambios en una determinada realidad (Carrasco, 2006). Esto es logrado a través de la creación de un programa de intervención basado en teorías andragógicas, el uso de estrategias de lectura y el uso de las TIC. Además, podríamos decir que la misma tiene un enfoque cuantitativo debido a que es de naturaleza secuencial y probatoria, pues prueba hipótesis y utiliza medios estadísticos para arribar a los resultados del estudio.

3.5. Diseño de la investigación

Basados en la tipología de Campbell & Stanley (1966), citado por Hernández, Fernández & Baptista (2014), el diseño de esta investigación es cuasiexperimental porque es un estudio de intervención en el cual se manipula la variable independiente (programa de intervención) para explicar su efecto sobre la variable dependiente (comprensión de textos escritos en inglés), e incorpora la administración de prepruebas a los dos grupos. Un grupo recibe el tratamiento experimental (el grupo experimental) y el otro no (el grupo de control),

y por último se les administra una posprueba a ambos. Por ello, podríamos decir también que el experimento posee un grado de manipulación presencia-ausencia de la variable independiente siendo que un grupo se expone a la presencia del experimento y el otro no, y posteriormente se comparan para saber si el grupo expuesto a la variable independiente difiere del grupo que no fue expuesto.

3.6. Diagramación del diseño de la investigación

A continuación, se diagrama el diseño de investigación y el comportamiento de la variable independiente en estudio:

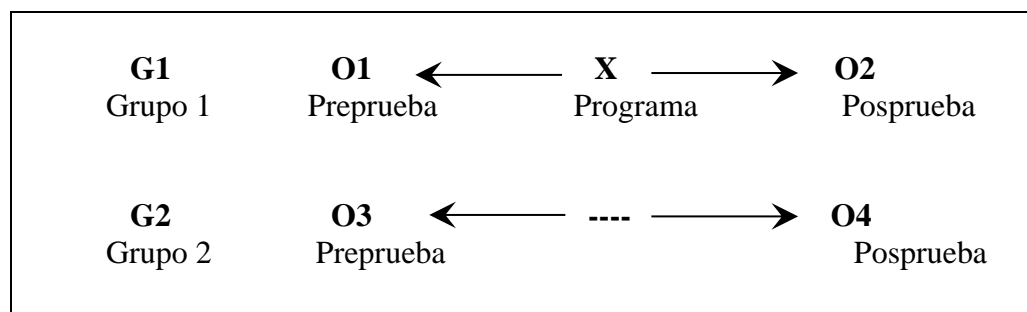


Figura 9. Diseño cuasiexperimental – con preprueba posprueba y grupo de control

Donde:

- G1 : Grupo 1 (grupo experimental).
- O1 : Medición previa al tratamiento (preprueba).
- X : Tratamiento experimental (Programa “Reading as a major tool for research”).
- O2 : Medición posterior al tratamiento (posprueba).
- G2 : Grupo 2 (grupo de control).
- O3 : Medición previa al tratamiento (preprueba).
- O4 : Medición posterior al tratamiento (posprueba).

3.7. Hipótesis de estudio

3.7.1. Hipótesis general

Ha: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Ho: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

3.7.2. Hipótesis específicas

Ha1: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Ha2: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Ha3: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

Ha4: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión del modelo de situación de los textos escritos en inglés de

los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

3.8. Variables en estudio

Según Galtung (1966) la variable es un concepto referido a cualquier característica o atributo de la realidad susceptible de medición y cuantificación, Esto significa, entonces, que la realidad puede ser conocida en término de variables. En el presente estudio, tuvimos una variable independiente, una dependiente y sus subvariables, y una interviniente que especificaremos en seguida:

3.8.1. Variable independiente

Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.

3.8.2. Variable dependiente

Comprensión de textos escritos en inglés.

3.8.2.1. Sub-variables

1. Comprensión del código de superficie
2. Comprensión de la base del texto I
3. Comprensión de la base del texto II
4. Comprensión del modelo de situación

3.8.2.2. Variable interviniente

Inasistencias de los participantes.

3.9. Operacionalización de variables

En la siguiente tabla observamos la operacionalización de la variable dependiente: comprensión de textos escritos en inglés, con su definición conceptual, instrumental, y operacional.

Tabla 7. Operacionalización de la variable dependiente

Variable dependiente	Definición Conceptual	Definición Instrumental	Definición operacional	Instrumento
COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS	<p>La comprensión de textos escritos en inglés es un proceso de construcción de significados donde el lector pretende comprender el mensaje que el autor quiere expresar mediante diferentes procesos cognitivos y de decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico, distintos niveles de representación mental, la realización de múltiples inferencias que conecten sus conocimientos previos a las actividades posteriores a la lectura como: resumir, argumentar o responder preguntas.</p> <p>(van Dijk & Kintsch,1983)</p>	<p>Para medir la comprensión de textos escritos en inglés en sus cuatro niveles, se elaboró una prueba de comprensión de textos escritos en inglés (“Test to measure reading comprehension”) que fue conformado por cuatro textos de corte académicos expositivos. La primera lectura estuvo conformada por cuatro preguntas, la segunda por siete, la tercera por tres y la cuarta por seis. En total fueron 20 preguntas de tipo cerradas, de las cuales 4 pertenecieron al nivel de comprensión del código de superficie, 6 al nivel de comprensión de la base del texto I, 6 al nivel de comprensión de la base del texto II, y 4 al nivel de comprensión del modelo de situación.</p>	<p>MÁXIMO= 4 MÍNIMO= 0 RANGO=4 - 0 =4 AMPLITUD= 4 / 4 = 1</p> <p>ESCALAS NIVELES</p> <p>[0 - 1> DEFICIENTE [1 - 2> REGULAR [2 - 3> BUENO [3 -4] EXCELENTE</p>	PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS (“TEST TO MEASURE READING COMPREHENSION”)
		<p>El instrumento se midió según las escalas: respuesta correcta (1 punto), y respuesta incorrecta (0 puntos)</p>	<p>MÁXIMO= 6 RANGO= 6 - 0 = 6 MÍNIMO= 0 AMPLITUD= 6/ 4 = 1,5</p> <p>ESCALAS NIVELES</p> <p>[0- 1] DEFICIENTE [2- 3] REGULAR [4- 5> BUENO <5 - 6] EXCELENTE</p>	
		<p>Fueron cuatro los niveles de evaluación:</p> <p>Deficiente Regular Bueno Excelente</p>	<p>MÁXIMO= 6 RANGO= 6 - 0 = 6 MÍNIMO= 0 AMPLITUD= 6/ 4 = 1,5</p> <p>ESCALAS NIVELES</p> <p>[0- 1] DEFICIENTE [2- 3] REGULAR [4- 5> BUENO <5 - 6] EXCELENTE</p>	
			<p>MÁXIMO= 4 MÍNIMO= 0 RANGO=4 - 0 =4 AMPLITUD= 4 / 4 = 1</p> <p>ESCALAS NIVELES</p> <p>[0 - 1> DEFICIENTE [1 - 2> REGULAR [2 - 3> BUENO [3 -4] EXCELENTE</p>	

Tabla 8. Operacionalización de las dimensiones de la variable dependiente

Variable dependiente	Dimensiones	Definición Conceptual	Definición instrumental	Definición operacional	Instrumento
COMPRENSION DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS	C. Código de superficie	Este nivel de comprensión tiene lugar cuando el lector tiene un acceso textual y literal al texto en sí, identificando las formas exactas de las palabras y la sintaxis. El lector reconoce la información directamente derivada del texto y solo retiene los códigos superficiales leídos recientemente, aportando estos principalmente sus conocimientos léxicos y sintácticos.	La variable presentada es medida a través del instrumento “Test to measure reading comprehension”, el cual fue creado para la medición de la comprensión de textos escritos en inglés en sus cuatro momentos, como se muestra en las dimensiones.	MÁXIMO= 4 MÍNIMO= 0 RANGO=4 - 0 =4 AMPLITUD= 4 / 4 = 1 <u>ESCALAS</u> [0 - 1> DEFICIENTE [1 - 2> REGULAR [2 - 3> BUENO [3 -4] EXCELENTE	PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS (“TEST TO MEASURE READING COMPREHENSION”)
	C. Base del texto microestructura	Este nivel de comprensión tiene lugar cuando el lector adopta un formato proposicional, más abstracto y conceptual que en el nivel superficial, pero sigue muy próximo al contenido explícito en el texto. Este abarca la microestructura del texto.	La prueba constó de 20 preguntas de tipo cerrada, de las cuales 4 pertenecieron a la primera dimensión, 6 a la segunda y a la tercera, y 4 a la cuarta dimensión. El puntaje que se le consignó a cada respuesta correcta fue 1, y a la incorrecta 0.	MÁXIMO= 6 MÍNIMO= 0 <u>ESCALAS</u> [0- 1] DEFICIENTE [2- 3] REGULAR [4- 5] BUENO <5 - 6] EXCELENTE	
	C. Base del texto macroestructura	Este nivel de comprensión tiene lugar cuando el lector logra un mayor número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto, partiendo de la microestructura y se va modificando gracias al uso de las tres estrategias lingüísticas (supresión, generalización y construcción) hasta lograr una macroestructura del texto.	Según la técnica de los baremos, podemos obtener estas escalas y niveles MÁXIMO= 20 MÍNIMO= 0 RANGO= 20 - 0 = 20 AMPLITUD= 20 / 4 = 5	MÁXIMO= 6 MÍNIMO= 0 <u>ESCALAS</u> [0- 1] DEFICIENTE [2- 3] REGULAR [4- 5] BUENO <5 - 6] EXCELENTE	
	C. Modelo de Situación	Este nivel de comprensión tiene lugar cuando el lector es capaz de representar toda la información fuera del texto pero que es sacada del mismo. Es el nivel menos textual pues hace uso de múltiples inferencias y requiere de conocimientos previos generales, de dominio y esquema.	ESCALAS NIVELES [0 - 5> DEFICIENTE [6 - 10> REGULAR [11 - 15> BUENO [16 -20] EXCELENTE	MÁXIMO= 4 MÍNIMO= 0 RANGO=4 - 0 =4 AMPLITUD= 4 / 4 = 1 <u>ESCALAS</u> [0 - 1> DEFICIENTE [1 - 2> REGULAR [2 - 3> BUENO [3 -4] EXCELENTE	

3.10. Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de los datos se ha elaborado y empleado el instrumento “Test to measure reading comprehension” para la comprensión de textos escritos en inglés, el cual sirvió de preprueba y posprueba, y que estuvo conformado por cuatro lecturas en inglés y fue de tipo estructurado porque constó de veinte preguntas cerradas con opción múltiple que, sin embargo, tiene como únicas alternativas de respuesta las que aparecen en el cuestionario. Este instrumento pretende evaluar las cuatro dimensiones o subvariables del estudio: Comprensión del código de superficie que consta de cuatro preguntas o ítems, comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura conformada por seis ítems, comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura constituida por seis ítems, y finalmente la dimensión comprensión del modelo de situación, el cual consta de cuatro ítems. El formato de este instrumento fue digital (Ver anexos 12 y 13).

3.11. Validación de instrumento

Para validar el instrumento “Test to measure reading comprehension” se solicitó la validación por juicio de expertos. Estos expertos de diversas áreas del conocimiento evaluaron la claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo del instrumento, y posteriormente estos resultados fueron procesados para su validación a través del coeficiente de V-Aiken.

3.11.1. Validación por juicio de expertos

Con el fin de validar el instrumento “Test to measure reading comprehension”, se solicitó el juicio de seis expertos de áreas competentes a la investigación que laboraban en distintas instituciones, como se detalla en la siguiente tabla. (Ver también Anexo 6)

Tabla 9. Juicio de expertos acerca del instrumento “Test to measure reading comprehension”

Jueces	Abel Apaza Romero	Ángela Rosales Trujillo	Liliana Castillo Vento	Domingo Huerta Huamán	Nemías Saboya Ríos	Orlando Nieto Burgos
Género	Masculino	Femenino	Femenino	Masculino	Masculino	Masculino
Grado	Mg. en Educación	Mg. en Investigación y Docencia Universitaria	Dra. en Ciencias de la Educación	Mg. en Investigación y Docencia Universitaria	Ing. de Sistemas	Mg. en Lingüística Aplicada
Categoría profesional	Docente asociado	Docente asociado	Docente principal	Docente principal	Docente auxiliar	Docente principal
Área de conocimiento	Inglés	Inglés	Inglés	Lingüística	Estadística	Lingüística e Inglés
Años de experiencia	10	7	21	29	9	25
Institución laboral	Universidad Peruana Unión	Universidad Peruana Unión	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Universidad Peruana Unión	Universidad Peruana Unión	Universidad Austral de Chile

Las observaciones y sugerencias de los jueces validadores permitieron a la investigadora optimizar el instrumento y de esta manera lograr una recolección de datos más certera y confiable. Los comentarios de los jueces se registran en la siguiente tabla.

Tabla 10. *Criterio de expertos acerca del instrumento “Test to measure reading comprehension”*

Expertos	Opiniones
Abel Apaza Romero	Hizo mención que en el cuestionario no se especifica el nivel a quien se aplica el instrumento, por lo que asumió que se trata de un nivel intermedio o superior, y agregó que si este fuera el caso entonces las preguntas están bien formuladas para el nivel.
Ángela Rosales Trujillo	Recomendó utilizar otros verbos para los indicadores como “interpretar”, “inferir”, y recomendó usar las dimensiones de acuerdo a la taxonomía de Benjamin Bloom. En el indicador 9, sugirió cambiar el término “concluye” por “completa”.
Liliana Castillo Vento	En el indicador 9, sugirió cambiar el término “concluye” por “completa”. Además, sugirió cambiar el enunciado de la pregunta 10 “Which are the advantages and disadvantages of using the lie detector?” por “Decide if the following statements are advantages or disadvantages.” Y el de la pregunta 13 “Which of the statements are true or false according to the passage? por “Decide if the following statements are true or false”.
Domingo Huerta Huamán	En la pregunta 9, sugirió agregar las palabras “sentido del”, de modo que la pregunta quedaría así: “Concluye frases incompletas según el sentido del contexto comunicativo”. En la pregunta 19, sugirió reemplazar la palabra “coherencia” por “relación”.
Nemías Saboya Ríos	Recomendó usar palabras que sean comprensibles en el contexto. Sugiere colocar, por lo menos, dos indicadores adicionales a la dimensión 1 “Código de superficie”. En el ítem 5.1 de la dimensión “Base del texto I”, sugiere reemplazar la palabra “otras” por “diversas”. En el ítem 5.2 de la dimensión “Base del texto I”, sugiere volver a redactarlo. En la pregunta 4, sugirió reemplazar la palabra “enuncia” por otra mejor. En la pregunta 8, sugirió reemplazar la palabra “otras” por “diversas”. En la pregunta 9, indicó a volver a redactar la pregunta de acuerdo a las sugerencias brindadas. En la pregunta 10, pide reformular la pregunta de la siguiente manera: “Reconoce el orden lógico de los enunciados, reorganizando los párrafos del texto”. En la pregunta 17, sugiere reemplazar la palabra “determina” por “reconoce”.
Orlando Nieto Burgos	En el indicador 4, recomendó reemplazar el término “enuncia” por “infiere”. Por otro lado, sugirió cambiar el enunciado de la pregunta 19 “According to the text, how can you “keep in touch with other” nowadays? por “According to the text, what would be the best way to “keep in touch” nowadays?”

3.11.2. Validación con el coeficiente V-Aiken

Los expertos validaron los instrumentos teniendo en cuenta cuatro criterios: claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Los resultados fueron cuantificados de la siguiente manera: 1 = SÍ y 0 = NO. Finalmente, para verificar la validez de los instrumentos se utilizó la técnica de V-Aiken a través de la cual se procesaron los resultados según la fórmula matemática:

$$V = \frac{S}{N (C - 1)}$$

Siendo:

S : La sumatoria de SÍ

SI : Valor asignado por el juez

N : Número de jueces

C : Número de valores de la escala de valoración

Tabla 11. Validez del instrumento "Test to measure reading comprehension"

Dimensiones	V-Aiken
Comprensión del código de superficie	1.00
Comprensión del texto base a nivel de la microestructura	0.95
Comprensión del texto base a nivel de la macroestructura	1.00
Comprensión del modelo de situación	0.99
TOTAL	0.98

En la tabla 11 se observa que los valores de cada una de las dimensiones, del instrumento “Test to measure reading comprehension” para medir la comprensión de textos escritos en inglés, así como el puntaje total del mismo es mayor a 0.75 lo que indica que el instrumento tiene validez en su contenido.

Los resultados obtenidos permitieron verificar la validez del instrumento y así se pudo aplicarlo en la muestra.

3.12. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de un instrumento permite determinar el grado en que los ítems del mismo están correlacionados entre sí. El índice de confiabilidad ideal es 1.

3.12.1. Análisis de la confiabilidad del instrumento "Test to measure reading comprehension" para medir la comprensión de textos escritos en inglés

El análisis de la confiabilidad fue calculada a través del coeficiente KR-20 de Kuder y Richardson para estimar la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento. Se eligió este coeficiente porque el instrumento contenía preguntas de respuesta tipo dicotómica, es decir de respuestas correctas e incorrectas.

Tabla 12. *Tabla de valores de confiabilidad para la interpretación*

Índice		Clasificación
0.01 a 0.20	=	Muy baja
0.21 a 0.40	=	Baja
0.41 a 0.60	=	Moderada
0.61 a 0.80	=	Alta
0.81 a 1.00	=	Muy alta

Nota. Fuente: Ruiz (2015)

La tabla 12 presenta los valores establecidos por los autores para la confiabilidad de este tipo de instrumentos. Luego se realiza los procedimientos para la prueba del coeficiente.

La fórmula del indicador de confiabilidad KR-20 a aplicar es:

$$KR20 = \frac{N}{N - 1} \times \frac{V_t - \sum pq}{V_t}$$

Donde:

N : Número de ítems

Vt : Varianza de la prueba

$\sum pq$: Suma de las probabilidades de éxito (p) y fracaso (q)

Reemplazando los valores, según nuestros datos, obtenemos:

$$KR20 = \frac{20}{19} \times \frac{12.67 - 3.97}{12.67}$$

$$KR20 = 0.72$$

El resultado de la fórmula (0.72) comparando con los valores de la interpretación de la tabla indica que el instrumento “Test to measure reading comprehension” para medir la comprensión de textos escritos en inglés tiene un nivel “alto” de confiabilidad.

Por lo tanto, la prueba de comprensión de lectura quedó expedita para ser aplicada a la muestra, basándonos en su alta validez y confiabilidad.

3.13. Validación del programa

Para validar el programa “Reading as a major tool for research” se solicitó la validación por juicio de expertos, y posteriormente estos resultados fueron procesados para su validación a través del coeficiente de V-Aiken.

3.13.1. Validación por juicio de expertos

Para ejecutar el programa de intervención “Reading as a major tool for research”, se procedió igualmente como con el instrumento. Para ello fue necesario consultar a expertos en la materia quienes revisaron aspectos como claridad, congruencia, objetividad, relevancia, etc. en la estructura y contenidos del programa propuesto. Los datos de estos especialistas se detallan seguidamente.

Tabla 13. Juicio de expertos acerca del programa “Reading as a major tool for research”

Jueces	Abel Apaza Romero	Ángela Rosales Trujillo	Liliana Castillo Vento	Orlando Nieto Burgos
Género	Masculino	Femenino	Femenino	Masculino
Grado	Mg. en Educación	Mg. en Investigación y Docencia Universitaria	Dra. en Ciencias de la Educación	Mg. en Lingüística Aplicada
Categoría profesional	Docente asociado	Docente asociado	Docente principal	Docente principal
Años de experiencia	9	6	20	25
Institución laboral	Universidad Peruana Unión	Universidad Peruana Unión	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta	Universidad Austral de Chile

En relación al programa, los jueces manifestaron las siguientes sugerencias, a fin de que sean tomadas en cuenta para su mejor realización del mismo.

Tabla 14. Criterio de expertos acerca del programa “Reading as a major tool for research”

Expertos	Opiniones
Abel Apaza Romero	Sugirió que en la fundamentación del programa se incluya algunos autores que apoyen su ejecución. Recomendó cambiar los verbos utilizados para describir las competencias. Además, mencionó que sería productivo especificar más la metodología, las actividades previas al programa y las sesiones de aprendizaje. Finalmente, en el instrumento de evaluación sugirió detallar los indicadores.
Ángela Rosales Trujillo	Recomendó detallar cada sesión de aprendizaje.
Liliana Castillo Vento	Sugirió revisar el sistema de evaluación, detallar aspectos importantes del programa y mejorar la terminología de las sesiones de clases.
Orlando Nieto Burgos	No hizo ninguna observación.

3.13.2. Validación con el coeficiente V-Aiken

Los expertos validaron el programa de intervención en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” teniendo en cuenta cuatro criterios: claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Los resultados fueron cuantificados de la siguiente manera: 1 = SÍ y 0 = NO. Finalmente, para verificar la validez del programa se utilizó la técnica de V-Aiken a través de la cual se procesaron los resultados según la fórmula matemática:

$$V = \frac{S}{N (C - 1)}$$

Siendo:

S : La sumatoria de SÍ

SÍ : Valor asignado por el juez

N : Número de jueces

C : Número de valores de la escala de valoración

En la tabla 15 se observa que cada sección que conforma el programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es válida, así como el puntaje total del mismo es mayor a 0.75 lo que indica que el programa propuesto tiene validez en su contenido.

Tabla 15. Validez del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”

Dimensiones	V-Aiken
Denominación	1.00
Datos informativos	1.00
Fundamentación	1.00
Competencias	0.81
Características del programa	1.00
Organización del programa	1.00
Metodología	0.94
Evaluación	1.00
Responsable	1.00
Pautas para los estudiantes y el facilitador	1.00
Actividades previas al inicio del programa	0.88
Módulo de aprendizaje	1.00
Sesión de aprendizaje	0.94
Sistema de evaluación	0.94
TOTAL	0.96

Los resultados obtenidos permitieron verificar la validez del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” y consecuentemente se pudo aplicarlo en la muestra.

3.14. Técnica de recolección de datos

Para la recolección de los datos del presente trabajo de investigación se utilizó la técnica del cuestionario a través la prueba “Test to measure reading comprehension” para medir la comprensión de textos escritos en inglés, que según Hechavarría (2012) esta puede tener forma material impresa o digital, y ser utilizada para registrar la información que proviene de personas que participan en procedimientos como son los experimentos.

3.15. Evaluación de los datos

Para determinar la comprensión de textos escritos en inglés, se analizaron los datos recogidos a través de la prueba “Test to measure reading comprehension” en sus cuatro dimensiones: Comprensión del código de superficie con 4 ítems, comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura con 6 ítems, comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura con 6 ítems, y comprensión del modelo de situación con 4 ítems; haciendo un total de 20 ítems. El instrumento se midió según las escalas: respuesta correcta (1 punto), y respuesta incorrecta (0 puntos). Según la técnica de los baremos, los niveles de evaluación global de la comprensión de textos escritos en inglés fueron cuatro: deficiente, regular, bueno y excelente (ver tablas 16 y 17).

MÁXIMO= 20		MÍNIMO= 0
RANGO=20- 0 =20		
AMPLITUD= 20 / 4 = 5		
ESCALAS:		
0 - 5	→	baremo 1.....DEFICIENTE
6 - 10	→	baremo 2.....REGULAR
11 - 15	→	baremo 3.....BUENO
16 - 20	→	baremo 4.....EXCELENTE

Figura 10. Evaluación global de la variable Comprensión de textos escritos en inglés

MÁXIMO= 4		MÍNIMO= 0
RANGO=4- 0 =4		
AMPLITUD= 4 / 4 = 1		
ESCALAS:		
[0 - 1>	→	baremo 1.....DEFICIENTE
[1 - 2>	→	baremo 2.....REGULAR
[2 - 3>	→	baremo 3.....BUENO
[3 -4]	→	baremo 4.....EXCELENTE

Figura 11. Dimensión 1: Comprensión del código de superficie

MÁXIMO= 6		MÍNIMO= 0
RANGO= 6- 0 = 6		
AMPLITUD= 6 / 4 = 1.5		
ESCALAS:		
[0- 1]	→	baremo 1.....DEFICIENTE
[2- 3]	→	baremo 2.....REGULAR
[4- 5>	→	baremo 3.....BUENO
<5 - 6]	→	baremo 4.....EXCELENTE

Figura 12. Dimensión 2: Comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura

MÁXIMO= 6		MÍNIMO= 0
RANGO= 6- 0 = 6		
AMPLITUD= 6 / 4 = 1.5		
ESCALAS:		
[0- 1]	➔	baremo 1.....DEFICIENTE
[2- 3]	➔	baremo 2.....REGULAR
[4- 5>	➔	baremo 3.....BUENO
<5 - 6]	➔	baremo 4.....EXCELENTE

Figura 13. Dimensión 3 Comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura

MÁXIMO= 4		MÍNIMO= 0
RANGO=4- 0 =4		
AMPLITUD= 4 / 4 = 1		
ESCALAS:		
[0 - 1>	➔	baremo 1.....DEFICIENTE
[1 - 2>	➔	baremo 2.....REGULAR
[2 - 3>	➔	baremo 3.....BUENO
[3 -4]	➔	baremo 4.....EXCELENTE

Figura 14. Dimensión 4: Comprensión del modelo de situación

Resumiendo, las tablas 16 y 17 muestran los resultados de cada uno de ellos y es como sigue:

Tabla 16. Resumen de escalas y niveles de las dimensiones de la comprensión escrita en inglés.

Baremo	Comprensión del código de superficie	Comprensión de la base del texto Microestructura	Comprensión de la base del texto macroestructura	Comprensión del modelo de situación
Deficiente	[0 – 1>	[0- 1]	[0- 1]	[0 – 1>
Regular	[1 – 2>	[2- 3]	[2- 3]	[1 – 2>
Bueno	[2 – 3>	[4- 5>	[4- 5>	[2 – 3>
Excelente	[3 -4]	<5 – 6]	<5 – 6]	[3 -4]

Tabla 17. Resumen de escalas de la variable dependiente *Comprensión de textos escritos en inglés.*

Baremo	Comprensión de textos escritos en inglés
Deficiente	[0 – 5>
Regular	[6 – 10>
Bueno	[11 – 15>
Excelente	[16 -20]

Capítulo IV

Resultados y Discusión

4.1 Análisis estadísticos de datos

El análisis estadístico de la presente investigación, se realizó en base al tamaño de la muestra. Por ser menor que 30, se utilizó la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilk, la cual indicó que los datos obtenidos no pertenecen a una distribución normal (no paramétricos); y por ser los datos no paramétricos, para realizar el contraste de las hipótesis planteadas, se empleó la prueba U de Mann-Whitney como estadística de prueba. Los análisis se realizaron con un 95% de confianza y un 5% de error.

La investigación es de diseño cuasiexperimental lo que significa que en la ejecución del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” fue necesario intervenir a los estudiantes del grupo experimental como del grupo control mediante un instrumento antes y después de la aplicación del programa al grupo experimental.

4.2. Análisis descriptivo de la investigación

4.2.1. Análisis descriptivos generales

Respecto a los datos generales de los estudiantes se tomó en cuenta la edad, género, unidad de posgrado a la que pertenecen y nacionalidad, como se detalla a continuación en las siguientes tablas:

Tabla 18. Edad de los estudiantes de posgrado del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014

RANGO DE EDAD	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		
	EDAD	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
[20, 29]	27	0	0.0%	1	11.1%
<i>Sub Total</i>		0	0.0%	1	11.1%
[30, 39]	31	0	0.0%	1	11.1%
	32	0	0.0%	1	11.1%
	33	1	11.1%	0	0.0%
	34	1	11.1%	0	0.0%
	36	1	11.1%	0	0.0%
	38	1	11.1%	1	11.1%
	39	2	22.2%	1	11.1%
<i>Sub Total</i>		6	66.7%	4	44.4%
[40, 49]	41	1	11.1%	0	0.0%
	47	1	11.1%	0	0.0%
	48	0	0.0%	1	11.1%
<i>Sub Total</i>		2	22.2%	1	11.1%
[50, 59]	51	1	11.1%	1	11.1%
	55	0	0.0%	1	11.1%
<i>Sub Total</i>		1	11.1%	2	22.2%
[60, 69]	60	0	0.0%	1	11.1%
<i>Sub Total</i>		0	0.0%	1	11.1%
Total		9	100.0%	9	100.0%

Los resultados de la tabla 18 muestran que, de los estudiantes evaluados del grupo experimental, el 66.7% tienen entre 30 y 39 años, el 22.2% tienen entre 40 y 49 años, y solo 1, que representa el 11.1%, tiene entre 40 y 49 años; mientras que de los estudiantes evaluados del grupo control, el 44.4 % tiene entre 30 y 39 años, el 22.2% tiene entre 50 y 59 años, y solo 1 representante de 27, 1 de 48 y otro de 60, que representan el 11.1% de la muestra, cada uno.

Tabla 19. Género de los estudiantes de posgrado del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014

GÉNERO	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	1	11.1%	6	66.7%
Masculino	8	88.9%	3	33.3%
Total	9	100.0%	9	100.0%

En la tabla 19 se muestra que la gran mayoría de los estudiantes evaluados del grupo experimental son varones, con una presencia del 88.9%; mientras que de los estudiantes evaluados del grupo control, la mayoría son mujeres con el 66.7% de la muestra.

Tabla 20. Unidad de posgrado de los estudiantes del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

UPG	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
CCHH y Educación	1	11.1%	3	33.3%
Ciencias Empresariales	2	22.2%	0	0.0%
Ingeniería y Arquitectura	2	22.2%	2	22.2%
Psicología	1	11.1%	1	11.1%
Salud Pública	0	0.0%	2	22.2%
Teología	3	33.3%	1	11.1%
Total	9	100.0%	9	100.0%

La tabla 20, en cuanto a la Unidad de Posgrado (UPG) del estudiante, muestra que de aquellos evaluados del grupo experimental, la mayoría son de Teología, con una presencia del 33%, seguido por Ciencias Empresariales e Ingeniería y Arquitectura, con el 22.2% cada una, y el resto se divide en Ciencias Humanas y Educación y Psicología con 1 estudiante lo que representa el 11.1%, cada uno; mientras que en el grupo control, la mayoría provienen de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, con 33.3%, seguido de los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura y Salud Pública, con el 22.2% cada una, y terminando con Psicología y Teología con 1 estudiante, es decir el 11.1% de la muestra, cada una.

Tabla 21. Nacionalidad de los estudiantes de posgrado del curso virtual de inglés del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

NACIONALIDAD	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Colombiana	1	11.1%	2	22.2%
Ecuatoriana	3	33.3%	2	22.2%
Peruana	3	33.3%	5	55.6%
Guatemalteca	1	11.1%	0	0.0%
Boliviana	1	11.1%	0	0.0%
Total	9	100.0%	9	100.0%

La tabla 21 indica que, del grupo experimental, la mayoría de estudiantes son de nacionalidad peruana y ecuatoriana, con una participación de 33.3% cada una, además hay 1 representante tanto de Bolivia, Colombia y Guatemala que conforman el 11.1% cada uno; mientras que en el grupo control, la nacionalidad predominante es la peruana con el 55.6%, y el resto es compartido por las nacionalidades colombiana y ecuatoriana con el 22.2% cada una.

4.2.2. Análisis descriptivos relevantes

En las siguientes tablas se muestra el análisis descriptivo relevante por niveles de acuerdo con las dimensiones de la variable “comprensión de textos escritos en inglés”.

Tabla 22. Resultados de la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

PREPRUEBA	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
DEFICIENTE	2	22.2%	0	0.0%
REGULAR	3	33.3%	5	55.6%
BUENO	4	44.4%	4	44.4%
Total	9	100.0%	9	100.0%

En la tabla 22, se muestra que los resultados globales de las evaluaciones en la preprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 44.4% tiene un nivel “bueno”, es decir infieren el significado de las palabras desconocidas por su contexto,

expresiones o frases desconocidas a partir del contexto, completa textos mutilados, identifica las relaciones intratextuales, la idea principal y/o secundarias de los párrafos o del texto y reconoce el tipo de texto que lee en la mayoría de casos. El 33.3% tiene un nivel “regular”, lo que quiere decir que realiza algunas inferencias sobre el vocabulario y es capaz de activar sus conocimientos previos para relacionarles con los del texto que lee. Finalmente, el 22.2% tiene un nivel “deficiente”, lo que quiere decir que solo identifica situaciones explícitas en el texto.

Mientras que en el grupo control, el 44.4% tiene un nivel “bueno” y el 55.6% tiene un nivel “regular”.

Tabla 23. Resultados de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014

POSPRUEBA	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
REGULAR	0	0.0%	1	11.1%
BUENO	4	44.4%	8	88.9%
EXCELENTE	5	55.6%	0	0.0%
Total	9	100.0%	9	100.0%

Por otro lado, la tabla 23, muestra que los resultados globales de las evaluaciones en la posprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, 55.6% tiene un nivel “excelente”, esto quiere decir que identifica el tema central y/o el título y reconoce el tipo de texto que lee y la intención comunicativa del autor. Emite juicio sobre el contenido y relaciona situaciones del texto con sus saberes previos para construir un nuevo conocimiento. El 44.4% tiene un nivel “bueno”, eso quiere decir que infieren el significado de las palabras desconocidas por su contexto, expresiones o frases desconocidas a partir del contexto, completa textos mutilados, identifica las relaciones intratextuales, la idea principal y/o secundarias de los párrafos o del texto y reconoce el tipo de texto que lee en la mayoría de casos. Mientras que en el grupo control, el 88.9% tiene un nivel “bueno” y solo el 11.1% tiene un nivel “regular”.

Tabla 24. Resultados de la Dimensión I de la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

PREPRUEBA - DIM. I	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
BUENO	3	33.3%	5	55.6%
EXCELENTE	6	66.7%	4	44.4%
Total	9	100.0%	9	100.0%

En la tabla 24, se muestra que los resultados de las evaluaciones de la dimensión 1 en la preprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 66.7% tiene un nivel “excelente”, eso quiere decir que los participantes identifican múltiples situaciones explícitas en el texto tales como: personajes y sus características, escenarios temporales y de lugar de los hechos. El restante 33.3% tiene un nivel “bueno”, que significa que identifica situaciones explícitas en el texto tales como: personajes y sus características. Mientras que en el grupo control, el 44.4% tiene un nivel “excelente” y el 55.6% tiene un nivel “bueno”.

Tabla 25. Resultados de la Dimensión I de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

POSPRUEBA - DIM. I	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
BUENO		0.0%	1	11.1%
EXCELENTE	9	100.0%	8	88.9%
Total	9	100.0%	9	100.0%

Por otro lado, en la tabla 25, los resultados de las evaluaciones de la dimensión 1 en la posprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 100.0% alcanzó un nivel “excelente”. Mientras que en el grupo control, el 88.9% tiene un nivel “excelente” y solo el 11.1% tiene un nivel “bueno”.

Tabla 26. Resultados de la Dimensión II en la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

PREPRUEBA - DIM. II	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
DEFICIENTE	3	33.3%	0	0.0%
REGULAR	6	66.7%	6	66.7%
BUENO	0	0.0%	3	33.3%
Total	9	100.0%	9	100.0%

La tabla 26, muestra que los resultados de las evaluaciones de la dimensión 2 en la preprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 66.7% tiene un nivel “regular”, es decir, infieren algunos de los significados de las palabras, expresiones o frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en el contexto, completan textos mutilados breves, e identifican el orden lógico y secuencial de las proposiciones sencillas. Sin embargo, tienen dificultad para asociar referencias anafóricas o elípticas con sus antecedentes respectivos en los textos que leen; el restante 33.3% tiene un nivel “deficiente” pues infiere el significado del mínimo de palabras desconocidas a partir de las ideas que encuentra en el contexto y comprende el orden lógico de proposiciones sencillas. Mientras que en el grupo control, el 33.3% tiene un nivel “bueno”, esto es que los participantes infieren los significados de las palabras, expresiones o frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en el contexto con autonomía, completan textos mutilados más extensos, identifican el orden lógico y secuencial de las proposiciones y asocia referencias anafóricas o elípticas con sus antecedentes respectivos en los textos que lee con facilidad. El 66.7% tiene un nivel “regular”.

Tabla 27. Resultados de la Dimensión II de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

POSPRUEBA - DIM. II	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
REGULAR	2	22.2%	3	33.3%
BUENO	2	22.2%	6	66.7%
EXCELENTE	5	55.6%	0	0.0%
Total	9	100.0%	9	100.0%

Por otro lado, la tabla 27, muestra que los resultados de las evaluaciones de la dimensión 2 en la posprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 55.6% tiene un nivel “excelente”, un 22.2% tiene un nivel “bueno” y el otro 22.2% tiene un nivel “regular”. Mientras que en el grupo control, el 66.7% tiene un nivel “bueno” y el restante 33.3% tiene un nivel “regular”.

Tabla 28. Resultados de la Dimensión III en la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014

PREPRUEBA - DIM. III	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
DEFICIENTE	3	33.3%	2	22.2%
REGULAR	6	66.7%	7	77.8%
Total	9	100.0%	9	100.0%

La tabla 28 muestra que los resultados de las evaluaciones de la dimensión 3 en la preprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 66.7% tiene un nivel “regular”, es decir, logran identificar algunos de los temas centrales y/o títulos, las ideas principales y/o secundarias de los párrafos o de los textos que lee, tienen dificultad para discriminar la información que guarda o no relación con el texto y para reconocer el tipo de texto que lee, elabora conclusiones escuetas a partir de la información inferida del texto. El restante 33.3% del grupo experimental tiene un nivel “deficiente”, esto es porque identifican la idea principal y/o secundarias de los párrafos más sencillos que lee. Mientras que en el

grupo control, el 77.8% tiene un nivel “regular” y el restante 22.2% del mismo grupo tiene un nivel “deficiente”.

Tabla 29. Resultados de la Dimensión III de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014

POSPRUEBA - DIM. III	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
REGULAR	4	44.4%	8	88.9%
BUENO	5	55.6%	1	11.1%
Total	9	100.0%	9	100.0%

Por otro lado, en la tabla 29, se muestra que los resultados de las evaluaciones de la dimensión 3 en la posprueba, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 55.6% tiene un nivel “bueno”, quiere decir, identifican el tema central y/o el título, la idea principal y/o secundarias de los párrafos o del texto completo que lee con cierta facilidad. Discriminan la información que guarda o no relación con el texto y reconocen el tipo de texto que lee en la mayoría de casos. También, elaboran conclusiones a partir de la información inferida del texto. El restante 44.4% tiene un nivel “regular”. Mientras que en el grupo control, solo el 11.1% tiene un nivel “bueno” y el restante 88.9% tiene un nivel “regular”.

Tabla 30. Resultados de la Dimensión IV de la preprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

PREPRUEBA - DIM. IV	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
REGULAR	1	11.1%	0	0.0%
BUENO	2	22.2%	3	33.3%
EXCELENTE	6	66.7%	6	66.7%
Total	9	100.0%	9	100.0%

La tabla 30, muestra que los resultados de las evaluaciones de la dimensión 4 en la preprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 66.7% tiene un nivel “excelente”, es decir, identifican la intención comunicativa del autor con facilidad, emiten juicio certero sobre el contenido y/o los personajes del texto utilizando el conocimiento del

mismo texto. Tienen destreza para relacionar situaciones del texto con las propias y sus saberes previos para construir un nuevo conocimiento. Por otro lado, el 22.2% tiene un nivel “bueno”, esto es, identifican la intención comunicativa del autor en la mayoría de textos que leen y emite juicio sobre el contenido y/o los personajes del texto utilizando el conocimiento del mismo texto. Son capaces de relacionar algunas situaciones del texto con las propias y sus saberes previos para construir un nuevo conocimiento; y solo el 11.1% tiene un nivel “regular”, es decir, identifican en algunos textos la intención comunicativa del autor y emiten juicios sobre el contenido y/o los personajes del texto utilizando el conocimiento del mismo texto. Mientras que en el grupo control, el 66.7% tiene un nivel “excelente” y el restante 33.3% tiene un nivel “bueno”.

Tabla 31. Resultados de la Dimensión IV de la posprueba de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la UPeU, Lima, 2014.

POSPRUEBA - DIM. IV	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
REGULAR	0	0.0%	1	11.1%
BUENO	1	11.1%	0	0.0%
EXCELENTE	8	88.9%	8	88.9%
Total	9	100.0%	9	100.0%

Finalmente, la tabla 31 muestra que los resultados de las evaluaciones de la dimensión 4 en la posprueba, arrojan que, de aquellos evaluados del grupo experimental, el 88.9% tiene un nivel “excelente” y solo el 11.1% tiene un nivel “bueno”. Mientras que en el grupo control, el 88.9% tiene un nivel “excelente” y solo el 11.1% tiene un nivel “regular”.

4.2.3. Análisis bidimensionales de la investigación

En las siguientes tablas, se describen los resultados de la posprueba obtenidos para el grupo experimental enfatizando las dimensiones en estudio y los datos generales.

Tabla 32. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y rango de edades del grupo experimental

RANGO DE EDAD	Niveles de comprensión de textos escritos en inglés				Total f	Total %
	BUENO		EXCELENTE			
	f	%	f	%		
[30, 39]	2	33.3%	4	66.7%	6	100.0%
[40, 49]	1	50.0%	1	50.0%	2	100.0%
[50, 59]	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%
Total	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%

Los resultados de la tabla 32 declaran que, de los 6 estudiantes que están en el rango de edad de los 30s, el 66.7% tiene un nivel “excelente” y el restante 33.3% tiene un nivel “bueno”. Mientras que de los 2 estudiantes que están en el rango de edad de los 40s, 1 obtuvo un nivel “excelente”, y el otro tiene un nivel “bueno”. Finalmente, el único estudiante que está en el rango de edad de los 60s obtuvo un nivel “bueno”.

Tabla 33. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y género del grupo experimental.

GÉNERO	Niveles de comprensión de textos escritos en inglés				Total f	Total %
	BUENO		EXCELENTE			
	f	%	f	%		
Femenino	0	0.0%	1	100.0%	1	100.0%
Masculino	4	50.0%	4	50.0%	8	100.0%
Total	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%

Los resultados de la tabla 33 indican que, la única estudiante femenina obtuvo un nivel “excelente”. Mientras que, de los 8 varones, el 50% obtuvo un nivel “bueno” y la otra mitad tiene un nivel “excelente”.

Tabla 34. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 1: Comprensión del código de superficie, del grupo experimental.

DIMENSIÓN I	Niveles de comprensión de textos escritos en inglés				Total f	Total %
	BUENO		EXCELENTE			
	f	%	f	%		
EXCELENTE	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%
Total	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%

En la tabla 34, se observa que todos los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, que estuvo conformado por 9 personas, obtuvieron un nivel “excelente” de comprensión del código de superficie. Sin embargo, 5 estudiantes del total de este grupo, los cuales representan el 55.6% del mismo, obtuvieron un nivel “excelente” de comprensión de textos escritos en inglés; mientras los restantes 4 estudiantes, los cuales representan el 44.4% de estudiantes con un nivel “excelente” de comprensión del código de superficie, obtuvieron un nivel “bueno” de comprensión de textos escritos en inglés.

Tabla 35. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 2: Comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos, del grupo experimental

DIMENSIÓN II	Niveles de comprensión de textos escritos en inglés				Total f	Total %
	BUENO		EXCELENTE			
	f	%	F	%		
REGULAR	2	100.0%	0	0.0%	2	100.0%
BUENO	2	100.0%	0	0.0%	2	100.0%
EXCELENTE	0	0.0%	5	100.0%	5	100.0%
Total	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%

En la tabla 35, se observa que el 100% de estudiantes con un nivel “regular” de comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos, cuyo número es representado por 2 estudiantes, obtuvo un nivel “bueno” de comprensión de textos escritos en inglés. Además, también se observa que el 100% de estudiantes con un nivel “bueno” de comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos, cuyo número es representado por 2 estudiantes, obtuvo un nivel “bueno” de comprensión de textos escritos en

inglés. Asimismo, se observa que el 100% de estudiantes con un nivel “excelente” de comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos, cuyo número es representado por 5 estudiantes, obtuvo un nivel “excelente” de comprensión de textos escritos en inglés.

Tabla 36. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 3: Comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos, del grupo experimental.

DIMENSIÓN III	Niveles de comprensión de textos escritos en inglés				Total f	Total %
	BUENO		EXCELENTE			
	f	%	F	%		
REGULAR	2	50.0%	2	50.0%	4	100.0%
BUENO	2	40.0%	3	60.0%	5	100.0%
Total	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%

En la tabla 36, se observa que el 50 % de estudiantes con un nivel “regular” de comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos, cuyo número es representado por 2 estudiantes, obtuvo un nivel “excelente” de comprensión de textos escritos en inglés, mientras que el otro 50%, cuyo número también es representado por 2 estudiantes, obtuvo un nivel “bueno” de comprensión de textos escritos en inglés. Por otra parte, se observa que el 60% de estudiantes con un nivel “bueno” de comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos, cuyo número es representado por 3 estudiantes, obtuvo un nivel “excelente” de comprensión de textos escritos en inglés, y el restante 40%, cuyo número es representado por 2 estudiantes, obtuvo un nivel “bueno” de comprensión de textos escritos en inglés.

Tabla 37. Niveles posprueba de comprensión de textos escritos en inglés y niveles posprueba de la dimensión 4: Comprensión del modelo de situación, del grupo experimental.

DIMENSIÓN IV	Niveles de comprensión de textos escritos en inglés				Total f	Total %
	BUENO		EXCELENTE			
	f	%	F	%		
BUENO	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%
EXCELENTE	3	37.5%	5	62.5%	8	100.0%
Total	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%

Por último, en los resultados de la tabla 37, se observa que el único estudiante con un nivel “bueno” de comprensión del modelo de situación, el cual representa al 100% de este grupo, obtuvo un nivel “bueno” de comprensión de textos escritos en inglés. Por otra parte, el 62.5% de estudiantes con un nivel “excelente” de comprensión del modelo de situación, cuyo número es representado por 5 estudiantes, obtuvo un nivel “excelente” de comprensión de textos escritos en inglés, y el restante 37.5%, cuyo número es representado por 3 estudiantes, obtuvo un nivel “bueno” de comprensión de textos escritos en inglés.

4.3. Análisis estadístico que responde a la investigación

4.3.1. Prueba de bondad de ajuste

Para determinar si los puntajes en la variable independiente, tanto para la preprueba y posprueba, se aproximan a una distribución normal se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (cuyo estadístico es W_c), dado que nuestra muestra es de 18 estudiantes (número menor a 30), por lo que se recomienda usar esta prueba. Se debe comprobar que la variable aleatoria en ambos períodos se distribuye normalmente. El criterio para determinar si la variable se distribuye normalmente es:

Si Sig. de $W_c \geq \alpha \rightarrow$ Aceptar H_0 : Los datos provienen de una distribución normal.

Si Sig. de $W_c < \alpha \rightarrow$ Aceptar H_1 : Los datos NO provienen de una distribución normal.

Donde $\alpha = 0,05$

En la tabla 38 se muestran los resultados de la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilk de los puntajes obtenidos al aplicar.

Tabla 38. Prueba de bondad de ajuste a la curva normal

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico (Wc)	gl	Sig.
Preprueba	0.894	18	0.046
Posprueba	0.957	18	0.549

De acuerdo con los resultados de la Prueba de Shapiro-Wilk, se acepta la hipótesis de normalidad en los datos obtenidos durante la posprueba, ya que 0.549 es mayor que 0.05; sin embargo, se rechaza la normalidad para los datos de la preprueba, ya que 0.046 es menor que 0.05. Por lo tanto, se establece que los datos no provienen de una distribución normal; lo que nos lleva a aplicar estadígrafos no paramétricos para el contraste de la hipótesis.

4.3.2. Prueba de hipótesis

Las diferencias observadas constituyen una muestra aleatoria de una población que no presenta una distribución normal por lo que, para probar la hipótesis, es necesario la utilización del análisis estadístico no paramétrico, en este caso la prueba U de Mann-Whitney.

4.3.2.1. Prueba de hipótesis general

Para realizar la prueba de hipótesis se ha cumplido con los siguientes pasos:

1. Formulamos la hipótesis nula y alternativa

H₀: $Md_1 = Md_2$ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

H_a: $Md_1 \neq Md_2$ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos

en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

2. Estadístico de prueba:

El estadístico de prueba a aplicarse es la Prueba U de Mann-Whitney definida por:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1 \quad U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$U = \min(U_1, U_2)$$

Donde:

U_1 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 1.

U_2 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 2.

n_1 : Tamaño de la muestra del grupo 1.

n_2 : Tamaño de la muestra del grupo 2.

R_1 : Sumatoria de los rangos del grupo 1.

R_2 : Sumatoria de los rangos del grupo 2.

3. Asumimos el nivel de confianza $1 - \alpha = 95\%$ y Margen de error $\alpha = 5\%$ (0.05)

4. Cálculo del estadístico:

Analizando los datos con el SPSS 20,0 obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 39. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.

	Variable general
U de Mann-Whitney	1
Z	-3.444
Sig. asintót. (bilateral)	0.00058

5. Regla de decisión:

Si Nivel de Significación (Sig.) $< \alpha \rightarrow$ Rechazar H0

Si Nivel de Significación (Sig.) $\geq \alpha \rightarrow$ Aceptar H0

Siendo $\alpha = 0.05$

6. Conclusión:

Por los datos obtenidos en la tabla 39 observamos que Sig. es 0.00058, verificando que Sig. < 0.05 , por ello podemos afirmar que no existe evidencia suficiente para aceptar la hipótesis nula (H_0); por lo que se acepta la hipótesis alterna (H_a): El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

4.3.2.2. Prueba de hipótesis específica

4.3.2.2.1. Prueba de hipótesis de la Dimensión 1

Para realizar la prueba de hipótesis se ha cumplido con los siguientes pasos:

1. Formulamos la hipótesis nula y alternativa

H_{01} : $Md_1 = Md_2$ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

H_{a1} : $Md_1 \neq Md_2$ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

2. Estadístico de prueba:

El estadístico de prueba a aplicarse es la Prueba U de Mann-Whitney definida por:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1 \quad U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$
$$U = \min(U_1, U_2)$$

Donde:

U_1 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 1.

U_2 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 2.

n_1 : Tamaño de la muestra del grupo 1.

n_2 : Tamaño de la muestra del grupo 2.

R_1 : Sumatoria de los rangos del grupo 1.

R_2 : Sumatoria de los rangos del grupo 2.

3. Asumimos el nivel de confianza $1 - \alpha = 95\%$ y Margen de error $\alpha = 5\%$ (0.05)

4. Cálculo del estadístico:

Analizando los datos con el SPSS 20,0 obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 40. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”

	Dimensión 1
U de Mann-Whitney	19.5
Z	-1.81
Sig. asintót. (bilateral)	0.0703

5. Regla de decisión:

Si Nivel de Significación (Sig.) $< \alpha \rightarrow$ Rechazar H01

Si Nivel de Significación (Sig.) $\geq \alpha \rightarrow$ Aceptar H01

Siendo $\alpha = 0.05$

6. Conclusión:

Por los datos obtenidos en la tabla 40 observamos que Sig. es 0.0703, verificando que Sig. > 0.05, por ello podemos afirmar que existe evidencia suficiente para aceptar la hipótesis nula (H01): El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

4.3.2.2.2. Prueba de hipótesis de la Dimensión 2

Para realizar la prueba de hipótesis se ha cumplido con los siguientes pasos:

1. Formulamos la hipótesis nula y alternativa

H₀₂: Md₁ = Md₂ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

H_{a2}: Md₁ ≠ Md₂ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

2. Estadístico de prueba:

El estadístico de prueba a aplicarse es la Prueba U de Mann-Whitney definida por:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1 \quad U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$U = \min(U_1, U_2)$$

Donde:

U_1 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 1.

U_2 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 2.

n_1 : Tamaño de la muestra del grupo 1.

n_2 : Tamaño de la muestra del grupo 2.

R_1 : Sumatoria de los rangos del grupo 1.

R_2 : Sumatoria de los rangos del grupo 2.

3. Asumimos el nivel de confianza $1 - \alpha = 95\%$ y Margen de error $\alpha = 5\%$ (0.05)

4. Cálculo del estadístico:

Analizando los datos con el SPSS 20,0 obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 41. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.

	Dimensión 2
U de Mann-Whitney	4
Z	-3.179
Sig. asintót. (bilateral)	0.0015

5. Regla de decisión:

Si Nivel de Significación (Sig.) $< \alpha \rightarrow$ Rechazar H02

Si Nivel de Significación (Sig.) $\geq \alpha \rightarrow$ Aceptar H02

Siendo $\alpha = 0.05$

6. Conclusión:

Por los datos obtenidos en la tabla 41 observamos que Sig. es 0.0015, verificando que Sig. < 0.05 , por ello podemos afirmar que no existe evidencia suficiente para aceptar la

hipótesis nula (H02); por lo que se acepta la hipótesis alterna (Ha2): El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

4.3.2.2.3 Prueba de hipótesis de la Dimensión 3

Para realizar la prueba de hipótesis se ha cumplido con los siguientes pasos:

1. Formulamos la hipótesis nula y alternativa

H₀₃:Md₁ = Md₂ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

H_{a3}: Md₁ ≠ Md₂ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

2. Estadístico de prueba:

El estadístico de prueba a aplicarse es la Prueba U de Mann-Whitney definida por:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1 \quad U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$
$$U = \min(U_1, U_2)$$

Donde:

U_1 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 1.

U_2 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 2.

n_1 : Tamaño de la muestra del grupo 1.

n_2 : Tamaño de la muestra del grupo 2.

R_1 : Sumatoria de los rangos del grupo 1.

R_2 : Sumatoria de los rangos del grupo 2.

3. Asumimos el nivel de confianza $1 - \alpha = 95\%$ y Margen de error $\alpha = 5\%$ (0.05)

4. Cálculo del estadístico:

Analizando los datos con el SPSS 20,0 obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 42. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.

	Dimensión 3
U de Mann-Whitney	9
Z	-2.737
Sig. asintót. (bilateral)	0.0061

5. Regla de decisión:

Si Nivel de Significación (Sig.) $< \alpha \rightarrow$ Rechazar H03

Si Nivel de Significación (Sig.) $\geq \alpha \rightarrow$ Aceptar H03

Siendo $\alpha = 0.05$

6. Conclusión:

Por los datos obtenidos en la tabla 42 observamos que Sig. es 0.0061, verificando que Sig. < 0.05 , por ello podemos afirmar que no existe evidencia suficiente para aceptar la hipótesis nula (H03); por lo que se acepta la hipótesis alterna (Ha3): El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la

comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

4.3.2.2.4. Prueba de hipótesis de la Dimensión 4

Para realizar la prueba de hipótesis se ha cumplido con los siguientes pasos:

1. Formulamos la hipótesis nula y alternativa

H₀₄: $Md_1 = Md_2$ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión del modelo de situación de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

H_{a4}: $Md_1 \neq Md_2$ El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión del modelo de situación de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

2. Estadístico de prueba:

El estadístico de prueba a aplicarse es la Prueba U de Mann-Whitney definida por:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1 \quad U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$U = \min(U_1, U_2)$$

Donde:

U_1 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 1.

U_2 : Valor estadístico U de Mann-Whitney del grupo 2.

- n_1 : Tamaño de la muestra del grupo 1.
- n_2 : Tamaño de la muestra del grupo 2.
- R_1 : Sumatoria de los rangos del grupo 1.
- R_2 : Sumatoria de los rangos del grupo 2.

3. Asumimos el nivel de confianza $1 - \alpha = 95\%$ y Margen de error $\alpha = 5\%$ (0.05)

4. Cálculo del estadístico:

Analizando los datos con el SPSS 20,0 obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 43. Rangos obtenidos de la Prueba U de Mann-Whitney para el desarrollo del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.

	Dimensión 4
U de Mann-Whitney	28
Z	-1.06
Sig. asintót. (bilateral)	0 .289

5. Regla de decisión:

Si Nivel de Significación (Sig.) $< \alpha \rightarrow$ Rechazar H03

Si Nivel de Significación (Sig.) $\geq \alpha \rightarrow$ Aceptar H03

Siendo $\alpha = 0.05$

6. Conclusión:

Por los datos obtenidos en la tabla 43 observamos que Sig. es 0.289, verificando que $\text{Sig.} > 0.05$, por ello podemos afirmar que existe evidencia suficiente para aceptar la hipótesis nula (H04): El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión del modelo de situación de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.

4.4. Discusión de resultados

En términos generales, en lo referente al análisis descriptivo se encontró que el 44.4% de los participantes del grupo experimental obtuvieron un nivel “bueno”, el 33.3% tuvo un nivel “regular” y el 22.2%, un nivel “deficiente” en la preprueba. Mientras que en el grupo control, el 44.4% tuvo un nivel “bueno” y el 55.6%, un nivel “regular”. Sin embargo, después de la intervención y al evaluar los resultados de la posprueba del grupo experimental, se muestra que el 55.6% tiene un nivel “excelente” y el 44.4%, un nivel “bueno” y, en el grupo control, el 88.9% tiene un nivel “bueno” y solo el 11.1%, un nivel “regular”, lo que evidencia que hubo una notable mejora en el grupo experimental en contraste al grupo control en cuanto a la comprensión de textos escritos en inglés de los participantes. Esta diferencia puede ser el resultado de la efectividad de programa propuesto.

Asimismo, se puede inferir, con un nivel de significación (Sig.) de 0.05, que el programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”, es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014; según los resultados obtenidos en la prueba estadística U de Mann-Whitney. Para ello, se empleó el software estadístico SPSS 20.0, donde $Z = -3.444$ y el nivel de significación (Sig.) asintótica (bilateral) es de 0.00058, verificando que $\text{Sig.} < 0.05$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Se puede inferir, además, con un nivel de significación (Sig.) de 0.05, que el programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”, no es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014; según los

resultados obtenidos en la prueba estadística U de Mann-Whitney. Para ello, se empleó el software estadístico SPSS 20.0, donde $Z = -1.81$ y el nivel de significación (Sig.) asintótica (bilateral) es de 0.0703, verificando que $\text{Sig.} \geq 0.05$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Se deduce también, con un nivel de significación (Sig.) de 0.05, que el programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014; según los resultados obtenidos en la prueba estadística U de Mann-Whitney. Para ello, se empleó el software estadístico SPSS 20.0, donde $Z = -3.179$ y el nivel de significación (Sig.) asintótica (bilateral) es de 0.0015, verificando que $\text{Sig.} < 0.05$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

De igual forma, se puede inferir, con un nivel de significación (Sig.) de 0.05, que el programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014; debido al resultado obtenido en la prueba estadística U de Mann-Whitney. Para ello, se empleó el software estadístico SPSS 20.0, donde $Z = -2.737$ y el nivel de significación (Sig.) asintótica (bilateral) es de 0.0061, verificando que $\text{Sig.} < 0.05$. Por lo tanto, se rechazar la hipótesis nula y se afirmar la hipótesis alterna.

Finalmente, se puede inferir, con un nivel de significación (Sig.) de 0.05, que el programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión del modelo de situación de textos escritos en inglés de los estudiantes

de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014; debido a que el resultado obtenido en la prueba estadística U de Mann-Whitney. Para ello, se empleó el software estadístico SPSS 20.0, donde le corresponde un valor $Z = -1.06$ y el nivel de significación (Sig.) asintótica (bilateral) es de 0.289, verificando que $\text{Sig.} \geq 0.05$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Estos resultados tienen relación con los resultados obtenidos en investigaciones como las de García Jurado (2009), quien da a conocer una propuesta pedagógica que involucra la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés basado en un Modelo Instruccional respaldado por el Modelo Situacional propuesto por van Dijk & Kintsch (1983) tal como esta investigación lo ha propuesto, cuya muestra también fue conformada por estudiantes adultos y se consideró un grupo experimental y otro de control. Sin embargo, al observar las medias de ambos grupos, se pudo advertir que en la preprueba no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, mientras que, en la presente investigación, sí hubo hallazgos que demostraron una diferencia significativa. Este factor motivó a la investigadora a escoger al grupo con medianas más bajas como el grupo que recibiría el tratamiento (grupo experimental). Finalmente, en la posprueba, el grupo experimental obtuvo medias superiores al grupo control después del tratamiento. Los resultados estadísticos obtenidos entonces demostraron que el modelo instruccional y el de van Dijk & Kintsch sirvió para mejorar la comprensión de textos académicos en inglés.

Los resultados de la investigación de Egas (2014) propusieron que el uso de las tecnologías como parte de una estrategia de enseñanza del idioma inglés es efectivo puesto que un 75% de la muestra señaló que estas tuvieron un gran impacto en su comprensión de lectura. En el presente estudio, también se propuso el uso de las TIC como parte de la

metodología de la intervención y se pudo inferir que el 88,9% de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental mejoró notablemente su comprensión de textos escritos en inglés.

Los resultados de la investigación de Lopera (2012) demostraron que al hacer la comparación del promedio ponderado entre la preprueba y la posprueba, este disminuyó; sin embargo, la desviación estándar se redujo y el tiempo empleado para resolver la segunda prueba fue más corto, lo que permitió concluir que hubo una mejor aplicación de las estrategias de lectura y , que el uso de la plataforma MOODLE para desarrollar el curso de comprensión lectora, logró homogeneizar académicamente a los participantes. Estos resultados también se asemejan a los obtenidos en esta investigación, puesto que, en dos de las cuatro dimensiones: comprensión del código de superficie (primera dimensión) y la comprensión del modelo de situación (cuarta dimensión), no se evidenció efectividad. Esto pudo ser debido al comportamiento de la variable interviniente: la cantidad de inasistencias al programa por parte de los participantes del grupo experimental tal como se muestra en el anexo 11. Sin embargo, los resultados del análisis descriptivo con respecto a la primera dimensión muestran que el 100% de los participantes del grupo experimental alcanzaron un nivel “excelente” en la posprueba, evidenciando una mejoría del 33% con respecto a la preprueba. Algo muy parecido, ocurrió con la cuarta dimensión, cuyos resultados evidenciaron que el 88.9% de los participantes del grupo experimental alcanzaron un nivel “excelente”, entonces se puede inferir que hubo una mejoría del 33.3% en los resultados de la posprueba frente a los de la preprueba en esta dimensión.

Por su parte, Ferrer (2008) llegó a las siguientes conclusiones: que el 16% de los participantes de la muestra logran deducir el significado de las palabras desconocidas por el

contexto; mientras que, en la presente investigación, el 55.6% alcanzó el nivel “excelente”. Además, afirma que el 18% de ellos, construye la información global del texto demostrando las dificultades que los participantes tuvieron al identificar las ideas principales y el título. En cambio, en la presente investigación, el 55.6% alcanzó el nivel “bueno” en la obtención de esta estrategia. Finalmente, Ferrer manifiesta que el 37% de los participantes activa experiencias pasadas y conocimientos previos, y el 69% no logra vincular el conocimiento previo y la información obtenida a partir del texto. En contraste, la presente investigación, evidencia que el 88.9% obtuvo un nivel “excelente” en el indicador de la activación experiencias pasadas y conocimientos previos, y ninguno tuvo la dificultad de vincular el conocimiento previo con la información obtenida a partir del texto (0% obtuvo nivel “deficiente”).

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

1. El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Se concluye entonces que además del programa de intervención hubieron otros factores que pudieron influir tales como el avance de nivel lingüístico que los alumnos experimentaban en sus clases regulares de inglés, las que estudiaban paralelamente al programa como lo afirmó también Ibáñez (2008), existiendo una relación positiva débil entre el nivel de comprensión del texto escrito en inglés y el nivel de dominio del inglés.
2. El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Esto debido a que los participantes ya poseían estrategias que les ayudaban a reconocer las ideas explícitas en el texto previo al programa, y consecuentemente lograban una comprensión superficial del texto. Por lo tanto, el programa no tuvo mayor injerencia en esta dimensión.
3. El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Esto debido a que los participantes al cabo del

programa demostraron manejar con destreza las diferentes estrategias que los ayudaron a alcanzar una notable mejora en su comprensión de textos en este nivel.

4. El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Esto debido a que los participantes al cabo del programa demostraron manejar con destreza las diferentes estrategias que los ayudaron a alcanzar una notable mejora en su comprensión de textos en este nivel.
5. El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión del modelo de situación de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Esto debido a que este nivel de comprensión es el más elevado y difícil de alcanzar. Además, la variable interviniente “inasistencia de los participantes” tuvo un efecto negativo en los estudiantes que faltaron a algunas sesiones del programa. Además, se puede afirmar que el factor tiempo fue un factor limitante, pues se requirió de más tiempo para reforzar las estrategias de lectura necesarias para alcanzar este nivel, sin embargo, la institución donde se ejecutó el programa solo permitió trabajar por ese lapso de tiempo y, se tuvo que acomodar los temas y dar prioridad a unas estrategias más que a otras.

5.2. Recomendaciones

1. Aplicar el instrumento propuesto como pre y posprueba para medir la comprensión de textos escritos en inglés de una población de características parecidas o diversas en distintas instituciones.

2. Aplicar el programa propuesto para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de una población de características parecidas o diversas en distintas instituciones.
3. Realizar futuras investigaciones que promuevan la lectura a través del uso de recursos tecnológicos (plataformas virtuales y herramientas web 2.0), y de esta manera, enriquecer la metodología de enseñanza de los diferentes niveles de inglés y promover de esta manera un aprendizaje significativo en los estudiantes.
4. Seleccionar textos en inglés tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, sus intereses, el contexto que les rodea, sus experiencias y sus conocimientos previos.
5. Tomar en cuenta diversas técnicas, actividades relacionadas con elementos de diferentes métodos o enfoques de la enseñanza del idioma inglés implementando recursos tecnológicos y estrategias de aprendizaje que puedan facilitar el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje.
6. Empoderarse de la lectura para lograr en los estudiantes mejores resultados también en las otras competencias tal como lo afirmó Bestard & Pérez (1992).
7. Promover el pensamiento crítico a través de las estrategias cognitivas y la evaluación de su propio progreso en el aprendizaje del inglés de cada estudiante a través de las estrategias metacognitivas.
8. Promover el aprendizaje independiente y colaborativo a través de estrategias socioafectivas, permitiéndose ser un facilitador de los aprendizajes.
9. Considerar al estudiante como un ser activo, creativo, capaz de construir su propio conocimiento; más aún, al enseñar a estudiantes adultos con quienes deben respetarse los principios de participación, horizontalidad y flexibilidad.

Referencias

- Alonso, J., & Mateos, M. d. (1985). Comprensión lectora: Modelos,entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 6-8.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). *A schema Theoretic View of Basic process in Reading Comprehension*. Obtenido de Institute of Education Sciences: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239236.pdf>
- Barrera, I. (2009). Motivación a la lectura en el aula de inglés. *Recogidas*, 6(45), 2.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: Sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Belloch, C. (2011). *Diseño Instruccional*. Obtenido de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.wiki>
- Benites, R. (2007). *La educación virtual: Desafío para la construcción de culturas e identidades*. Obtenido de http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37laeducacionvirtualq.pdf
- Bestard, Juan & Pérez, Concepción. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Síntesis.
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú: Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. Obtenido 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)
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Lima: (Tesis doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Obtenido de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/cabanillas_ag/T_completo.PDF
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. *Uni-pluri/versidad*, 5(3), 9-13.
- Carrell, P., & Eisterhold, J. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573. Obtenido de http://www.jstor.org/stable/3586613?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents

- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Obtenido de <http://www.inv.comunicare.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/07/PP-Cassany.pdf>.
- Cassany, Daniel; Luna, Martha & Sanz Glória. (2003). *Enseñar lengua* (9 ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Cocio, Carolina & Castro Ema. (2014). *Propuesta didáctica tecnológica para mejorar la comprensión lectora en adultos que cursan 2º nivel básico CEIA, Coronel*.
- Coello, Y., & Bayas, N. (2011). *Técnica de comprensión lectora y su incidencia en el aprendizaje significativo*. Obtenido de <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/433/3/Las%20t%C3%A9cnicas%20de%20comprensión%20lectora%20y%20su%20incidencia%20en%20el%20aprendizaje%20significativo..pdf>
- Contreras, O. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe . *Rastros Rostros*, 123-124.
- Corpas, M. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria. *Philológica Urcitana*, 11, 1-16.
- Cotterall, Sara & Reinders, Hayo. (2007). *Estrategias de aprendizaje: guía para profesores*. Sao Paulo: SBS.
- Cuba, A. M. (2002). *Comprensión de lectura en inglés*. Lima: Juan Brito.
- Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. (2009). *Pedagogía Adventista*. Buenos Aires: Asociación casa editora Sudamericana.
- EcuRed. (15 de octubre de 2014). *Enciclopedia Cubana*. Obtenido de http://www.ecured.cu/index.php/Principios_did%C3%A1cticos
- Education First. (2014). *English Proficiency Index -EPI*. Obtenido de <http://media2.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v4/ef-epi-2014-english.pdf>
- Egas, C. (2014). Comunicación virtual en el aula: Posibilidades del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la enseñanza del inglés, en dos universidades:

Universidad de las Fuerzas Armadas2ESPE2 y Universidad Politécnica Salesiana(UPS). Ecuador.

- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora :una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32.
- Evangelista, D. (2011). *Lingüística del Texto: Estrategias metodológicas en comprensión lectora*. Lima.
- Fasce, E. (2006). *Revista Educación , Ciencia y Salud*. 3(2), 69-70. Obtenido de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol322006/esq32.pdf>
- Fecteau, M. (1999). First-and-second-language reading comprehension of literary texts[La comprensión de lectura en la primera y segunda lengua de textos literarios]. *The Modern Language Journal[Revista de la lengua moderna]*, 475–493.
- Fernández, M., & Montero, S. (2005). La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicancias metodológicas. *Porta Linguarum*(3), 35-44. Obtenido de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/fernandez-lectura.pdf
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. *Leer y escribir en un mundo cambiante* (págs. 11-19). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Ferrer, G. (2008). *Estrategias de comprensión lectora parra estudiantes de educación media,diversificada y profesional en el área de inglés*. (U. d. Zulia, Ed.) Obtenido de Tesis de grado de Magíster Scientiairum en Lingüística y enseñanza del lenguaje.
- Finch, A. (2012). *How to effectively teach reading skills to college students*. Obtenido de <http://www.finchpark.com/ppp/reading/Handout.pdf>
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., & Rincón, M. (2008). *Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes de LUZ*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007
- Galtung, J. (1966). Teoría y Métodos de la Investigación Social. En *Editorial Universitaria de Buenos Aires*. Buenos Aires. Obtenido de https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080521_56.pdf

- García Jurado, R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. *Perfiles Educativos*, XXXI(123), 60-78.
- Gómez, A. (2013). *El control de la comprensión de textos científicos en inglés como lengua extranjera, en estudiantes universitarios españoles no bilingües: evolución, transferencia y una intervención didáctica basada en un Modelo Cognitivo de Procesamiento de la información.* Obtenido de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/27395/Tesis%20%20C3%81ngela%20G%C3%B3mez.pdf?sequence=1>
- González, K. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-31.
- Gutiérrez, M. A. (2011). *Andragogía del Inglés de Negocios como segunda lengua mediante Moodle.* Obtenido de <https://docs.google.com/document/d/1KhoIkjeUShqEJIFelmQxcJcHFhial7qmW8qtNanwywY/edit>
- Gutiérrez-Braojos, C. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora. Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1), 1-20. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hadley, N., Eisenwine, M., & Sanders, M. (2005). *Teaching reading strategies to adult learners.* Obtenido de <https://docs.google.com/document/d/1KhoIkjeUShqEJIFelmQxcJcHFhial7qmW8qtNanwywY/edit>
- Hamidian, B., & Soto, G. &. (2006). *Plataformas virtuales de aprendizaje: Una estrategia innovadora en procesos educativos de recursos humanos.* Carabobo.
- Hechavarría, S. (2012). *Diferencias entre Cuestionario y Encuesta.* Obtenido de Universidad Virtual de Salud Manuel Fajardo: <http://uvsfajardo.sld.cu/diferencia-entre-cuestionario-y-encuesta>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación.* Obtenido de <http://librosayuda.info/2015/11/21/metodologia-de-la-investigacion-roberto-hernandez-sampieri-ebook/>

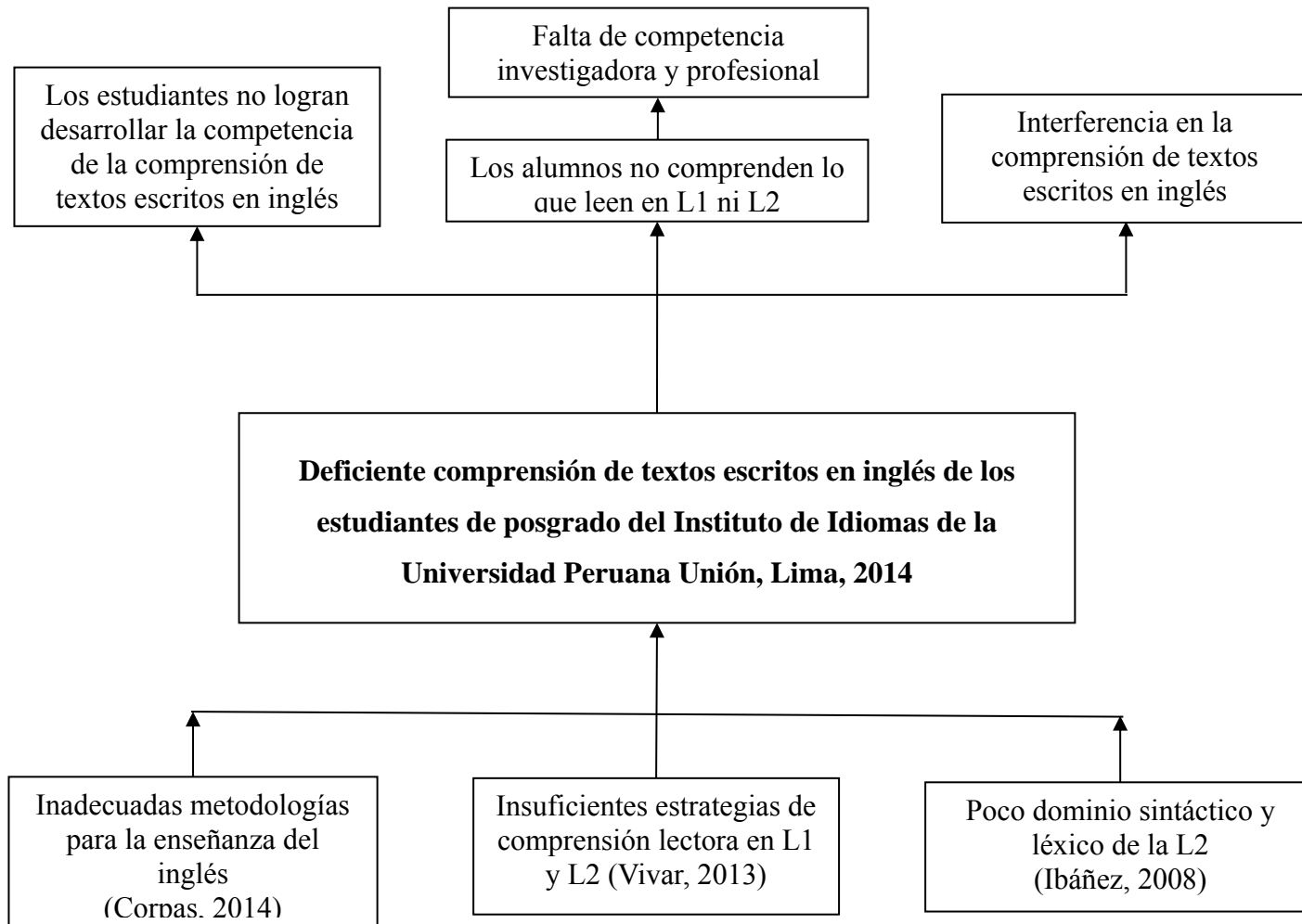
- Hock, Michael & Mellard, Daryl. (2011). *Efficacy of learning strategies instruction in adult basic education*. Kansas: National Institutes of Health, Center for Research on Learning- Universidad de Kansas.
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Signos*, 41(67), 203-229. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n67/a08.pdf>
- Jadranka, G. (2012). *Niveles de comprensión y su relación con la predominancia de sistemas semiótico en textos del área de la lingüística: Una aproximación al fenómeno multimodal desde el discurso académico universitario*. Chile.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*(13), 1-20. Obtenido de Revista electrónica internacional: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Kintsch, Walter & Van Dijk, Teun. (1978). Toward the model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Lagos, M. & Equipo de ESP. (1999). La enseñanza de la comprensión lectora en inglés en la Universidad Católica de Temuco: Un modelo de trabajo en el aula. *Nueva Stylo*(2), 22. Obtenido de http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/181/NST_0717-4268_03_2_art5.pdf?sequence=1
- León, J. L. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- León, J., & Escudero, I. (2004). Procesamiento de inferencias según el tipo de texto. 35-44. Obtenido de <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/LEON%20Y%20ESCUADERO.pdf>
- Lopera, S. (2012). El uso de la plataforma educativa MOODLE en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (ILE). *Núcleo*, 79-103.
- Mariño, A. (2010). *Uso de Moodle en la formación docente venezolana*. Caracas.
- Mendoza, A. (2002). *Comprensión de lectura en inglés*. (J. Brito, Ed.) Lima.
- Mikulecky, B. (2008). *Teaching Reading in a Second Language*. Pearson Education, Inc.

- Nieto, O. (2013). *Lectura y comprensión*. Obtenido de Lectura y Comprensión: <https://lecturaycomprension.wordpress.com/2013/10/08/power-point-explicativo/>
- Novak, J. (2011). A theory of education: meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Meaningful Learning Review*, 1-14.
- OCDE. (2013). *Resultados de PISA 2012*. Obtenido de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Parodi, G.; Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer* (Primera ed.). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Pérez, N. (2014). *Tesis PUCP*. Obtenido de 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 una institución educativa particular de Lima: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5589/PEREZ_SALAZAR_NATALY_INFLUENCIA_LIMA.pdf?sequence=1
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2(18).
- Ramirez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Ruiz, C. (2015). *Programa Interinstitucional Doctorado en Educación*. Obtenido de <http://200.11.208.195/blogRedDocente/alexisduran/wp-content/uploads/2015/11/CONFIABILIDAD.pdf>
- Shiraki, S. (1995). The rol of local reading strategies in reading comprehension. *Memoirs of Osaka Kyoiku University*, 157-166.
- Solé, I. (1987). Las posibiliddaes de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 4-5.
- Sotelo, L., Sotelo, N., Sotelo, C., Matalinares, M., Arenas, C., & Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experiemntal interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5° grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1).

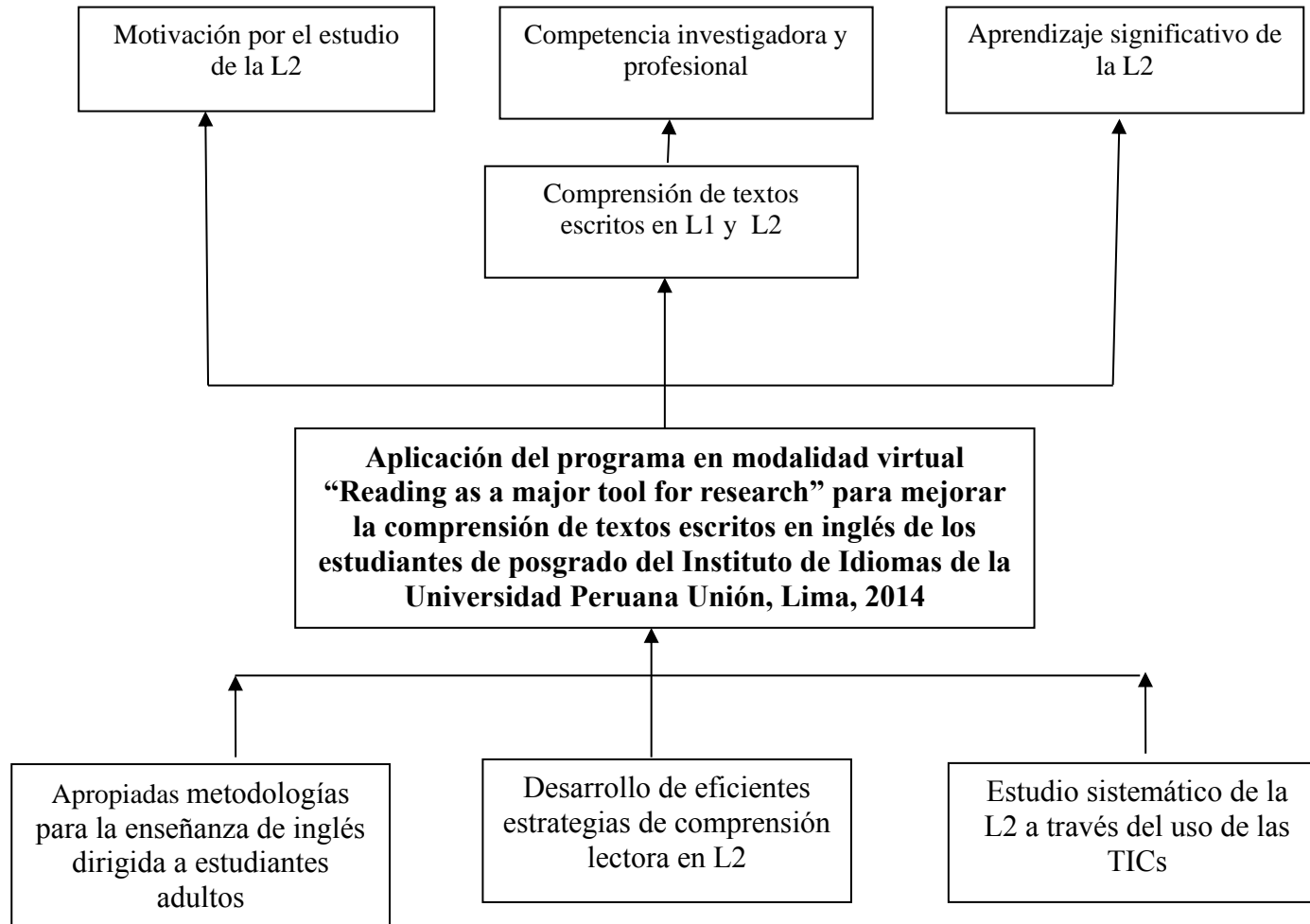
- Suárez, E., & Pappagallo, A. (2008). Introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de inglés con fines específicos. *Omnia*, 11-129. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121006>
- Texas Education Agency (TEA). (2011). *Preparation manual for taking the Texas Examinations of Educator standards (TExES)*. Obtenido de http://cms.texas-ets.org/files/3113/2949/1710/191_generalist_ec_6.pdf
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 1(19), 120.
- Torres, M. (2000). *La comprensión lectora en el aprendizaje del adulto*. Mérida.
- Tresca, M. (2010). *Comprensión de textos: Procesos y variables implicadas e intervenciones posibles*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Argentina: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Comprension_de_textos.pdf
- Unesco. (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCE-Cuadernillo2-Logros-aprendizaje-WEB.pdf>
- Upton, T. (1997). First and Second Language use in Reading Comprehension Strategies of Japanese ESL students. *TESL-EJ: Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 3(10).
- Urria, L. (2014). *Comprensión lectora: Del modelo interactivo a la metacognición*. Santiago.
- Van Dijk T. & Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: ACADEMIC PRESS, INC. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.5491&rep=rep1&type=pdf>
- Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Piura). https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1813/MAE_EDUC_105.pdf?sequence=1

ANEXOS

Anexo 1. Árbol de problemas



Anexo 2. Árbol de soluciones



Anexo 3. Operacionalización de los indicadores, ítems y niveles de evaluación de la variable dependiente

Variable Dependiente	Dimensiones	Indicadores	Preguntas relacionadas (ítems)	Niveles de evaluación	Instrumento
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS	Código de superficie	1. Identifica a personajes y sus características explícitas en el texto. 2. Identifica situaciones explícitas en el texto 3. Identifica el escenario temporal de los hechos en el texto. 4. Identifica lugares y escenarios a los que hace referencia el texto.	5) Who knows how human beings learn a language? 12) Human requirements of sleep vary in relation to human's ... 16) When did people start gossiping? 9) Where do people use lie detectors?	<p>EXCELENTE (16-20 puntos) El lector identifica múltiples situaciones explícitas e implícitas a nivel de la micro y macro estructura, la intención comunicativa del autor, el orden lógico y secuencial, la relación causa-efecto y de comparación de las proposiciones. Asocia referencias anafóricas o elípticas con sus antecedentes respectivos. Infiere los significados de las palabras, expresiones o frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en el contexto, emite juicio certeros sobre el contenido y/o los personajes Discrimina la información que guarda o no relación con el texto utilizando el conocimiento del mismo texto y sus saberes previos para construir nuevo conocimiento.</p>	PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS
	Base del texto - microestructura	1. Infiere el significado de palabras, expresiones y frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en el contexto. 2. Utiliza palabras que completen la coherencia de textos mutilados. 3. Identifica el orden lógico y secuencial de las proposiciones que componen el texto. 4. Asocia referencias anafóricas y/o elípticas con su antecedente o respectivo elemento en el texto. 5. Reconoce la relación causa-efecto de las proposiciones en el texto. 6. Compara y/o contrasta las proposiciones en el texto.	8) The word <i>permit</i> in paragraph [3] is closest in meaning to ... 6) What is the best choice for blank (A)? 15) Put the phrases of this article in order. Write 1, 2, 3,4,5 7) The word “ them “ on line 17 refers to ... 1) Skinner said learning is a consequence of ... 10) Decide if the following statements are advantages or disadvantages.		

Base del texto macroestructura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica el tema central y/o el título de los párrafos o del texto completo que lee. 2. Identifica la idea principal de los párrafos o del texto completo que lee. 3. Identifica las ideas secundarias de los párrafos o del texto completo que lee. 4. Discrimina la información que guarda o no relación con el texto. 5. Elabora conclusiones a partir de la información inferida del texto. 6. Reconoce el tipo de texto que lee y/o de qué fuente proviene 	<ol style="list-style-type: none"> 17) What's the best title for this passage. 14) Which are the main topics in each paragraph? 18) Which is a supporting sentence for this passage? 13) Decide if the following statements are true or false. 2) In the text, it is assumed that ... 3) What kind of text is it? 	<p>estructura, la intención comunicativa del autor en la mayoría de textos, el orden lógico y secuencial de las proposiciones, asocia referencias anafóricas o elípticas con sus antecedentes respectivos.</p> <p>Reconoce la relación causa-efecto y compara las proposiciones. infiere los significados de la mayoría de palabras, expresiones o frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en contextos más o menos sencillos, emite juicio sobre el contenido y/o los personajes</p> <p>Discrimina la mayoría de información que guarda o no relación con el texto utilizando el conocimiento del mismo texto y sus saberes previos para construir nuevo conocimiento.</p>
Modelo de situación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determina la intención comunicativa del autor del texto. 2. Emite juicio sobre el contenido y/o los personajes del texto utilizando el conocimiento del mismo texto. 3. Relaciona el sentido del texto con situaciones contextuales semejantes a las propias. 4. Relaciona sus saberes previos con el sentido del texto para construir nuevo conocimiento. 	<ol style="list-style-type: none"> 4) What's the purpose of the author? 11) According to the text, I consider that... 19) According to the text, what would be the best ways to "keep in touch" nowadays? 20) If a study said that there are 1236 conversations during a day, how many conversations would be 'gossip'? 	<p>REGULAR (6 -10 puntos)</p> <p>El lector identifica situaciones explícitas e implícitas a nivel de la microestructura, y escasamente de la macro estructura, la intención comunicativa del autor en textos sencillos, el orden lógico y/o secuencial de las proposiciones con dificultad, asocia pocas referencias anafóricas o elípticas con sus antecedentes respectivos. Reconoce a veces la relación causa-efecto y compara las proposiciones. infiere los significados de algunas palabras, expresiones o frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en contextos más o menos sencillos, emite juicio limitados sobre el contenido y/o los personajes</p> <p>Discrimina con dificultad la información que guarda o no relación con el texto utilizando el conocimiento del mismo</p>

texto y ocasionalmente sus saberes previos para construir nuevo conocimiento.

DEFICIENTE (0-5 puntos)

El lector identifica situaciones explícitas e implícitas a nivel de la microestructura, asocia pocas referencias anafóricas o elípticas con sus antecedentes respectivos. Reconoce la relación causa-efecto y de comparación en las proposiciones de manera limitada. Infiere los significados de pocas palabras y frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en el contexto de textos sencillos.

Emite juicios pobres a partir del conocimiento del mismo texto y casi nada de sus saberes previos.

Anexo 4. Matriz de consistencia

Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable	Diseño	Población
<p>Problema general: ¿En qué medida el Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de Posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014?</p> <p>Problemas específicos: 1. ¿En qué medida el Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014? 2. ¿En qué medida el Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p> <p>Objetivos específicos: 1. Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión del código de superficie de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. 2. Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p>	<p>Hipótesis general: Ha: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Ho: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” no es efectivo para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p> <p>Hipótesis específicas: Ha₁: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión del código de superficie de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014. Ha₂: El programa en modalidad virtual “Reading as a</p>	<p>Variable independiente: Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research”.</p> <p>Variable dependiente: Comprensión de textos escritos en inglés.</p> <p>Variable interviniente: Inasistencias de los participantes.</p>	<p>El diseño de la investigación es cuasiexperimental, con sub-diseño: preprueba, posprueba y grupo de control. Posee un grado de manipulación presencia-ausencia de la variable independiente</p>	<p>Población: La población estuvo conformada por 30 estudiantes de posgrado matriculados en el curso de inglés virtual del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.</p> <p>Muestra: El tipo de muestreo es de tipo no probabilístico e intencional, y estuvo constituido por 18 estudiantes, de los cuales 9 formaron parte del grupo experimental y 9 del grupo control.</p> <p>Al grupo control: Se aplica pre y posprueba.</p> <p>Al grupo experimental: Se aplica pre y posprueba. Se le expone al programa de intervención.</p>

<p>Lima, 2014.?</p> <p>3. ¿En qué medida el Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo en el mejoramiento de la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014?</p> <p>4. ¿En qué medida el Programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo en el mejoramiento de la comprensión del modelo de situación de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014?</p>	<p>Unión, Lima, 2014.</p> <p>3. Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p> <p>4. Determinar la efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” para mejorar la comprensión del modelo de situación de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p>	<p>major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la microestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p> <p>Ha3: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión de la base del texto a nivel de la macroestructura de los textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p> <p>Ha4: El programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” es efectivo para mejorar la comprensión del modelo de situación de textos escritos en inglés de los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima, 2014.</p>			
--	--	---	--	--	--

Anexo 5. Consentimiento escrito

CONSENTIMIENTO ESCRITO

Título de la investigación: "Efectividad del programa «Reading as a major tool for research» en el mejoramiento de la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión- Ñaña-Lurigancho".

Propósito y procedimientos

Se me ha comunicado que el título de esta investigación es "Efectividad del programa «Reading as a major tool for research» en el mejoramiento de la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión- Ñaña-Lima".

En este estudio se pretende determinar la efectividad del programa «Reading as a major tool for research», en el mejoramiento de la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión ubicada en el Km 19.5 de la Carretera Central, Ñaña-Lima .

Esta investigación está siendo realizada por la Sra. **Marjorie Grace Malásquez Marín**, bajo la supervisión de **MSc. Marta Alfreda Batista Torres**, directora de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión. El programa consistirá en el desarrollo de ocho sesiones de aprendizaje de 90 minutos cada una, y tendrá una duración de dos meses aproximadamente. Básicamente se realizarán las actividades propuestas en el programa dentro del aula virtual, utilizando diversos medios de comunicación sincrónicos : plataforma Adobe Connect, y asincrónicos: plataforma Moodle entre otras herramientas web según lo planificado, necesitando la toma de fotos y registros escritos para sustentar las evidencias de la aplicación del programa "Reading as a major tool for research". La información obtenida se utilizará para elaborar el informe de la investigación, el cual será publicado. En dicha publicación yo debo estar identificada en los agradecimientos de la tesis. Alguna información personal necesaria para el desarrollo del estudio puede ser incluida: mi edad, sexo y mi cargo en la institución educativa.

Riesgos del estudio

Se me ha dicho que no hay ningún riesgo físico asociado con esta investigación. Pero como se obtendrá alguna información personal, está la posibilidad de que mi identidad pueda ser descubierta por la información brindada para la ejecución del programa. Sin embargo, se tomarán precauciones como la identificación por números para minimizar dicha posibilidad.

Beneficios del estudio

Como resultado de mi participación recibiré una copia completa del informe, además, con dicho programa los estudiantes tendrán un mejoramiento en la comprensión de textos escritos en inglés, desarrollando las capacidades de investigación en los estudiantes de posgrado. Además tendré la oportunidad de discutir el informe con el investigador. No hay compensación monetaria por la participación en este estudio.

Participación voluntaria

Se me ha comunicado que mi participación en el estudio es completamente voluntaria y que tengo el derecho de retirar mi consentimiento en cualquier punto antes que el informe esté finalizado, sin ningún tipo de penalización. Lo mismo se aplica por mi negativa inicial a la participación en este proyecto.

Preguntas e información

Se me ha comunicado que si tengo cualquier pregunta acerca de mi consentimiento o acerca del estudio puedo comunicarme con las siguientes personas:

Marjorie Grace Malásquez Marín
Calle César Figueroa 272
Urb. Las Brisas-Lima
993 391000
marjorie.malasquez@gmail.com

MSc. Marta Alfreda Batista Torres
Carretera Central km 19.5, Ñaña
Universidad Peruana Unión
(01)618-6300
alfredota@yahoo.com

He leído el consentimiento y he oído las explicaciones orales del investigador. Mis preguntas concernientes al estudio han sido respondidas satisfactoriamente. Como prueba de mi consentimiento voluntario para participar en este estudio, firmo a continuación.

	<p>..... Firma del participante y fecha</p> <p>..... Firma del testigo y fecha</p> <p>..... Firma del investigador y fecha</p>	<p>10/04/14</p> <p>10/04/14</p> <p>10/04/14</p>		<p>..... Nombre del participante</p> <p>..... Nombre del testigo</p> <p>..... Nombre del investigador</p>
---	--	---	---	---

Anexo 6. Cartas de Jueces expertos

Juez 1

Lima, Enero de 2014

Estimado

Mg. Abel Apaza Romero

Presente:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar los instrumentos de diagnóstico “Test y Guía de observación”, correspondiente al proyecto de investigación que lleva por título: **Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” en el desarrollo de la competencia de la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, campus Lima.**

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto se hace entrega formal de la operacionalización de la variable dependiente en estudio y los formatos de validación, los cuales han de ser llenado de acuerdo a su buen criterio, a fin de orientar y verificar la claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo de los diversos ítems de los instrumentos mencionados anteriormente.

Agradezco anticipadamente su receptividad y colaboración. Su apoyo me permitirá adquirir habilidades y competencias profesionales y científicas que forman parte del currículo académico de pregrado para obtener el grado de licenciatura en Educación especialidad Lingüística e Inglés.

Quedo de Ud. en espera de la asesoría respectiva del trabajo académico dentro del tiempo estimado. Bendiciones.

Atentamente,



Marjorie Grace Malásquez Marín
Estudiante de la EAP Lingüística e Inglés

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Los instrumentos que adjunto tienen como finalidad diagnosticar la comprensión de textos escritos en Inglés de los alumnos de posgrado de la universidad Peruana Unión quienes constituyen la muestra en estudio de la validación de los instrumento titulados: CUIA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS Y UN TEST PARA EVALUARLA.

Instrucciones

La evaluación requiere de lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Para ello debe asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones si las hubiera.

Juez N°: 1

Fecha actual: 20-01-14

Nombres y apellidos del Juez:

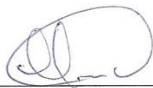
Abel Ayraza

Institución donde labora:

Universidad Peruana Unión

Años de experiencia profesional o científica:

9 años



Firma y Sello

DNI: 09729911

**CRITERIOS GENERALES PARA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
DICTAMINADOS POR EL JUEZ**

1) **¿Está de acuerdo con las características, formas de aplicación y estructura del INSTRUMENTO?**

SI (x) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

2) **A su parecer, ¿el orden de las preguntas es el adecuado?**

SI (x) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

3) **¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?**

SI () NO (x)

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

4) **¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?**

SI () NO (x)

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

5) **¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del INSTRUMENTO?**

SI () NO (x)

Observaciones: *No se especifica el nivel a quien se aplica el instrumento. Se asume que tienen un nivel intermedio o superior.*

Sugerencias: *Si se refiere al caso, las preguntas están bien.*

.....

6) **¿Los ítems o reactivos del instrumento tienen correspondencia con la dimensión al que pertenece el constructo?**

SI (x) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....



**INSTRUMENTO PARA FINES ESPECÍFICOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTO)**

UNA INSTITUCIÓN ADVERTISTA

N°	Dimensión I : Código de superficte Ítems o Preguntas	Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del constructo ⁴		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Identifica los personajes en el texto.	✓		✓		✓		✓		
2	Identifica el escenario temporal de los hechos en el texto.	✓		✓		✓		✓		
3	Identifica lugares y escenarios a los que hace referencia el texto.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN II: BASE DEL TEXTO I									
4	Enuncia el significado de palabras, expresiones o frases desconocidas a partir del contexto.	✓		✓		✓		✓		
5	Identifica palabras que pertenecen al mismo campo semántico de palabras en el texto.	✓		✓		✓		✓		
6	Identifica palabras que engloban al campo semántico de proposiciones en el texto.	✓		✓		✓		✓		
7	Utiliza palabras que completan la coherencia del texto.	✓		✓		✓		✓		
8	Utiliza otras palabras para dar a entender el mismo contenido del texto.	✓		✓		✓		✓		
9	Concluye frases incompletas según el contexto comunicativo.	✓		✓		✓		✓		
10	Reorganiza los párrafos del texto considerando el orden lógico de los enunciados.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN III: BASE DEL TEXTO II									
11	Identifica referencias anaforicas y elípticas en los elementos del texto.	✓		✓		✓		✓		
12	Identifica las causas y efectos de los hechos en el texto.	✓		✓		✓		✓		

Juez 2

Lima, Enero de 2014

Estimado

Mg. Ángela Rosales Trujillo

Presente:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar los instrumentos de diagnóstico “Test y Guía de observación”, correspondiente al proyecto de investigación que lleva por título: **Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” en el desarrollo de la competencia de la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, campus Lima.**

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto se hace entrega formal de la operacionalización de la variable dependiente en estudio y los formatos de validación, los cuales han de ser llenado de acuerdo a su buen criterio, a fin de orientar y verificar la claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo de los diversos ítems de los instrumentos mencionados anteriormente.

Agradezco anticipadamente su receptividad y colaboración. Su apoyo me permitirá adquirir habilidades y competencias profesionales y científicas que forman parte del currículo académico de pregrado para obtener el grado de licenciatura en Educación especialidad Lingüística e Inglés.

Quedo de Ud. en espera de la asesoría respectiva del trabajo académico dentro del tiempo estimado. Bendiciones.

Atentamente,



Marjorie Grace Malásquez Marín
Estudiante de la EAP Lingüística e Inglés

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Los instrumentos que adjunto tienen como finalidad diagnosticar la comprensión de textos escritos en Inglés de los alumnos de posgrado de la universidad Peruana Unión quienes constituyen la muestra en estudio de la validación de los instrumento titulados: CUIA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS Y UN TEST PARA EVALUARLA.

Instrucciones

La evaluación requiere de lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Para ello debe asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones si las hubiera.

Juez N°: 2 Fecha actual: 27/01/2014
Nombres y apellidos del Juez: Angela Rosales Trujillo
Institución donde labora: UPEU Language Institute
Años de experiencia profesional o científica: 06 años



Firma y Sello
DNI: 18226078

**CRITERIOS GENERALES PARA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
DICTAMINADOS POR EL JUEZ**

1) **¿Está de acuerdo con las características, formas de aplicación y estructura del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones: *Hay que utilizar otros indicadores*

en las dimensiones

Sugerencias:

2) **A su parecer, ¿el orden de las preguntas es el adecuado?**

SI () NO ()

Observaciones:

Sugerencias:

3) **¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones:

Sugerencias:

4) **¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones:

Sugerencias:

5) **¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones:

Sugerencias:

6) **¿Los ítems o reactivos del instrumento tienen correspondencia con la dimensión al que pertenece el constructo?**

SI () NO ()

Observaciones:

Sugerencias:



INSTRUMENTO PARA FINES ESPECÍFICOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTO)

UNA INSTITUCIÓN ADVERTIDA

N°	Dimensión I : Código de superficie Ítems o Preguntas	Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del constructo ⁴		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Identifica los personajes en el texto.	X		X		X		X		
2	Identifica el escenario temporal de los hechos en el texto.	X		X		X		X		
3	Identifica lugares y escenarios a los que hace referencia el texto.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN II: BASE DEL TEXTO I									
4	Enuncia el significado de palabras, expresiones o frases desconocidas a partir del contexto.	X		X		X		X		
5	Identifica palabras que pertenecen al mismo campo semántico de palabras en el texto.	X		X		X		X		
6	Identifica palabras que engloban al campo semántico de proposiciones en el texto.	X		X		X		X		
7	Utiliza palabras que completan la coherencia del texto.	X		X		X		X		
8	Utiliza otras palabras para dar a entender el mismo contenido del texto.	X		X		X		X		
9	Concluye frases incompletas según el contexto comunicativo.	X		X		X		X		
10	Reorganiza los párrafos del texto considerando el orden lógico de los enunciados.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN III: BASE DEL TEXTO II									
11	Identifica referencias anafóricas y elípticas en los elementos del texto.	X		X		X		X		
12	Identifica las causas y efectos de los hechos en el texto.	X		X		X		X		

13	Identifica el tema central del texto.	X		X		X		X		
14	Reconoce la(s) idea(s) principal(es) texto.	X		X		X		X		
15	Establece los efectos de situaciones derivadas del sentido del texto.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN IV: MODELO DE SITUACIÓN									
16	Reconoce el tipo de texto que lee según su estructura formal (textos descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo)	X		X		X		X		
17	Determina la intención comunicativa del autor del texto.	X		X		X		X		
18	Relaciona el sentido del texto con situaciones contextuales semejantes a las propias.	X		X		X		X		
19	Discrimina la oración o frase que no guarda coherencia con el texto.	X		X		X		X		
20	Verifica que las ideas del texto sean verdaderas o compatibles con la realidad.	X		X		X		X		

¹Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem.

²El ítem tiene relación con el constructo (Comprensión Oral de Estructuras Gramaticales)

³En el ítem todas las palabras son usuales para nuestro contexto.

⁴El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)

*Trabaja en base a
la Taxonomía de David B. De
W. Lynn M. Gooding como: interpolary,
inferir, usar*

Juez 3

Lima, Enero de 2014

Estimado

Mg. Liliana Castillo Vento

Presente:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar los instrumentos de diagnóstico “Test y Guía de observación”, correspondiente al proyecto de investigación que lleva por título: **Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” en el desarrollo de la competencia de la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, campus Lima.**

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto se hace entrega formal de la operacionalización de la variable dependiente en estudio y los formatos de validación, los cuales han de ser llenado de acuerdo a su buen criterio, a fin de orientar y verificar la claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo de los diversos ítems de los instrumentos mencionados anteriormente.

Agradezco anticipadamente su receptividad y colaboración. Su apoyo me permitirá adquirir habilidades y competencias profesionales y científicas que forman parte del currículo académico de pregrado para obtener el grado de licenciatura en Educación especialidad Lingüística e Inglés.

Quedo de Ud. en espera de la asesoría respectiva del trabajo académico dentro del tiempo estimado. Bendiciones.

Atentamente,



Marjorie Grace Malásquez Marín
Estudiante de la EAP Lingüística e Inglés

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Los instrumentos que adjunto tienen como finalidad diagnosticar la comprensión de textos escritos en Inglés de los alumnos de posgrado de la universidad Peruana Unión quienes constituyen la muestra en estudio de la validación de los instrumento titulados: CUIA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS Y UN TEST PARA EVALUARLA.

Instrucciones

La evaluación requiere de lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Para ello debe asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones si las hubiera.

Juez N°: 3

Fecha actual: 27-01-17

Nombres y apellidos del Juez:

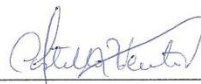
Liliana Castillo Vento

Institución donde labora:

Universidad Nacional de Educación

Años de experiencia profesional o científica:

20



Firma y Sello

DNI:

**CRITERIOS GENERALES PARA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
DICTAMINADOS POR EL JUEZ**

1) **¿Está de acuerdo con las características, formas de aplicación y estructura del INSTRUMENTO?**

SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

2) **A su parecer, ¿el orden de las preguntas es el adecuado?**

SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

3) **¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?**

SI () NO (✓)

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

4) **¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?**

SI () NO (✓)

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

5) **¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del INSTRUMENTO?**

SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

6) **¿Los ítems o reactivos del instrumento tienen correspondencia con la dimensión al que pertenece el constructo?**

SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

INSTRUMENTO PARA FINES ESPECÍFICOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTO)

N°	Dimensión I : Código de superficie Ítems o Preguntas	Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del constructo ⁴		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Identifica los personajes en el texto.	X		X		X		X		
2	Identifica el escenario temporal de los hechos en el texto.	X		X		X		X		
3	Identifica lugares y escenarios a los que hace referencia el texto.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN II: BASE DEL TEXTO I									
4	Enuncia el significado de palabras, expresiones o frases desconocidas a partir del contexto.	X		X		X		X		
5	Identifica palabras que pertenecen al mismo campo semántico de palabras en el texto.	X		X		X		X		
6	Identifica palabras que engloban al campo semántico de proposiciones en el texto.	X		X		X		X		
7	Utiliza palabras que completan la coherencia del texto.	X		X		X		X		
8	Utiliza otras palabras para dar a entender el mismo contenido del texto.	X		X		X		X		
9	Concluye frases incompletas según el contexto comunicativo.			X		X		X		
10	Reorganiza los párrafos del texto considerando el orden lógico de los enunciados.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN III: BASE DEL TEXTO II									
11	Identifica referencias anaforicas y elípticas en los elementos del texto.	X		X		X		X		
12	Identifica las causas y efectos de los hechos en el texto.	X		X		X		X		

13	Identifica el tema central del texto.	X		X		X		X		
14	Reconoce la(s) idea(s) principal(es) texto.	X		X		X		X		
15	Establece los efectos de situaciones derivadas del sentido del texto.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN IV: MODELO DE SITUACIÓN									
16	Reconoce el tipo de texto que lee según su estructura formal (textos descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo)	X		X		X		X		
17	Determina la intención comunicativa del autor del texto.	X		X		X		X		
18	Relaciona el sentido del texto con situaciones contextuales semejantes a las propias.	X		X		X		X		
19	Discrimina la oración o frase que no guarda coherencia con el texto.	X		X		X		X		
20	Verifica que las ideas del texto sean verdaderas o compatibles con la realidad.	X		X		X		X		

¹Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem.

²El ítem tiene relación con el constructo (Comprensión Oral de Estructuras Gramaticales)

³En el ítem todas las palabras son usuales para nuestro contexto. ⁴El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)

Juez 4

Lima, Enero de 2014

Estimado

Mg. Domingo Huerta Huamán

Presente:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar los instrumentos de diagnóstico “Test y Guía de observación”, correspondiente al proyecto de investigación que lleva por título: **Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” en el desarrollo de la competencia de la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, campus Lima.**

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto se hace entrega formal de la operacionalización de la variable dependiente en estudio y los formatos de validación, los cuales han de ser llenado de acuerdo a su buen criterio, a fin de orientar y verificar la claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo de los diversos ítems de los instrumentos mencionados anteriormente.

Agradezco anticipadamente su receptividad y colaboración. Su apoyo me permitirá adquirir habilidades y competencias profesionales y científicas que forman parte del currículo académico de pregrado para obtener el grado de licenciatura en Educación especialidad Lingüística e Inglés.

Quedo de Ud. en espera de la asesoría respectiva del trabajo académico dentro del tiempo estimado. Bendiciones.

Atentamente,



Marjorie Grace Malásquez Marín
Estudiante de la EAP Lingüística e Inglés

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Los instrumentos que adjunto tienen como finalidad diagnosticar la comprensión de textos escritos en Inglés de los alumnos de posgrado de la universidad Peruana Unión quienes constituyen la muestra en estudio de la validación de los instrumento titulados: CUIA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS Y UN TEST PARA EVALUARLA.

Instrucciones

La evaluación requiere de lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Para ello debe asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones si las hubiera.

Juez N°: 4

Fecha actual: 28-01-2014

Nombres y apellidos del Juez:

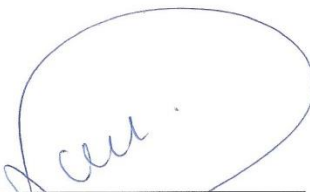
Domingo Horta Huanán

Institución donde labora:

Universidad Peruana Unión

Años de experiencia profesional o científica:

28



Firma y Sello
DNI:

**CRITERIOS GENERALES PARA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
DICTAMINADOS POR EL JUEZ**

1) **¿Está de acuerdo con las características, formas de aplicación y estructura del INSTRUMENTO?**

SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

2) **A su parecer, ¿el orden de las preguntas es el adecuado?**

SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

3) **¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?**

SI () NO (✓)

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

4) **¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?**

SI () NO (✓)

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

5) **¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del INSTRUMENTO?**

SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

6) **¿Los ítems o reactivos del instrumento tienen correspondencia con la dimensión al que pertenece el constructo?**

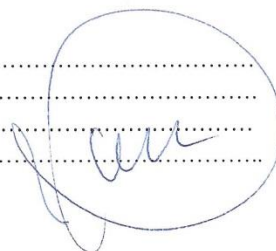
SI (✓) NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....





**INSTRUMENTO PARA FINES ESPECÍFICOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTO)**

N°	Dimensión I : Código de superficie Ítems o Preguntas	Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del constructo ⁴		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Identifica los personajes en el texto.	✓		✓		✓		✓		
2	Identifica el escenario temporal de los hechos en el texto.	✓		✓		✓		✓		
3	Identifica lugares y escenarios a los que hace referencia el texto.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN II: BASE DEL TEXTO I									
4	Enuncia el significado de palabras, expresiones o frases desconocidas a partir del contexto.	✓		✓		✓		✓		
5	Identifica palabras que pertenecen al mismo campo semántico de palabras en el texto.	✓		✓		✓		✓		
6	Identifica palabras que engloban al campo semántico de proposiciones en el texto.	✓		✓		✓		✓		
7	Utiliza palabras que completan la coherencia del texto.	✓		✓		✓		✓		
8	Utiliza otras palabras para dar a entender el mismo contenido del texto.	✓		✓		✓		✓		
9	Concluye frases incompletas según el contexto comunicativo.	✓		✓		✓		✓		
10	Reorganiza los párrafos del texto considerando el orden lógico de los enunciados.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN III: BASE DEL TEXTO II									
11	Identifica referencias anafóricas y elípticas en los elementos del texto.	✓		✓		✓		✓		
12	Identifica las causas y efectos de los hechos en el texto.	✓		✓		✓		✓		

puntaje del

13	Identifica el tema central del texto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	Reconoce la(s) idea(s) principal(es) texto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	Establece los efectos de situaciones derivadas del sentido del texto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	DIMENSIÓN IV: MODELO DE SITUACIÓN																			
16	Reconoce el tipo de texto que lee según su estructura formal (textos descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17	Determina la intención comunicativa del autor del texto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	Relaciona el sentido del texto con situaciones contextuales semejantes a las propias.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
19	Discrimina la oración o frase que no guarda coherencia coherencia con el texto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20	Verifica que las ideas del texto sean verdaderas o compatibles con la realidad.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

¹Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem.

²El ítem tiene relación con el constructo (Comprensión Oral de Estructuras Gramaticales)

³En el ítem todas las palabras son usuales para nuestro contexto. ⁴El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)



plano

Juez 5

Lima, Enero de 2014

Estimado

Ing. Nemías Saboya Ríos

Presente:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar los instrumentos de diagnóstico “Test y Guía de observación”, correspondiente al proyecto de investigación que lleva por título: **Efectividad del programa en modalidad virtual “Reading as a major tool for research” en el desarrollo de la competencia de la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de posgrado del Instituto de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, campus Lima.**

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto se hace entrega formal de la operacionalización de la variable dependiente en estudio y los formatos de validación, los cuales han de ser llenado de acuerdo a su buen criterio, a fin de orientar y verificar la claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo de los diversos ítems de los instrumentos mencionados anteriormente.

Agradezco anticipadamente su receptividad y colaboración. Su apoyo me permitirá adquirir habilidades y competencias profesionales y científicas que forman parte del currículo académico de pregrado para obtener el grado de licenciatura en Educación especialidad Lingüística e Inglés.

Quedo de Ud. en espera de la asesoría respectiva del trabajo académico dentro del tiempo estimado. Bendiciones.

Atentamente,



Marjorie Grace Malásquez Marín
Estudiante de la EAP Lingüística e Inglés

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Los instrumentos que adjunto tienen como finalidad diagnosticar la comprensión de textos escritos en Inglés de los alumnos de posgrado de la universidad Peruana Unión quienes constituyen la muestra en estudio de la validación de los instrumento titulados: CUIA DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS Y UN TEST PARA EVALUARLA.

Instrucciones

La evaluación requiere de lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Para ello debe asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones si las hubiera.

Juez N°: 5

Fecha actual: 12-10-14

Nombres y apellidos del Juez:

NEMIAS SABOYA RÍOS

Institución donde labora:

UPEU

Años de experiencia profesional o científica:

8 años



Firma y Sello

DNI: 42001721

NEMIAS SABOYA RÍOS
Consultor Estadístico e Investigador
saboyafix2003@hotmail.com
TELF.: 989946356

**CRITERIOS GENERALES PARA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
DICTAMINADOS POR EL JUEZ**

1) **¿Está de acuerdo con las características, formas de aplicación y estructura del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

2) **A su parecer, ¿el orden de las preguntas es el adecuado?**

SI () NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

3) **¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias: *utiliza palabras que son comprensibles
al contexto.*

.....

4) **¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....

5) **¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del INSTRUMENTO?**

SI () NO ()

Observaciones: *No tiene indicadores suficientes para la*

dimensión 1, coloca al menos 3.

.....

6) **¿Los ítems o reactivos del instrumento tienen correspondencia con la dimensión al que pertenece el constructo?**

SI () NO ()

Observaciones:.....

.....

Sugerencias:.....

.....


NEMAS SABOYA-RIOS
 Consultor Estadístico e Investigador
 saboyafix2003@hotmail.com
 TEL.: 99946356

INSTRUMENTO PARA FINES ESPECÍFICOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTO)

N°	Dimensión I : Código de superficie Ítems o Preguntas	Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del constructo ⁴		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Identifica los personajes en el texto.	X		X		X		X		
2	Identifica el escenario temporal de los hechos en el texto.	X		X		X		X		
3	Identifica lugares y escenarios a los que hace referencia el texto.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN II: BASE DEL TEXTO I									
4	Enuncia el significado de palabras, expresiones o frases desconocidas a partir del contexto.	X		X		X		X		
5	Identifica palabras que pertenecen al mismo campo semántico de palabras en el texto.	X		X		X		X		
6	Identifica palabras que engloban al campo semántico de proposiciones en el texto.	X		X		X		X		
7	Utiliza palabras que completen la coherencia del texto.	X		X		X		X		
8	Utiliza otras palabras para dar a entender el mismo contenido del texto.	X		X		X		X		
9	Concluye frases incompletas según el contexto comunicativo.		X	X		X		X		Volver a contestar según sugerencia
10	Reorganiza los párrafos del texto considerando el orden lógico de los enunciados. <i>Reorganizo los párrafos del texto</i>		X	X		X		X		
	DIMENSIÓN III: BASE DEL TEXTO II									
11	Identifica referencias anafóricas y elípticas en los elementos del texto.	X		X		X		X		
12	Identifica las causas y efectos de los hechos en el texto.	X		X		X		X		



INSTRUMENTO PARA FINES ESPECÍFICOS DE LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO
(JUICIO DE EXPERTO)

N°	Ítems o Preguntas	Claridad ¹		Congruencia ²		Contexto ³		Dominio del constructo ⁴		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Identifica los personajes en el texto.	X		X		X		X		
2	Identifica el escenario temporal de los hechos en el texto.	X		X		X		X		
3	Identifica lugares y escenarios a los que hace referencia el texto.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN II: Comprensión del texto base I									
4	Enumera el significado de palabras, expresiones o frases desconocidas a partir del contexto.	X		X		X		X		
5	Identifica palabras que pertenecen al mismo campo semántico de palabras en el texto.	X		X		X		X		
6	Identifica palabras que engloban al campo semántico de proposiciones en el texto.	X		X		X		X		
7	Utiliza palabras que completan la coherencia del texto.	X		X		X		X		
8	Utiliza otras palabras para dar a conocer el mismo contenido del texto.	X		X		X		X		Trata que la respuesta que evalúa este indicador no sea tan larga en comparación con las otras alternativas en el cuestionario
9	Conecta frases incompletas según el contexto comunicativo.	X		X		X		X		
10	Reorganiza los párrafos del texto considerando el orden lógico de los enunciados.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN III: Comprensión del texto base II									
11	Identifica referencias anafóricas y elípticas en los elementos del texto.	X		X		X		X		

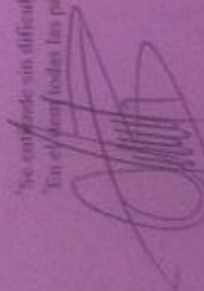
12	Identifica las causas y efectos de los hechos en el texto.	X	X	X	X	X	X	X		
13	Identifica el tema central del texto.	X	X	X	X	X	X	X		
14	Reconoce la(s) idea(s) principal(es) del texto.	X	X	X	X	X	X	X		
15	Establece los efectos de situaciones derivadas del sentido del texto.	X	X	X	X	X	X	X		
DIMENSIÓN IV: Comprensión del modelo de situación										
16	Reconoce el tipo de texto que lee según su estructura formal (textos descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo)	X	X	X	X	X	X	X		Falta agregar un distractor. Deben ser la misma cantidad de opciones igual que en las otras preguntas. En el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), la respuesta en el test también sería correcta. Creo que debería poner otro distractor. Esta es la 'microestructura' del texto en una sola palabra.
17	Determina la intención comunicativa del autor del texto.	X	X	X	X	X	X	X		
18	Relaciona el sentido del texto con situaciones contextuales semejantes a las propias.	X	X	X	X	X	X	X		
19	Discrimina la oración o frase que no guarda coherencia con el texto.	X	X	X	X	X	X	X		
20	Verifica que las ideas del texto sean verdaderas o compatibles con la realidad.	X	X	X	X	X	X	X		Replantear la pregunta que evalúa este indicador. Yo preguntaría: Based on the text, what would be the best ways to "keep in touch" nowadays?

¹No comprende sin dificultad alguna el enunciado del ítem.

²En el ítem todas las palabras son usuales para nuestro contexto.

³El ítem tiene relación con el constructo (Comprensión de textos escritos en inglés).

⁴El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)


Calando P. Nieto B.
C.I. 10.045.145-K

Anexo 7. Datos de los participantes

Grupo experimental			
Participante	Nacionalidad	UPG	Edad
Ayala Soto, Darling Fabián	Ecuatoriano	Teología	38
Ayala Soto, Santiago Eduardo	Ecuatoriano	Teología	36
Alvizuri Llerena, Geraldine Verónica	Peruana	Ingeniería y Arquitectura	39
Cabrera Arias, Luis Martín	Peruano	Ciencias empresariales	51
Cifuentes Palacios, Leonidas Iván	Guatemalteco	Ciencias empresariales	33
Espinel Monge, David Estuardo	Ecuatoriano	Teología	39
Ovalle Paulino, Christian	Peruano	Ingeniería y Arquitectura	34
Pérez Pulido, Gelter	Colombiano	CC.H.H. y Educación	41
Zaconeta Fernández, Richard Carlos	Boliviano	Psicología	47
Grupo control			
Participante	Nacionalidad	UPG	Edad
Allaica Aucanshala Levita Elizabeth	Ecuatoriana	Ingeniería y Arquitectura	31
Atamari Charca, Loyola Flora	Peruana	CC.H.H. y Educación	48
Cazares Gladys	Colombiana	CC.H.H. y Educación	55
Damián, Teodora	Peruana	Salud Pública	60
Miranda Gutierrez, Edward William	Peruano	Ingeniería y Arquitectura	39
Mendoza Maritza	Peruana	Psicología	32
Urán Marín, Yuly Andrea	Colombiana	Salud Pública	27
Lopez Pérez, Pedro Patricio	Ecuatoriano	Teología	38
Laimes Rafael, Dimas	Peruano	CC.H.H. y Educación	51

Anexo 8. Sesiones de clase del programa de intervención

ONLINE READING LESSON 1

I. GENERAL INFORMATION

1. Lesson Title : Identifying type of text and author’s purpose
2. Level: Intermediate English for postgraduate students
3. Teacher: Marjorie Malásquez
4. Date: May 14th
5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to set objectives for reading and identify the structure of a diversity of texts.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES				
Introduction	Ice-breaker: Say Hello, sing out loud and pray.	5´	A video				
	Warm-up: Watching a video about types of texts at: http://www.bbc.co.uk/skillswise/video/types-of-text	5´					
Development	Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.	10´	A word wall (visual aid)				
	Building knowledge: Teacher will show students different kinds of text according to their structure and purpose. Ss will set the goals for reading according to the information they want to get at first. Also, they will read different kinds of text briefly filling a chart: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Text</td> <td style="width: 15%;">Type</td> <td style="width: 15%;">Opinion</td> <td style="width: 15%;">Purpose</td> <td style="width: 15%;">Strategy</td> </tr> </table>	Text	Type	Opinion	Purpose	Strategy	15´
Text	Type	Opinion	Purpose	Strategy			
Practice	Activity 1: Ss play a game at: http://www.bbc.co.uk/skillswise/game/en03text-game-text-types	15´	A web link				
Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	35´	A test (test 1) Self-evaluation				

			sheet
Closing	<p>Feedback: T and Ss will check the answer of the quiz and exchange ideas to improve reading comprehension.</p> <p>Extension: Ask Ss to send a sample of each type of text and identify the author's purpose.</p> <p>Answer an attitude survey</p>	5'	<p>Forum of class</p> <p>Attitude survey sheet</p>

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Identify types of text and the author's purpose to understand the text better.	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Take decisions and show leadership in class	Observation	Attitude survey

ONLINE READING LESSON 2

I. GENERAL INFORMATION

1. Lesson Title: Reading techniques: Skimming and Scanning
2. Level: Intermediate English for postgraduate students
3. Teacher: Marjorie Malásquez
4. Date: May 21st
5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to read to get the general idea using the skimming strategy and search for specific information using the scanning strategy.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES
Introduction	Ice-breaker: Say Hello, sing out loud and pray.	5'	An e-book
	Warm-up: Teacher shows Ss an e-book of many pages, and tells them to give a report by tomorrow. Then, T asks them ¿is it possible for you to do that? Ss think of possible ways to do the task and T brainstorms. T says it's possible applying the techniques we're about to learn.	5'	
Development	Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.	10'	A word wall (visual aid) A power point presentation Diagrams
	Building knowledge: Teacher presents the reading techniques: Skimming and Scanning using a variety of texts and provide lots of examples for students to realize when and how to use either of the two strategies.	15'	
Practice	Activity 1: Ss practice Skimming technique at: https://www.dlsweb.rmit.edu.au/lisu/content/1_studyskills/study_tuts/reading_LL/activity2.html Activity 2: Ss practice Scanning technique at:	15'	A web page Attitude survey sheet

	https://www.dlsweb.rmit.edu.au/lsu/content/1_studyskills/study_tuts/reading_LL/activity3.html		
Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	35'	A test (test 2) Self-evaluation sheet
Closing	Feedback: T and Ss will check the answer of the test and exchange ideas to improve reading comprehension. Extension: Make comments on when is useful to use the each learnt reading technique in their daily studies and research. Answer an attitude survey	5'	Forum of class Attitude survey sheet

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Recognize the general idea and specific piece of information in a variety of texts using skimming and scanning strategies	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Respect and value other student's ideas	Observation	Attitude survey

ONLINE READING LESSON 3

I. GENERAL INFORMATION

1. Lesson Title : Inferring main information from the text I: the main idea and supporting details
2. Level: Intermediate English for postgraduate students
3. Teacher: Marjorie Malásquez
4. Date: May 26th
5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to infer the main idea and supporting details from a text.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES
Introduction	Ice-breaker: Say Hello, sing out loud and pray.	5´	An e-book
	Warm-up: Teacher shows Ss an e-book of many pages, and tells them to give a report by tomorrow. Then, T asks them ¿is it possible for you to do that? Ss think of possible ways to do the task and T brainstorms. T says it's possible applying the techniques we're about to learn.	5´	
Development	Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.	10´	A word wall (visual aid)
	Building knowledge: Teacher presents the different concepts :understanding the topic, the main idea and the supporting details using a variety of texts and provide lots of examples for Ss.	15´	A power point presentation Diagrams
Practice	Activity 1: Ss practice how to identify the main idea at: http://www.phschool.com/curriculum_support/ss_skills_tutor/content/pop.html Activity 2: Sing the song "Main idea song"	15´	A web page Attitude survey sheet
Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	35´	A test (test 3) Self-evaluation sheet

Closing	<p>Feedback: T and Ss will check the answer of the test and exchange ideas to improve reading comprehension.</p> <p>Extension: Find a text where Ss recognize the topic (sentence), the main idea and supporting details and post it.</p> <p>Answer an attitude survey</p>	5'	Forum of class
---------	--	----	----------------

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Identify the topic, the main idea and the supporting details in a variety of texts.	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Participate in class giving his/her opinion and sharing experiences	Observation	Attitude survey

ONLINE READING LESSON 4

I. GENERAL INFORMATION

- 1.1. Lesson Title: Reading techniques: Skimming and Scanning
- 1.2. Level: Intermediate English for postgraduate students
- 1.3. Teacher: Marjorie Malásquez
- 1.4. Date: May 28th
- 1.5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to infer the meaning of unfamiliar words from the context of the text.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES
Introduction	<p>Ice-breaker: Say Hello, sing out loud and pray.</p> <p>Warm-up: Teacher says Ss they are going to be detective today. What detectives do? They follow footprints</p> <p>So, T shows Ss a short paragraph with some unfamiliar words and T ask them for the meaning. So, if I don't have a dictionary, T asks: what can I do to understand this text?</p>	<p>5'</p> <p>5'</p>	<p>A power point presentation</p>
Development	<p>Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.</p> <p>Building knowledge: Teacher presents the different strategies to guess meaning of unfamiliar words from the context: clues like synonyms, example and definitions, antonyms and contrast and general knowledge.</p>	<p>10'</p> <p>15'</p>	<p>A word wall (visual aid)</p> <p>A power point presentation</p>
Practice	<p>Activity 1: T gives 4 different texts to</p>		<p>A web page</p>

	<p>practice the context clues</p> <p>Activity 2: Ss practice at: http://www.lethbridgecollege.net/elearningcafe/index.php/studyskills/vocabulary-development/context-clues-exercises</p> <p>Activity 3: Sing the song “Context clues”</p>	15´	Attitude survey sheet
Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	35´	A test (test 4) Self-evaluation sheet
Closing	<p>Feedback: T and Ss will check the answer of the test and exchange ideas to improve reading comprehension.</p> <p>Extension: Make comments on what is the context clue technique(s) that Ss use the most and which one Ss consider interesting and useful for next reading experience.</p> <p>Answer an attitude survey</p>	5´	Forum of class Attitude survey sheet

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Guess the meaning of unfamiliar words from the context clues of the text.	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Participate in class giving his/her opinion and sharing experiences	Observation	Attitude survey

ONLINE READING LESSON 5

I. GENERAL INFORMATION

- 1.1. Lesson Title: Understanding the structure of a text I: Recognizing sequence markers to identify the order of events
- 1.2. Level: Intermediate English for postgraduate students
- 1.3. Teacher : Marjorie Malásquez
- 1.4. Date: June 2nd
- 1.5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to recognize sequence markers to identify the logical sequence of facts or the order of events in the text.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES
Introduction	<p>Ice-breaker: Saying Hello and praying.</p> <p>Warm-up: T asks Ss:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> How can we know that a text is in order? <input type="checkbox"/> Are there any words which tell us the order? <input type="checkbox"/> In what type of text we can find these words? <p>Then, T shows a video to show that everything has a sequence and that there are some words to help us to find this order.</p>	<p>5'</p> <p>10'</p>	<p>A power point presentation</p> <p>A video</p>
	Development	<p>Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.</p> <p>Building knowledge: T shows Ss a piece of reading which is in disorder. Ss have to identify the text structure, the sequence or chronological order of events and say how they know it.</p> <p>Teacher presents the sequence markers: first, second, third, in the beginning, previously, before, next, then, after that, afterwards, so far, later on, recently,</p>	

	consequently, last, at the end, finally, etc., how they are used in narrative, instructive and expository texts.		
Practice	Activity 1: Ss identify the order of events in a short paragraph Activity 2: Ss do the exercises”sequencing” at: http://www.phschool.com/curriculum_support/ss_skills_tutor/content/pop.html	15´	A power point presentation A web link
Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	30´	A test (test 5) Self-evaluation sheet
Closing	Feedback: T and Ss will check the answer of the quiz and exchange ideas to improve reading comprehension. Extension: Ask Ss to write a piece of writing of at least two paragraphs and use connector and sequence markers to connect and order their ideas.	5´	Platform of class Attitude survey sheet

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Recognize the sequence markers to identify the logical sequence of facts and the order of events in the text.	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Participate in class giving his/her opinion and sharing experiences	Observation	Attitude survey

ONLINE READING LESSON 6

I. GENERAL INFORMATION

- 1.1. Lesson Title: Understanding the structure of a text II: Identifying cause and effect relationship
- 1.2. Level: Intermediate English for postgraduate students
- 1.3. Teacher: Marjorie Malásquez
- 1.4. Date: June 4th
- 1.5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to infer the cause and effect relationship in the statements of the text by identifying the signals.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES
Introduction	<p>Ice-breaker: Say Hello, sing out loud and pray.</p> <p>Warm-up: Teacher shows Ss 3 scenes os a story, and asks Ss to explain what is going on in the story.</p>	5' 5'	A power point presentation
Development	<p>Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.</p> <p>Building knowledge: Teacher explains that nothing happens without a reason or without some kind of consequence. T presents the cause and effect technique using the clues from the paragraph T shows: because (of), since, due to, unless, as a result of, so, consequently, therefore, thus, etc to understand the text in a better way. T gives plenty of examples. Ss learn how to make cause and effect diagrams.</p>	10' 20'	A word wall (visual aid) A power point presentation
Practice	<p>Activity 1: Read the text “Marcia’s accident” and answer the questions.</p> <p>Activity 2: Ss practice at: http://www.phschool.com/curriculum_s</p>	15'	A web page Attitude survey sheet

	upport/ss_skills_tutor/content/pop.html		
Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	30'	A test (test 6) Self-evaluation sheet
Closing	Feedback: T and Ss will check the answer of the test and exchange ideas to improve reading comprehension. Extension: Ss write a piece of writing about one new/event in their country using cause and effect signals. Then, elaborate a cause and effect diagram about it. Answer an attitude survey	5'	Forum of class Attitude survey sheet

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Recognize the key phrases to set cause and effect relationship of the statements in the text.	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Participate in class giving his/her opinion and sharing experiences	Observation	Attitude survey

ONLINE READING LESSON 7


I. GENERAL INFORMATION

- 1.1. Lesson Title : Understanding the structure of a text III: Comparing and contrasting ideas
- 1.2. Level: Intermediate English for postgraduate students
- 1.3. Teacher: Marjorie Malásquez
- 1.4. Date: June 9th
- 1.5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to infer the relationship of comparison or contrast of the statements in the text.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES
Introduction	<p>Ice-breaker: Say Hello, sing out loud and pray.</p> <p>Warm-up: T shows different images of objects and ask:</p> <p><input type="checkbox"/> How something is the same or similar?</p> <p><input type="checkbox"/> How something is different?</p>	5' 5'	A power point presentation
Development	<p>Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.</p>  <p>Building knowledge: Teacher presents two images of a pencil and a chalk to compare and build a Venn Diagram where identify the differences and the similarities.</p> <p>T focuses on the importance of sorting out the information by looking how they are the same and how they are different.</p> <p>T provides lots of examples and they</p>	10' 15'	A word wall (visual aid) A power point presentation Diagram

	learn to make highlighting of relevant information, identify key phrases: like, similar, both, same, alike, as well as, however, unlike, in contrast, yet, Instead; and compare and elaborate visual organizers.		
Practice	Activity : Ss do the exercise “Comparing and contrasting” at: http://www.phschool.com/curriculum_support/ss_skills_tutor/content/pop.html	15´	A web page Attitude survey sheet
Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	35´	A test (test 7) Self-evaluation sheet
Closing	Feedback: T and Ss will check the answer of the test and exchange ideas to improve reading comprehension. Extension: Ss write a piece of writing about two facts, places, events, etc in their country using comparing and contrast signals. Then, elaborate a Venn diagram about it. Answer an attitude survey	5´	Forum of class Attitude survey sheet

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Recognize the key phrases to set similarities or differences of the statements in the text.	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Participate in class giving his/her opinion and sharing experiences	Observation	Attitude survey

ONLINE READING LESSON 8

I. GENERAL INFORMATION

- 1.1. Lesson Title : Drawing conclusions and Judging context
- 1.2. Level: Intermediate English for postgraduate students
- 1.3. Teacher: Marjorie Malásquez
- 1.4. Date: June 11th
- 1.5. Time: 90 minutes

II. LEARNING GOALS:

By the end of this class, students will be able to draw conclusions and judging context from the text.

III. LESSON SEQUENCE

LEARNING STAGES	ACTIVITIES	TIME	RESOURCES
Introduction	<p>Ice-breaker: Say Hello, sing out loud and pray.</p> <p>Warm-up: Watching a video about inferences : https://www.youtube.com/watch?v=1oqdlI5JMjNjM</p>	5' 5'	A video
Development	<p>Pre-teach-vocabulary: Ss are shown a word wall with the target vocabulary for the class.</p> <p>Building knowledge: Teacher shows students the inferring strategy: how to predict and figure out situations based on the clues we find in the text. Then, drawing conclusions based on inferences and finally, know if the author is for or against the topic by using transition and useful language: One major advantage of, furthermore, on the other hand, To sum up, etc, and make his/her own judgment. T provides lots of examples for students to realize when and how to use this strategy.</p>	10' 15'	A word wall (visual aid) A power point presentation
Practice	<p>Activity 1: Do the exercises “Drawing inferences and conclusions” and “supporting a position” at :</p> <p>http://www.phschool.com/curriculum_support/ss_skills_tutor/content/pop.html</p>	15'	A web page

Production	Evaluation: Ss answer a short test about the class and a self-evaluation survey	35'	A test (test 8) Self-evaluation sheet
Closing	Feedback: T and Ss will check the answer of the quiz and exchange ideas to improve reading comprehension. Extension: Ss leave comments and their appreciation of the Online reading course (draw some conclusions) Answer an attitude survey	5'	Forum of class Attitude survey sheet

IV. EVALUATION:

EVALUATION CRITERIA	INDICATORS	TECHNIQUE	TOOL
Reading comprehension	Draw conclusions and judge against or for the content of the text.	Observation Formal evaluation	Questionnaire Check- list Self-evaluation sheet
Attitude	Take decisions and show leadership in class	Observation	Attitude survey

Anexo 9. Cuestionario 1 del programa (con respuestas)



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
UPeU Language Institute



READING COMPREHENSION TEST (SESSION 1)

Participant: _____

Nationality: _____

UPG: _____

Gender: Male () Female ()

Age: _____

I. DIRECTIONS: Read the following text and answer the questions.



In New Delhi, 14-year-old Sahib sells pens to make a living, and 17 year-old Ram sells cups of tea. Kids like Sahib and Ram, who live and work on the streets, once had to worry about people stealing their meager earnings. But today, they can keep their money safe in a bank.

The Children's Development Khazana (meaning "treasure chest") is a bank just for street kids. It even pays interest, to help kids build up a savings. The CDK also teaches its young customers to prioritize their needs, budget, and save and manage their money. Its goal is to help the kids become self-reliant.

The first CDK was established in 2001, at a shelter for homeless children and teens in New Delhi. Now there are 12 CDKs in New Delhi, and many more in other parts of India and in other South Asian countries.

CDK customers are between the ages of nine and 18. They may be runaway teens, who've come to the city to escape violence or hunger. Or they may be kids living with their families in slums or on the streets.

What's most interesting about the CDK is that the kids are not just customers; they also run the bank. Every six months they elect two new bank managers. Managers collect their peers' money and update their passbooks. Then (with an adult) they deposit the money into an official bank, to earn interest.

The kids also vote on whether or not to give customers loans. Their decisions are based on how much money customers earn, how much they have in the bank, and how quickly they'll be able to pay back the loans.

Twelve-year-old Mohammad, who sells bottles of water, wants to become a police officer. Ten-year-old Deepak, who collects and sells rags, wants to become a doctor. Hopefully, with help from the Children's Development Khazana, these kids will be able to achieve their dreams.

Source: *The Reader's Digest*

1. The Children's Development Khazana... (ind 2)
 - a) Is a bank for street kids.
 - b) Is a bank run by street kids.
 - c) Teaches its customers how to save money.
 - d) All of the above.**

2. What is the meaning of Khazana? (ind 5)
 - a) Treasure chest**
 - b) National bank
 - c) Organization
 - d) Shelter

3. Who at the CDK decides whether or not to grant a loan? (ind 1)
 - a) The bank manager
 - b) Bank customers**
 - c) An adult
 - d) Mohammad

4. Currently, all CDK banks are in New Delhi. (ind 14)

True

False

We don't know

5. What is the CDK's main goal? (ind 2)
 - a) To get kids off the streets.
 - b) To arrest people who steal money from street kids.
 - c) To help customers control their own lives.**
 - d) To train street kids to become bankers.

6. What do you think about The Children's Development Khazana? (ind 18)

II. Choose the right answer for each question.

1. What sort of a text is this? (ind 16)

Bob, Your dinner is in the oven, love Pat x

- A) A letter
- B) A bill
- C) A note**

2. What sort of a text is this? (ind 16)

Log on here. User name. Password.

- A) A letter
- B) A website**
- C) A form

3. What is the purpose of this text? (ind 17)

One of the funniest films ever made. A film you must see. In cinemas from Wednesday.

- A) To inform
- B) To persuade**
- C) To instruct

4. What is the purpose of this text? (ind 17)

Paris is a hub of European air, road and rail travel. You can fly direct from many British airports.

- A) To entertain
- B) To persuade
- C) To inform**

Anexo 10. Lista de cotejo de la sesión 1 del programa

DATE: 14 / 05 / 14

N	NAME	1	2	5	11	14	15	16	17	18
		Identifica a personajes y sus características explícitas en el texto.	Identifica situaciones explícitas en el texto	Infiere el significado de palabras, expresiones y frases desconocidas a partir de las ideas que encuentra en el contexto.	1. Identifica el tema central y/o el título de los párrafos o del texto completo que lee.	Discrimina la información que guarda o no relación con el texto.	Elabora conclusiones a partir de la información inferida del texto.	Elabora conclusiones a partir de la información inferida del texto.	Determina la intención comunicativa del autor del texto.	Emite juicio sobre el contenido y/o los personajes del texto utilizando el conocimiento del mismo texto.
1	Ayala Soto, Darling Fabián									
2	Ayala Soto, Santiago Eduardo									
3	Alvizuri Llerena, Geraldine Verónica									
4	Cabrera Arias, Luis Martín									
5	Cifuentes Palacios, Leonidas Iván									
6	Espinel Monge, David Estuardo									
7	Ovalle Paulino, Christian									
8	Pérez Pulido, Gelver									
9	Zaconeta Fernández, Richard Carlos									

Observation: _____

Anexo 11. Fichas de autoevaluación de aprendizajes y actitud

Self – evaluation sheet 4

Learning characteristics

Not done
(1)
Very poor
(2)
Rather poor
(3)
Quite well
(4)
Very well
(5)

I'm able to infer the meaning of an unfamiliar word by looking at the synonyms in the context.
I'm able to infer the meaning of an unfamiliar by looking at the antonyms or contrast in the context.
I'm able to infer the meaning of an unfamiliar word by looking at the examples or the definitions in the context.
I'm able to infer the meaning of an unfamiliar word by relying on my own experience and background knowledge.

Participation in class

Not done
(1)
Very poor
(2)
Rather poor
(3)
Quite well
(4)
Very well
(5)

I cooperate with my class making comments, giving examples and / or sharing experience about the topic.
I volunteer to explain my ideas, my opinions and /or my work.
I pay attention to the teacher when she explains the lesson.
I pay attention to my classmates explanations.

Attitude survey

Attitude in class

I completely disagree
(1)
I disagree
(2)
Neutral
(3)
I agree
(4)
I completely agree
(5)

I like to be able to know the strategies to infer the meaning of unfamiliar words in the text I read.
I like to be able to apply the strategies to infer the meaning of unfamiliar words in the text I read.

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN
EAP. LINGÜÍSTICA E INGLÉS

TEST TO MEASURE READING COMPREHENSION

Participant: _____

Nationality: _____

UPG: _____

Gender: Male () Female ()

Age: _____

I. DIRECTIONS: This test is designed to measure your reading comprehension competence. There are three passages. Beneath each one, you will see for words or phrases, marked (A), (B), (C), and (D). Choose the best option to answer the questions or complete the sentences.

Passage N° 1

(5 points)

No one knows how human beings learn a language. In the 1950's, a famous psychologist, E.F. Skinner, said that learning was simply the acquisition of new habits. He taught animals to perform actions by rewarding them when they performed well and punishing them when they performed badly. His ideas were widely used in language teaching.

Noam Chomsky disagreed with Skinner. In 1959 he proposed what became the basis for a new theory of language learning. Chomsky said all human beings have a special mechanism in their brains which is the basis of speech. This mechanism decays as we grow older, which may explain why children frequently have fewer problems when learning a language than adults do.

Since 1959 psychologist and teachers have produced variations on Skinner's and Chomsky's ideas but there is still no general agreement on how we learn a language.

Source: Reading and Understanding, Mc.Graw-Hill

Questions:

1) Skinner said learning is a consequence of

- A. a mechanism in the brain
- B. repetition of actions
- C. acquiring new habits
- D. rewarding and punishment

2) In the text, it is assumed that

- A. Skinner didn't have real ambition to study the mental process.
- B. Chomsky argued that language acquisition couldn't be described in terms of a child's language experience.
- C. Skinner focused his studies and research on how behaviors could be shaped by placing emphasis on positive reinforcement and punishment.
- D. Chomsky believed that children did not need formal training in order to form and utter language properly.

3) What type of text is it?

- A. It's narrative (a diary)
- B. It's expository (a research article)
- C. It's narrative (a biography)
- D. It's instructive (a study guide)

- 4) What's the purpose of the author?
A. To persuade about Skinner's and Chomsky's theories.
B. To inform about Skinner's and Chomsky's theories.
C. To entertain with the story of Skinner and Chomsky.
D. To explain you how each theory worked.

- 5) Who knows how human beings learn a language?
A. Scientists
B. Psychologists
C. Nobody
D. Teachers

Passage N° 2

(6 points)

[1] Can you tell if someone is lying just by looking at their facial expressions? Think how useful it would be if you had a machine that could tell when a person was telling a lie! In the early 20th century, the polygraph, or lie detector, was invented by John Larson and Leonarde Keeler.

[2] The lie detecting process starts with an interviewer asking some basic questions. The polygraph measures the heartbeat, breathing, and sweating of the person being tested. Then the interviewer asks questions about a crime. When people are telling a lie, their body response will change because they feel nervous or worried. By comparing the different body response information, the polygraph can detect whether the person being tested is lying or not.

[3] However, there is also a problem with using lie detectors. Sometimes, innocent people also get nervous when they have to take a lie detector test. The test may show that someone is guilty just because his or her body shows signs of stress. This is why most countries don't permit lie detector results as evidence in court.

[4] (A) lie detectors are widely rejected by most countries, they are still used in some places. American police departments and government agencies, like the FBI or CIA, still use polygraphs to question suspects. Polygraphs help **them** in many ways, but no person or machine is able to detect lies 100 percent of the time.

- 7) The word **them** on line 14 refers to
A. Lie detectors
B. Countries
C. American police departments and government agencies
D. Suspects
- 8) The word **permit** in paragraph [3] is closest in meaning to
A. forbid
B. punish
C. wish
D. allow
- 9) Where do people use lie detectors?
A. at school
B. at the White House
C. at some American Government institutions
D. at court

10) Decide if the following statements are advantages or disadvantages.

- A. The polygraph can help to detect whether a suspect being tested is lying or not. _____

- B. Sometimes, innocent people also get nervous when they have to take a lie detector test and they may seem to be guilty. ____
- C. The test may show that someone is guilty just because his or her body shows signs of stress. ____
- D. Most countries don't allow lie detector results as evidence in court. ____

11) According to the text, I consider that...

- A. Polygraph results are not the best evidence to make justice in most countries.
- B. Polygraphs can be used in all police departments and government agencies.
- C. Polygraphs can help to discover guilty people in 100% of the cases.
- D Polygraph results are unquestionable.

Passage N° 3

(3 points)

[I] Sleep is something we generally associate with living creatures. Of course, it is true that a lot of animals sleep, but zoologists are not certain that primitive forms of animal life, like worms and snails, ever really sleep. On the other hand, animals such as bears sleep for 4 or 5 months every year.

[II] The amount of sleep a human being needs depends on age, the individual, and possibly race. For example, doctors think that pre-school children need between 10 and 12 hours a night, school children between 9 and 11 hours, and adults between 7 and 9 hours. There are exceptional cases of old people who only sleep between 2 and 3 hours a day and continue to be active and healthy. The sleep requirements of different races also appear to be different. Japanese people, for example, sleep fewer hours than Europeans.

[III] It is not known for certain if mental activity (apart from dreaming) occurs when a person is asleep. However, it is certainly true that some people can wake up at a specific, predetermined time. There are also stories about mathematicians who solve problems during sleep because their subconscious mind continues working on the problem.

Source: Comprensión de lectura en inglés, Mendoza Aída

Questions:

12) Human requirements of sleep vary in relation to human's

- A. age, health and activity
- B. personality, health and race
- C. age, activity and education
- D. age, personality and race

13) Decide if the following statements are True or False.

- A. Japanese sleep less hours than Spanish. ____
- B. 5-year old children need to sleep about 12 hours. ____
- C. Primitive forms of animal life maybe don't sleep according to zoologist. ____
- D. All mathematicians solve problems during sleep. ____

14) Which are the main topics in each paragraph?

- A. I. Sleep necessity in animal, II. Racial differences among human beings, III. Mental activity during sleep
- B. I. Necessity of sleep for humans and animals, II. Mental activity during sleep, III. Geniuses working at night.
- C. I Sleep time in animals, II. Sleep time in humans, III. Mental activity during sleep.
- D. I. Racial different of sleep habits, II. Sleep necessity in animals, III. Relax and leisure at night.

Passage N° 4

(6 points)

Questions:

15) Put the paragraphs of this article in order. Choose: first (1), second (2) or third (3), fourth (4) or fifth (5).

a) Gossip is informal communication about people, with an evaluative element. People usually state or imply their opinions or feelings about the information. Gossip can be about yourself or other people. Surprisingly, most gossip is not based on criticism and negative opinions, but is simply socially interesting: relationships, personal experiences, and advice. _____

b) Most people probably prefer to believe that they don't gossip because we think of gossip as trivial and often negative. However, some people are convinced that gossip is an essential part of human interaction, and that everyone gossips. _____

c) In fact, research has proven that two-thirds of all human conversation is gossip! People have been gossiping since the beginning of human speech, and gossip has important functions in society. It lowers stress, helps build relationships, reinforces social values, and helps us build social skills. _____

d) In the modern world, we have less and less time for social interaction. People used to gossip with their neighbors in stores, outside their houses, or on the street, but that has changed. In recent years, communications technology has given us a new way to gossip—the cell phone. _____

e) A survey showed that only 17% of participants use their cell phones primarily for work purposes. Most people said they used cell phones for "keeping in touch." In a world where people often feel isolated and lonely, cell phones keep us socially connected. So it seems that gossip is good for us, and everyone does it. Ways of gossiping may change, but gossip is a permanent part of human nature. _____

Source: The Reader's Digest

16) When did people start gossiping?

- A. Since the beginning of human history
- B. Many years ago
- C. In recent years
- D. Permanently

17) What's the best title for this passage?

- A. Gossip helps to build social skills
- B. Modern ways for interaction
- C. The best human speech
- D. Gossip is for good

18) Which is a supporting sentence for this passage?

- A. People used to gossip with their neighbors in stores outside their houses, or on the street.
- B. It seems that gossip is good for us, and everyone does it.
- C. Some people are convinced that gossip is an essential part of human interaction, and that everyone gossips.
- D. Research has proven that two-thirds of all human conversation is gossip.

19. According to the text, what would be the best ways to "keep in touch" nowadays?

- A. Using cellphones, internet or facebook
- B. Having social interactions anywhere
- C. Outside their houses
- D. Having conversation in stores or the streets

20. If a study said that there are 1236 conversations during a day, how many conversations would be "gossip"?

- A. 1236
- B. 824
- C. 412
- D. 210

Anexo 13. Test to measure reading comprehension key



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

EAP. LINGÜÍSTICA E INGLÉS

TEST TO MEASURE READING COMPREHENSION KEY

Participant: _____
Nationality: _____
UPG: _____
Gender: Male () Female ()
Age: _____

I. DIRECTIONS: This test is designed to measure your reading comprehension competence. There are three passages. Beneath each one, you will see for words or phrases, marked (A), (B), (C), and (D). Choose the best option to answer the questions or complete the sentences.

Passage N° 1

(5 points)

No one knows how human beings learn a language. In the 1950's, a famous psychologist, E.F. Skinner, said that learning was simply the acquisition of new habits. He taught animals to perform actions by rewarding them when they performed well and punishing them when they performed badly. His ideas were widely used in language teaching.

Noam Chomsky disagreed with Skinner. In 1959 he proposed what became the basis for a new theory of language learning. Chomsky said all human beings have a special mechanism in their brains which is the basis of speech. This mechanism decays as we grow older, which may explain why children frequently have fewer problems when learning a language than adults do.

Since 1959 psychologist and teachers have produced variations on Skinner's and Chomsky's ideas but there is still no general agreement on how we learn a language.

Source: Reading and Understanding, Mc.Graw-Hill

Questions:

1) Skinner said learning is a consequence of

- A. a mechanism in the brain
- B. repetition of actions
- C. acquiring new habits**
- D. rewarding and punishment

2) In the text, it is assumed that

- A. Skinner didn't have real ambition to study the mental process.
- B. Chomsky argued that language acquisition couldn't be described in terms of a child's language experience.
- C. Skinner focused his studies and research on how behaviors could be shaped by placing emphasis on positive reinforcement and punishment.**
- D. Chomsky believed that children did not need formal training in order to form and utter language properly.

3) What type of text is it?

- A. It's narrative (a diary)
- B. It's expository (a research article)**
- C. It's narrative (a biography)
- D. It's instructive (a study guide)

4) What's the purpose of the author?

- A. To persuade about Skinner's and Chomsky's theories.
- B. To inform about Skinner's and Chomsky's theories.**
- C. To entertain with the story of Skinner and Chomsky.
- D. To explain you how each theory worked.

5) Who knows how human beings learn a language?

- A. Scientists
- B. Psychologists
- C. Nobody**
- D. Teachers

Passage N° 2

(6 points)

[1] Can you tell if someone is lying just by looking at their facial expressions? Think how useful it would be if you had a machine that could tell when a person was telling a lie! In the early 20th century, the polygraph, or lie detector, was invented by John Larson and Leonarde Keeler.

[2] The lie detecting process starts with an interviewer asking some basic questions. The polygraph measures the heartbeat, breathing, and sweating of the person being tested. Then the interviewer asks questions about a crime. When people are telling a lie, their body response will change because they feel nervous or worried. By comparing the different body response information, the polygraph can detect whether the person being tested is lying or not.

[3] However, there is also a problem with using lie detectors. Sometimes, innocent people also get nervous when they have to take a lie detector test. The test may show that someone is guilty just because his or her body shows signs of stress. This is why most countries don't permit lie detector results as evidence in court.

[4] ___(A)___ lie detectors are widely rejected by most (A) countries, they are still used in some places. American police departments and government agencies, like the FBI or CIA, still use polygraphs to question suspects. Polygraphs help **them** in many ways, but no person or machine is able to detect lies 100 percent of the time.

Questions :

6) What is the best choice for blank (A)?

- A. But
- B. However
- C. Even though**
- D. Because

7) The word **them** on line 14 refers to

- A. Lie detectors
- B. Countries
- C. American police departments and government agencies**
- D. Suspects

- 8) The word **permit** in paragraph [3] is closest in meaning to
- forbid
 - punish
 - wish
 - allow**
- 9) Where do people use lie detectors?
- at school
 - at the White House
 - at some American Government institutions**
 - at court
- 10) Decide if the following statements are advantages or disadvantages.
- The polygraph can help to detect whether a suspect being tested is lying or not. **__A__**
 - Sometimes, innocent people also get nervous when they have to take a lie detector test and they may seem to be guilty. **__D__**
 - The test may show that someone is guilty just because his or her body shows signs of stress. **__D__**
 - Most countries don't allow lie detector results as evidence in court. **__A__**
- 11) According to the text, I consider that...
- Polygraph results are not the best evidence to make justice in most countries.**
 - Polygraphs can be used in all police departments and government agencies.
 - Polygraphs can help to discover guilty people in 100% of the cases.
 - Polygraph results are unquestionable.

Passage N° 3

(3 points)

[I] Sleep is something we generally associate with living creatures. Of course, it is true that a lot of animals sleep, but zoologists are not certain that primitive forms of animal life, like worms and snails, ever really sleep. On the other hand, animals such as bears sleep for 4 or 5 months every year.

[II] The amount of sleep a human being needs depends on age, the individual, and possibly race. For example, doctors think that pre-school children need between 10 and 12 hours a night, school children between 9 and 11 hours, and adults between 7 and 9 hours. There are exceptional cases of old people who only sleep between 2 and 3 hours a day and continue to be active and healthy. The sleep requirements of different races also appear to be different. Japanese people, for example, sleep fewer hours than Europeans.

[III] It is not known for certain if mental activity (apart from dreaming) occurs when a person is asleep. However, it is certainly true that some people can wake up at a specific, predetermined time. There are also stories about mathematicians who solve problems during sleep because their subconscious mind continues working on the problem.

Questions:

- 12) Human requirements of sleep vary in relation to human's
- age, health and activity
 - personality, health and race
 - age, activity and education
 - age, personality and race**
- 13) Decide if the following statements are True or False.
- Japanese sleep less hours than Spanish. **__T__**
 - 5-year old children need to sleep about 12 hours. **__T__**
 - Primitive forms of animal life maybe don't sleep according to zoologist. **__T__**
 - All mathematicians solve problems during sleep. **__F__**

14) Which are the main topics in each paragraph?

B. I. Sleep necessity in animal, II. Racial differences among human beings, III. Mental activity during sleep
B. I. Necessity of sleep for humans and animals, II. Mental activity during sleep, III. Geniuses working at night.

C. I Sleep time in animals, II. Sleep time in humans, III. Mental activity during sleep.

D. I. Racial different of sleep habits, II. Sleep necessity in animals, III. Relax and leisure at night.

Passage N° 4

(6 points)

15) Put the paragraphs of this article in order. Choose: first (1), second (2) or third (3), fourth (4) or fifth (5).

a) In addition, gossip is informal communication about people, with an evaluative element. People usually state or imply their opinions or feelings about the information. Gossip can be about yourself or other people. Surprisingly, most gossip is not based on criticism and negative opinions, but is simply socially interesting: relationships, personal experiences, and advice. **Third (3)**_____

b) Most people probably prefer to believe that they don't gossip because we think of gossip as trivial and often negative. However, some people are convinced that gossip is an essential part of human interaction, and that everyone gossips. **First (1)**_____

c) In fact, research has proven that two-thirds of all human conversation is gossip! People have been gossiping since the beginning of human speech, and gossip has important functions in society. It lowers stress, helps build relationships, reinforces social values, and helps us build social skills. **Second (2)**_____

d) However, in the modern world, we have less and less time for social interaction. People used to gossip with their neighbors in stores, outside their houses, or on the street, but that has changed. In recent years, communications technology has given us a new way to gossip—the cell phone. **Fourth (4)**_____

e) Finally, a survey showed that only 17% of participants use their cell phones primarily for work purposes. Most people said they used cell phones for "keeping in touch." In a world where people often feel isolated and lonely, cell phones keep us socially connected. So it seems that gossip is good for us, and everyone does it. Ways of gossiping may change, but gossip is a permanent part of human nature. **Fifth (5)**_____

Source: The Reader's Digest

16) When did people start gossiping?

A. Since the beginning of human history

B. Many years ago

C. In recent years

D. Permanently

17) What's the best title for this passage?

A. Gossip helps to build social skills

B. Modern ways for interaction

C. The best human speech

D. Gossip is for good

18) Which is a supporting sentence for this passage?

A. People used to gossip with their neighbors in stores outside their houses, or on the street.

B. It seems that gossip is good for us, and everyone does it.

C. Some people are convinced that gossip is an essential part of human interaction, and that everyone gossips.

D. Research has proven that two-thirds of all human conversation is gossip.

19) According to the text, what would be the best ways to "keep in touch" nowadays?

- A. Using cellphones, internet or facebook**
- B. Having social interactions anywhere
- C. Outside their houses
- D. Having conversation in stores or the streets

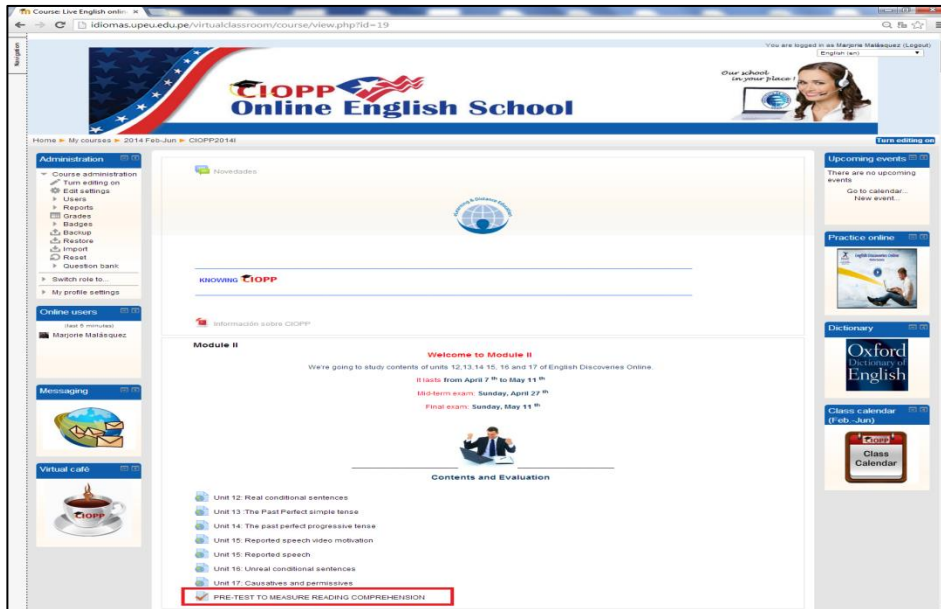
20) If a study said that there are 1236 conversations during a day, how many conversations would be "gossip"?

- A. 1236
- B. 824**
- C. 412
- D. 210

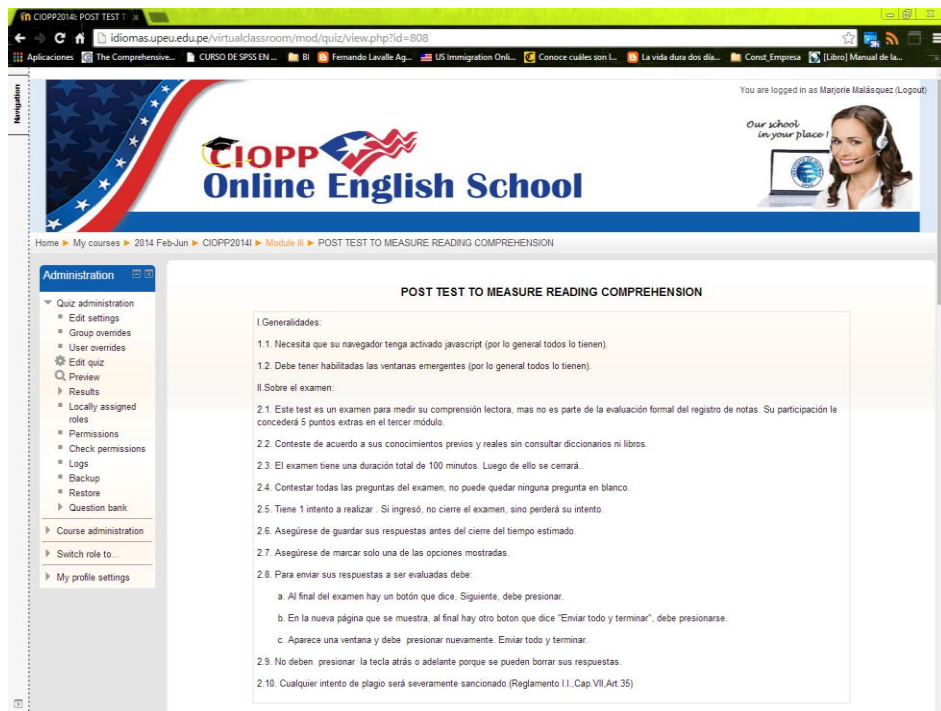
Anexo 14. Evidencias de la ejecución del programa

The screenshot shows a Moodle course page for 'Module III'. The page title is 'PRE-TEST TO MEASURE READING COMPREHENSION'. Below the title, there is a 'Welcome to Module III' section with a message: 'We're going to study contents of units 18, 19, 20, 21 and 22 of English Discoveries Online.' It also lists exam dates: '8 tests from May 12th to June 15th', 'Mid-term exam: Sunday, June 1st', and 'Final exam: Sunday, June 15th'. A small image of a person is shown below the text. The main content is a list of activities and assignments under the heading 'Contents and Evaluation'. The list includes various units (17-22), reading sessions, self-evaluations, and homework. A red box highlights a specific section of the list, starting with 'Reading test 01' and ending with 'POST TEST TO MEASURE READING COMPREHENSION'. The page also shows a 'Topic 6' label at the bottom.

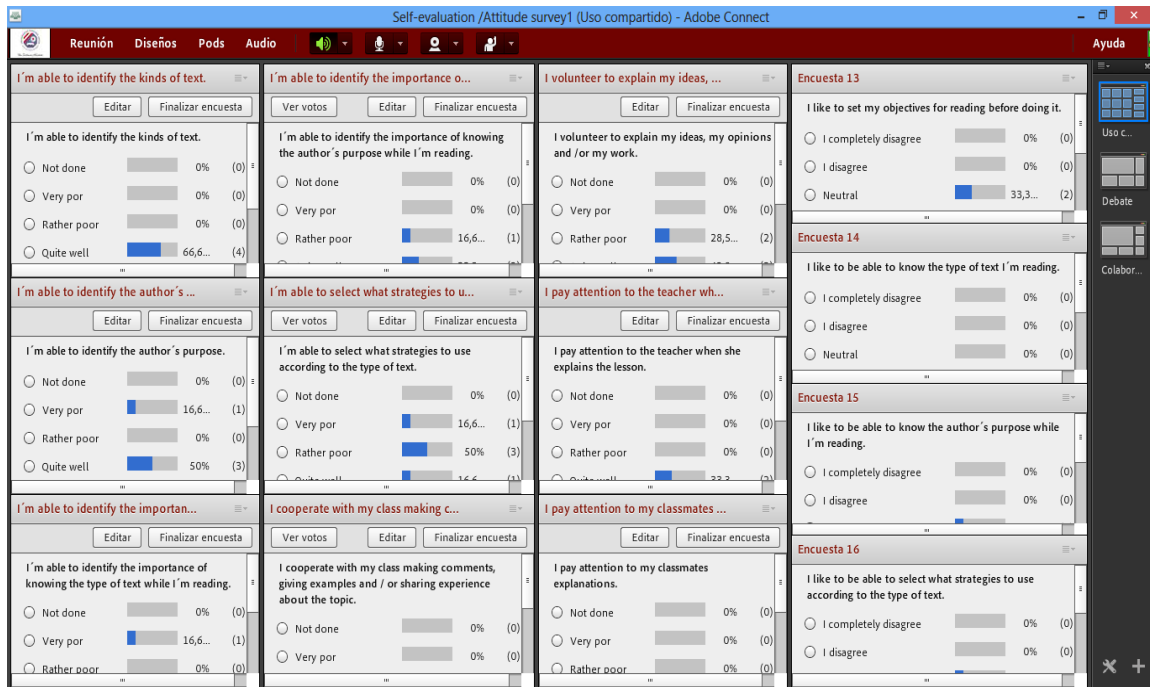
Captura de pantalla de los contenidos del programa "Reading as a major tool for research" en la plataforma MOODLE.



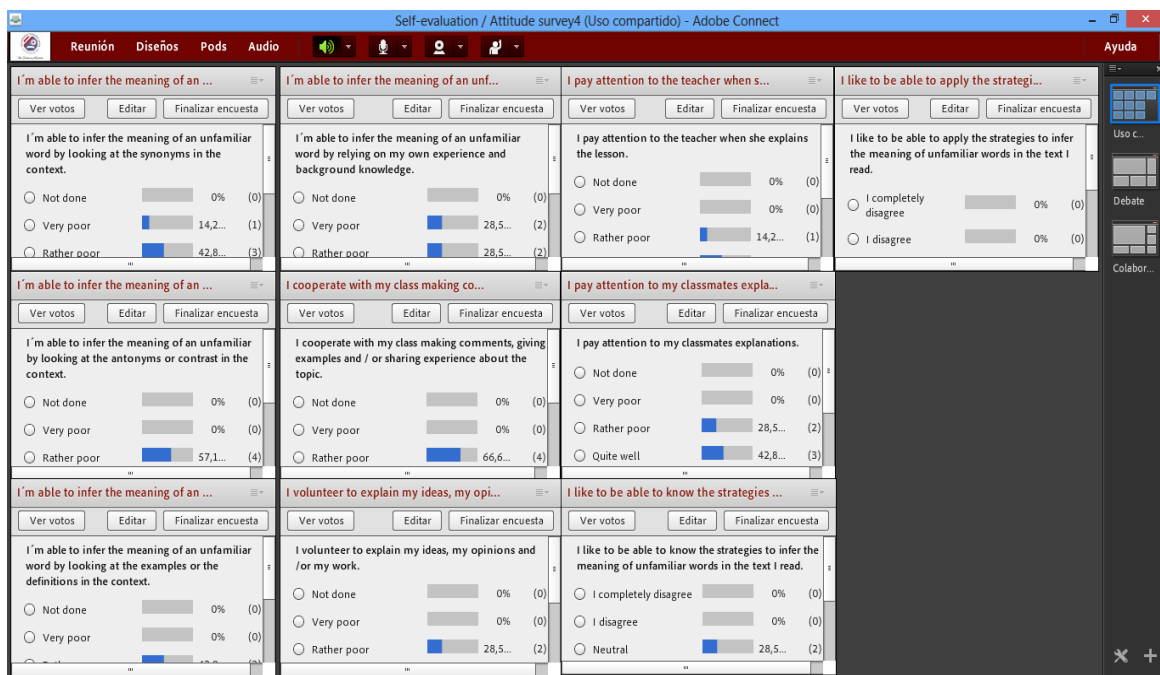
Captura de pantalla de la preprueba tomado a través de la plataforma MOODLE



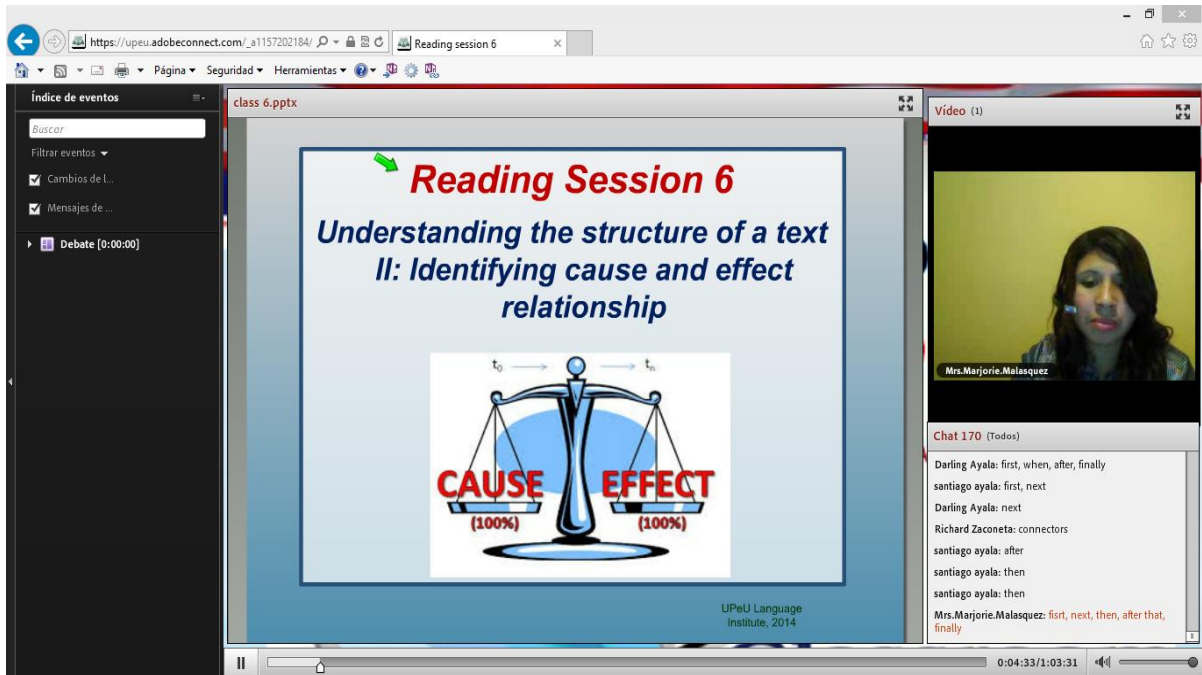
Captura de pantalla de la posprueba tomado a través de la plataforma MOODLE



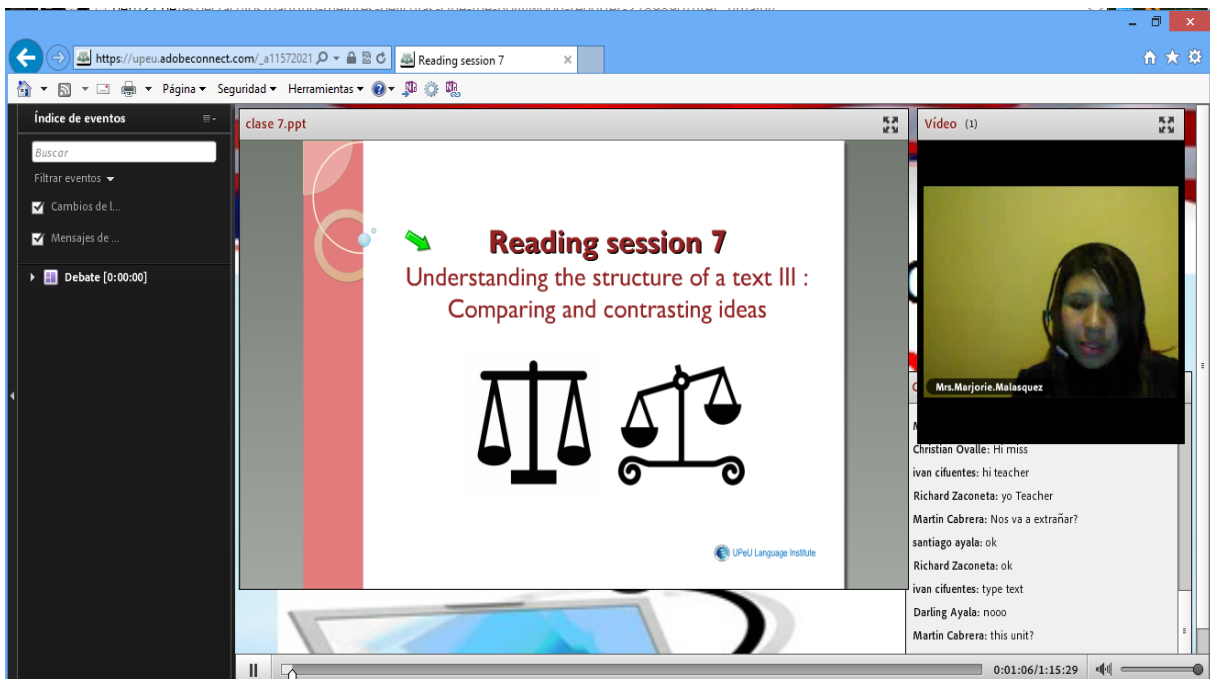
Captura de pantalla de la encuestas de autoevaluación de conocimientos y actitudes 1 desarrollado a través de la plataforma Adobe connect



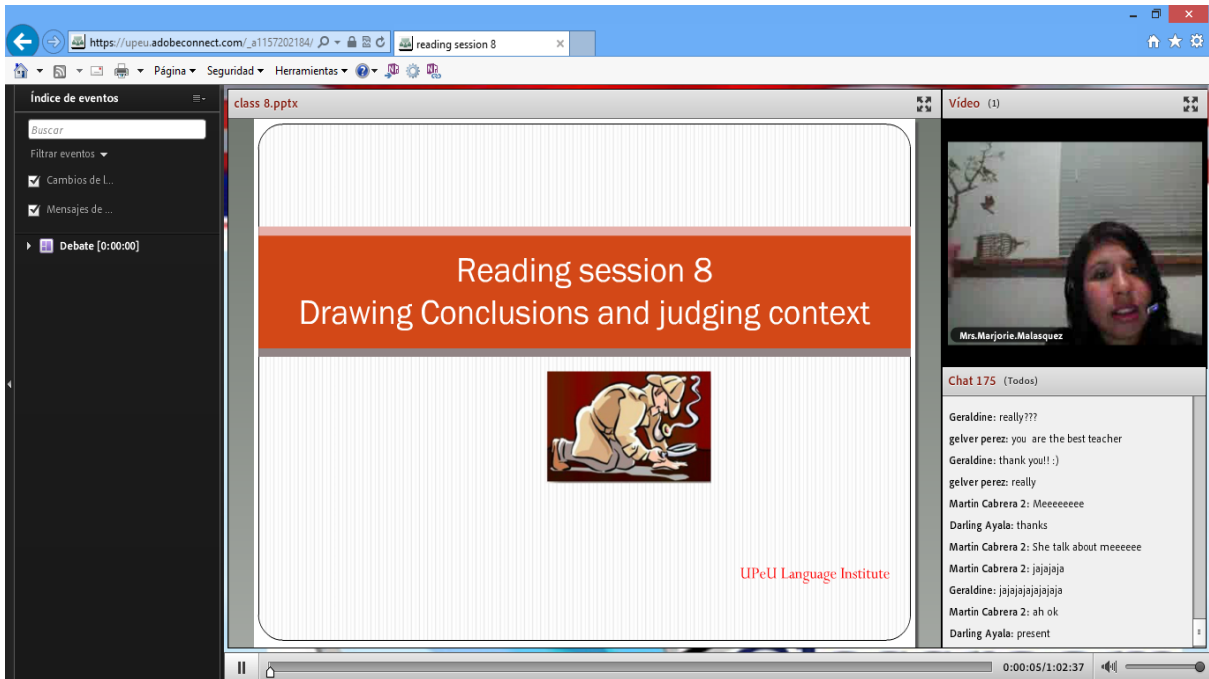
Captura de pantalla de la encuestas de autoevaluación de conocimientos y actitudes 4 desarrollado a través de la plataforma Adobe connect



Captura de pantalla del desarrollo de la sesión 6 de programa “Reading as a major tool for research” a través de la plataforma Adobe connect



Captura de pantalla del desarrollo de la sesión 7 de programa “Reading as a major tool for research” a través de la plataforma Adobe connect



Captura de pantalla del desarrollo de la sesión 8 de programa “Reading as a major tool for research” a través de la plataforma Adobe connect

Control de asistencia de alumnos del curso cc (grupo1) - copia.xlsx - Microsoft Excel

	14-may	21-may	26-may	28-may	02-jun	04-jun	09-jun	11-jun	OBSERVATION
4 Ayala Soto, Darling Fabián									
5 Ayala Soto, Santiago Eduardo									1 absence, almost to withdraw
6 Cabrera Arias, Luis Martin									1 absence, almost to withdraw
7 Cifuentes Palacios, Leonidas Iván									
8 Espinel Monge, David Estuardo									
9 Avizuri Llerena, Geraldine Veronica									2 absences, almost to withdraw
10 Ovalle Paulino, Christian									2 absences, almost to withdraw
11 Perez Pulido, Gelver									1 absence, almost to withdraw
12 Zaconeta Fernández, Richard Carlos									1 absence, almost to withdraw

NOTES:

The reading course has been designed for postgraduate students who are the Intermediate course. It helps participants to improve the reading techn they already know and give some others that they may not have.

The requisites to get enrolled to this course are:

1. Be an Intermediate student of the UPeU Language Institute
2. Have Internet connection and headphones
3. Take the pre-test before starting classes. During classes, participants m take the tests the tutor presents. After the course, participants must take a
4. Attendance (at least 70% to pass. You can be absent max. 2 times. Other participants will fail the course (withdraw it))

Colors code:

- Red = participant withdrew
- Yellow = participant is almost to withdraw
- White = participants are attending regularly

Captura de pantalla del control de asistencia

Dear students,
As you know we are ending the Reading course and classes, so we would like you to leave your comments about it, how you experienced it, if you liked it, etc.
Every single details will be important for us.
Thanks,
The Language Institute

[Colocar un nuevo tema de discusión aquí](#)

Tema	Comenzado por	Grupo	Rélicas	Último mensaje
Práctica	David Estuardo Espinel Monge	GROUP 1: Mon-Wed	0	David Estuardo Espinel Monge Jun, 16 de Jun de 2014, 09:56
About course	Luis Martín Cabrera Arias	GROUP 1: Mon-Wed	0	Luis Martín Cabrera Arias dom, 15 de Jun de 2014, 23:12
The Online English Class	Darling Fabián Ayala Soto	GROUP 1: Mon-Wed	0	Darling Fabián Ayala Soto dom, 15 de Jun de 2014, 21:33
Excellent Course and teacher	Gelver Pérez Pulido	GROUP 1: Mon-Wed	0	Gelver Pérez Pulido dom, 15 de Jun de 2014, 20:12
Miss Marjorie	Cristian Ovalle Paulino	GROUP 1: Mon-Wed	0	Cristian Ovalle Paulino dom, 15 de Jun de 2014, 15:55

Captura de pantalla que muestra participación en los foros de clase y opiniones al culminar el programa de lectura

Página Principal > Cursos > 2015 January-February > CIOPP2014 > Module III > My comments about the Online Reading Course > About course

Mostrar respuestas anidadas

Mover este tema a... Mover

About course
de Luis Martín Cabrera Arias - domingo, 15 de junio de 2014, 23:12

I am more than satisfied with the course taken. The teacher is SUPER TEACHER, so kind, good method.

Editar | Borrar | Responder

Captura de pantalla que muestra participación en los foros de clase y opiniones al culminar el programa de lectura