

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO**

**PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**



**MONTERRICO**  
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

**COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE INGLÉS III DE UN CENTRO DE  
IDIOMAS**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD: IDIOMAS – INGLÉS**

MURILLO DEL VALLE, Midori Jesús del Carmen

RAMON HUAMAN, Joselyn Natali

REYES RODAS, Vanessa Stefanny

ASESORA:

Lic. Magaly del Rosario RÚAS QUARTARA

Lima, 29 de diciembre de 2020

## Resumen

La presente investigación de diseño descriptivo simple tuvo como objetivo principal determinar las características de la comprensión lectora que predominaron en los estudiantes pertenecientes al curso Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico durante el semestre académico 2020-I, a quienes se les administró el examen A2 Key: Reading Paper, elaborado por la Universidad de Cambridge. Posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos de manera general respecto a la habilidad de comprensión lectora y, de manera específica, según el nivel que alcanzaron en cuanto al desarrollo de las macro y micro habilidades de la comprensión lectora. Mediante un análisis exhaustivo, se pudo observar que los estudiantes no lograron demostrar el manejo óptimo de estas habilidades, puesto que el 69% de estudiantes se ubicó en un nivel bajo. Se elaboró una propuesta llamada “Comprensión Lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés” con la finalidad que las actividades presentadas puedan ser utilizadas por docentes que busquen potenciar el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en estudiantes que se encuentren en un nivel básico de inglés.

*Palabras clave:* comprensión lectora, macro habilidades, micro habilidades, enseñanza del idioma inglés, adultos

### **Abstract**

The main objective of this descriptive research work was to determine the reading comprehension characteristics that predominate in students from English III that belongs to the Language Centre of the National Training College Monterrico during the first term of this academic year 2020, the A2 Key Exam: Reading Paper, designed by the Cambridge University was administered to the students. Subsequently, the results obtained were analysed in a general way concerning the ability of reading comprehension and, specifically, according to the level achieved regarding the development of the macro and micro skills of reading comprehension. From an exhaustive analysis, it was noted that students were not able to show an optimal performance of their abilities, since 69% of students reached at a low level. A proposal called "Comprensión Lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés" was created to the aim that the activities presented can be used by teachers who seek to promote and improve the learning of the reading skill in students who are in a basic level.

*Keywords:* reading skill, micro skills, macro skills, teaching English, adults

## **Agradecimientos**

Gracias a Dios por habernos dado salud y fortaleza durante todo este año que ha representado un desafío para el mundo en el contexto de la pandemia COVID-19 pero que hemos podido superar en su compañía.

Asimismo, agradecemos a nuestra asesora Magaly del Rosario Rúas Quartara por habernos guiado y apoyado en este camino con su sabiduría y sus consejos acertados que en todo momento nos brindó incondicionalmente.

Igualmente, queremos expresar nuestra gratitud hacia la coordinadora del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, Jessy María Lostaunau Gavidia de Jiménez, quién facilitó la aplicación del instrumento y el recojo de datos para nuestra investigación. También, agradecemos a los estudiantes del curso Inglés III del ciclo 2020-I por su disposición y por formar parte de esta investigación a pesar de la coyuntura actual de distanciamiento social a la que nos enfrentamos.

Del mismo modo, queremos agradecer a nuestras familias por haber sido nuestro soporte durante estos años de estudio en los que, con su ayuda, superamos muchos obstáculos y retos para finalmente alcanzar nuestras metas.

## Índice

INTRODUCCIÓN.....	8
Planteamiento del problema.....	10
Justificación del problema de investigación .....	16
Objetivos .....	18
Antecedentes .....	19
Definiciones conceptuales.....	26
Comprensión lectora.....	27
Macro habilidades de la comprensión lectora .....	27
Micro habilidades de la comprensión lectora .....	27
Aportes del estudio a nivel teórico, metodológico y práctico .....	27
Limitaciones de la investigación.....	30
PARTE I: MARCO TEÓRICO .....	32
1.1 Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	32
1.2 Competencia comunicativa .....	33
1.3 Importancia del inglés como lengua extranjera .....	35
1.4 Habilidades lingüísticas del idioma inglés .....	37
1.4.1 Comprensión oral (listening) .....	37
1.4.2 Producción oral (speaking) .....	38
1.4.3 Comprensión lectora (reading).....	40
1.4.4 Producción escrita (writing).....	41
1.5 Enfoque comunicativo .....	43
1.6 Comprensión lectora .....	48

1.6.1 Principios en la enseñanza de la comprensión lectora .....	51
1.6.2 Tipos de comprensión lectora en inglés.....	52
1.6.3 Formas de lectura .....	54
1.6.4 Macro habilidades y micro habilidades de la comprensión lectora .....	56
1.6.5 Procesos de la comprensión lectora .....	58
1.6.6 Modelos de lectura metafóricos (top-down and bottom-up) .....	61
1.6.7 Estrategias de la comprensión lectora .....	62
1.6.8 Secuencias de la comprensión lectora en una sesión de aprendizaje	65
1.7 Características de los adultos .....	68
1.7.1 Desarrollo cognitivo.....	68
1.7.2 Desarrollo psicosocial .....	70
1.7.3 Aprendizaje de una lengua extranjera en adultos .....	71
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.....	73
2.1 Diseño de la investigación.....	73
2.1.1 Objetivos de la investigación.....	73
2.1.2 Diseño de la investigación .....	73
2.1.3 Variables de la investigación.....	74
2.1.4 Metodología .....	77
2.2 Análisis e interpretación de resultados.....	85
CONCLUSIONES.....	94
RECOMENDACIONES .....	95
REFERENCIAS .....	96
ANEXOS.....	103

Matriz de consistencia.....	103
Instrumento .....	105
Propuesta “Comprensión lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés” .....	113

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación está enfocado en determinar las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, las cuales están relacionadas a las micro y macro habilidades. El grupo investigador destaca la importancia del desarrollo de esta investigación, ya que la comprensión lectora proporciona diversos beneficios tales como el incremento del vocabulario, reconocimiento de estructuras gramaticales y modelos de redacción. En consecuencia, si el estudiante entiende lo que lee, entonces será posible que desarrolle las demás habilidades satisfactoriamente.

El trabajo de investigación está dividido en dos partes, las cuales se han llevado a cabo de la siguiente manera:

En la primera parte, se presenta el planteamiento del problema, en el que se detallan las razones por las cuales se decidió realizar esta investigación. Además, se presentan las investigaciones nacionales e internacionales que validan el desarrollo de la investigación, estas están relacionadas a nuestra variable de estudio: comprensión lectora. Así como el marco teórico, el cual se desarrolla a partir de información específica y especializada relacionada con la variable objeto de estudio. Asimismo, se dan a conocer los objetivos, aportes en el marco teórico, metodológico y práctico, las definiciones conceptuales y limitaciones de la investigación.

En la segunda parte, se detalla la metodología utilizada, la cual corresponde a una investigación aplicada de diseño descriptivo y de tipo descriptivo simple. Igualmente, se describe la población y la muestra, esta última está conformada por los estudiantes de

Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Por último, se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos después de la aplicación del examen internacional *A2 Key: Reading Paper*, el cual fue elaborado por la Universidad de Cambridge.

Por otro lado, se explican las conclusiones a las que el grupo investigador ha llegado de acuerdo con los resultados obtenidos después de la aplicación del examen internacional mencionado anteriormente. De la misma manera, se proponen recomendaciones para que próximos investigadores interesados en desarrollar la misma temática puedan tomar como referencia lo trabajado con este grupo de estudio. Finalmente, se detallan las referencias consultadas para la presente investigación y se adjuntan los anexos y apéndices que validan el trabajo.

En ese sentido, se considera que esta investigación es importante para los futuros docentes e investigadores encargados de las aulas del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, puesto que, con los resultados que se han obtenido permitirán tomar las medidas necesarias y pertinentes para lograr una mejora en el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés.

## **Planteamiento del problema**

En la actualidad, el idioma inglés a pesar de que ocupa el tercer lugar con más hablantes nativos en el mundo, después del chino mandarín y el español, se ha convertido en el idioma internacional, puesto que en la mayor parte del mundo se estudia como segunda lengua o lengua extranjera. Más aún, se presenta como lengua oficial en diversas actividades de la vida cotidiana, tales como los negocios internacionales, relaciones exteriores, en actividades académicas, científicas, tecnológicas, turismo, entre otros. Por lo tanto, dominar este idioma es considerado un requisito indispensable para acceder, comprender y compartir diversa información de este mundo globalizado.

En el continente europeo, el 90% de las instituciones educativas enseña el idioma inglés como primera o segunda lengua; asimismo, es de gran importancia que cada residente logre dominarlo. Por ello, se otorgan los recursos necesarios para que cada uno de sus ciudadanos domine este idioma desde muy temprana edad; ya que, es considerado el más importante y esencial para comunicarse en la vida diaria, en el trabajo, extender las relaciones personales y profesionales en el mundo. Con respecto a cursos de inglés, este continente ofrece diversas alternativas al terminar la secundaria para que sus ciudadanos continúen su aprendizaje.

En Asia, se invierte principalmente en educación; este involucra primordialmente el idioma inglés; debido que, es considerado fundamental para la comunicación con diversos países del mundo con respecto al tema laboral, económico, educativo, personal y profesional. Este continente, desea mejorar significativamente en el dominio del idioma; es por ello, que han implementado distintos proyectos con fines educativos para favorecer a sus estudiantes; tales como capacitaciones y evaluaciones constantes a los

docentes durante el año académico, incursión de más cursos en inglés desde la educación básica, apoyo extra a los estudiantes que no alcancen el estándar fijado por la institución, etc. De igual manera, se invierte en educación para adultos incluyendo en todas las universidades el idioma inglés como lengua extranjera.

En África, se evidencia mucha desigualdad con respecto al dominio del inglés, ya que todos los países que forman parte de este continente son plurilingües, lo que genera que le otorguen mayor importancia al aprendizaje de sus propias lenguas. En muchos de los casos, las reformas educativas que realiza cada gobierno son las principales armas para que el dominio de esta lengua extranjera descienda, puesto que deciden priorizar la enseñanza de las lenguas africanas correspondientes a cada nación. Estas medidas dificultan el desarrollo adecuado de las habilidades de los estudiantes en su lengua materna, y a su vez el aprendizaje significativo del inglés. Sin embargo, África reconoce que el aprendizaje de un segundo idioma es esencial para el crecimiento de sus países a nivel internacional. Por ello, busca invertir y mejorar las reformas educativas para el beneficio y progreso de todo el continente.

Por otro lado, en el continente americano, algunos países tienen como lengua materna el idioma inglés y otros lo aprenden como lengua extranjera. Con respecto a Latinoamérica, en los últimos años se ha concentrado en invertir en la educación y asegurar que la mayoría de sus ciudadanos tengan acceso a esta. Asimismo, va mejorando poco a poco su nivel de dominio del idioma; ya que, algunos de sus países están realizando reformas educativas que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, aún varios países no cuentan con reformas necesarias para fomentar este aprendizaje de manera significativa, por lo que, la mayoría de ciudadanos

al terminar sus estudios en instituciones educativas públicas tiene que costear cursos extras o inscribirse en institutos privados o academias de enseñanza del idioma inglés.

Por ello, aprender inglés ha pasado de ser un privilegio a una necesidad evidente en los distintos campos profesionales, dado que representa una herramienta fundamental que abre las puertas a este mundo competitivo, y que sobre todo ayuda a conseguir mejores oportunidades laborales con la cual, evidentemente, se obtendrá mayor éxito a nivel personal y profesional. Por esta razón, el aprendizaje del idioma inglés debe establecerse como una prioridad desde los primeros niveles de la educación escolar hasta llegar a la educación superior, de modo que, al culminar, los estudiantes sean capaces de comprender textos de mediana complejidad, y que a su vez les permita expresarse con cierto grado de fluidez con otras personas.

En el 2019, la empresa *Education First* (EF) publicó el informe *EF English Proficiency Index* (EPI) que presenta los resultados del índice de suficiencia del idioma inglés a nivel internacional. En esta novena edición, se evidenciaron cambios significativos respecto al desempeño de diversos países, entre ellos, se destaca la participación de los Países Bajos con un puntaje total de 70.27%, que, en comparación con la edición anterior, ocupó el primer lugar entre un total de 100 países.

En relación con los resultados correspondientes a Latinoamérica, se observa una tendencia favorable en contraste con los demás continentes. Esto se debe a que los países pertenecientes a esta región se están esforzando por garantizar el acceso a la educación de toda su población. Asimismo, se destaca la participación de los países de Costa Rica con un puntaje de 57.38% obtuvo el segundo lugar, Uruguay con 54.08% obtuvo el tercer puesto, y se destaca la participación de Bolivia que con 51.64% se ubicó

en el noveno puesto. Estos países han elevado su puntaje respecto al informe anterior, pues se observa que han tomado medidas para mejorar el sistema educativo, priorizando la inversión en la formación docente en áreas rurales y, enfatizando el conocimiento y manejo de medios virtuales para favorecer el aprendizaje del idioma inglés de todos sus estudiantes. Sin embargo, desde el año 2017, no se evidencia una mejora en los resultados de Brasil y México; obteniendo un puntaje de 50.10% y 48.99%, respectivamente. Se observa un descenso en sus puntajes y por consiguiente en sus posiciones, Brasil se ubicó en el puesto doce y México en el dieciséis. Ecuador fue el país con menor puntaje, obteniendo 46.57% que corresponde a un dominio muy bajo del idioma inglés, que lo ubica en el último puesto de toda la región.

En cuanto a la ubicación de nuestro país, Perú se encuentra en el puesto 58, obteniendo un nivel bajo del idioma inglés. El puntaje que obtuvo fue de 50.22%, este resultado lo posiciona en puestos inferiores a otros países de América del Sur, tales como, Argentina que obtuvo 58.38% y que ocupó el primer lugar respecto a la región; y Chile en el cuarto puesto con un puntaje de 52.89%. Esto representa la realidad educativa en la que se encuentra nuestro país en relación al aprendizaje de un idioma extranjero, desde el campo teórico hasta el campo práctico.

En el Perú, la educación ha pasado por diversos cambios; ya que, cada gobierno que llega al poder del país hace que descienda el avance que dejó el anterior. Esto genera que los ciudadanos prefieran las instituciones educativas privadas antes que las públicas. La enseñanza del idioma inglés se otorga a la mayoría de colegios públicos en el nivel primaria y secundaria; sin embargo, en las escuelas no se aprende el idioma en

su totalidad. Por ello, la mayoría de sus ciudadanos opta por perfeccionar el inglés en diversos centros de idiomas del país

La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico es una de las instituciones formadoras de docentes en siete especialidades: Educación Inicial, Educación Primaria, Matemática-Física, Ciencias Histórico-Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Literatura y Comunicación e Idiomas-Inglés. De acuerdo a la nueva Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes N°30512, para la obtención del grado académico de bachiller en educación y el título de licenciado en educación, los egresados de los programas de estudio deben poseer como mínimo el manejo de una lengua extranjera o nativa. Por ello, esta institución cuenta con un Centro de Idiomas para atender la necesidad de ayudar a los estudiantes de los diferentes programas de estudio con la finalidad de obtención del grado académico y título profesional de acuerdo a lo estipulado en la ley anteriormente citada.

El Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico viene funcionando desde el año 1996, por más de dos décadas, se ha abocado a la enseñanza del idioma inglés en la modalidad presencial desde sus inicios. Sin embargo, la coyuntura actual obliga al Perú y al mundo a cumplir con normas de confinamiento con el objetivo de reducir la transmisión del COVID-19. Esto ha ocasionado la suspensión masiva de clases en los centros educativos, incluyendo los institutos de educación superior y las universidades del país. En consecuencia, el desarrollo de clases de los estudiantes se ha visto afectado, pues se estima que durante todo el año 2020, las clases presenciales quedarán suspendidas para evitar el contagio masivo del virus y el posterior fallecimiento de más personas. Por esta razón, el Centro

de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico ha adaptado nuevas condiciones de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de continuar con los estudios profesionales de los estudiantes de los diferentes programas de estudios a su cargo.

Una de las funciones del Centro de Idiomas es de conducir el dictado de la asignatura de inglés, el cual se desarrolla en un periodo total de seis semestres académicos que van desde el primer al sexto ciclo de la carrera profesional como lo señala el Currículo de Formación Inicial Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, dentro del componente curricular de formación general en la dimensión personal vocacional del área de estudios generales. Estas asignaturas se encuentran distribuidas como Inglés I, que corresponde a un básico A1, hasta Inglés VI, que corresponde a un nivel intermedio B1. El grupo investigador ha visto pertinente conocer qué características predominan en la comprensión lectora en los estudiantes de Inglés III (nivel básico, A2), debido a que se encuentran a la mitad de sus estudios para culminar el programa correspondiente al curso de inglés. Esto nos brindará información fundamental sobre la comprensión lectora en inglés que predominan en estos estudiantes.

Cabe mencionar que, respecto al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita, se ha optado por estudiar la habilidad de comprensión lectora, puesto que cumple un rol fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera fomentando el interés hacia nuevos temas y la discusión de los mismos entre los estudiantes. Asimismo, mediante las lecturas, los estudiantes logran comprender lo que leen, aumentan su

bagaje cultural e incrementan su vocabulario a través de expresiones y palabras nuevas, que les permiten reconocer e identificar estructuras gramaticales, etc.

Por lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico?

### **Justificación del problema de investigación**

A finales del 2019, el brote del COVID-19, que se originó en Wuhan, China, ocasionó una emergencia sanitaria a nivel mundial generando un cambio en la vida de las personas. El Perú no es ajeno a esta situación que se volvió pandemia, por lo que el gobierno decidió tomar medidas drásticas, tales como, el aislamiento social obligatorio para frenar la transmisión de este virus. Esta medida se implementó desde el 16 de marzo, con un cambio de paradigma en el quehacer de las actividades productivas de las personas y la modalidad de ejecución de estas fue modificada. Entre ellas, una de las actividades más afectadas, fue la del sector educativo, puesto que el inicio de clases fue postergado, obligando a las instituciones educativas a buscar nuevas formas que ayuden a que los estudiantes continúen con sus estudios en esta nueva forma de vida desde el confinamiento.

La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, con la finalidad de no perjudicar a la población estudiantil con la posibilidad de continuar con sus estudios, optó por implementar el nuevo modelo de servicio educativo a distancia o remoto, generando expectativa y mejora de los aprendizajes en nuevos entornos virtuales. El Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

Monterrico no se excluyó a esta nueva aventura en estos tiempos, por ello, se evaluaron diversas herramientas que pudieran sostener el desarrollo de las clases y el seguimiento de los estudiantes, como lo son la plataforma *Google Meet*, *Google Classroom*, y *Smart Choice*.

En ese sentido, el grupo investigador considera que es relevante realizar el presente trabajo de investigación, ya que, de esta manera, se podrá obtener un diagnóstico sobre el desempeño de los estudiantes en este contexto, que obliga a todos a permanecer en casa cumpliendo con normas de inmovilización social obligatoria, y que exige a todos los miembros de la comunidad educativa a adaptarse rápidamente al uso de medios tecnológicos como soporte principal para el desarrollo de la educación.

Por todo lo anterior, esta investigación busca determinar qué características de la comprensión lectora predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, pues se considera que esta habilidad desempeña un rol fundamental en el aprendizaje del idioma inglés, ya que mantiene el interés de los estudiantes, propicia el debate, la discusión y el descubrimiento de temas nuevos, etc. Asimismo, Harmer (2012) manifiesta que si los estudiantes están expuestos a una mayor cantidad de *comprehensible input* (información), es posible que su nivel de inglés se perfeccione, y una de las mejores formas para que esto suceda es a través de lecturas cuyo nivel sea el apropiado para ellos. Esto quiere decir que todo contenido que los estudiantes reciban, ya sea mediante los libros de texto o por recomendación del docente para reforzar su habilidad de comprensión lectora, deben corresponder con su nivel de inglés con el objetivo de que los estudiantes puedan ser beneficiados con su práctica.

Cabe mencionar que el recojo de datos, para su posterior análisis, se realiza mediante el instrumento *A2 Key: Reading Paper*, examen realizado por la Universidad de Cambridge que evalúa el desempeño de esta habilidad comunicativa según diversos indicadores que corresponden a las macro y micro habilidades de la misma. Es posible realizar la aplicación de este instrumento a los estudiantes mediante un medio virtual, lo cual asegura la viabilidad de esta investigación, ya que todas las herramientas necesarias son adecuadas y se encuentran disponibles para llevarla a cabo de manera eficiente.

Por último, frente a esta problemática, la presente investigación propone determinar cuáles son las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

### **Objetivos**

El objetivo general que se propone para el presente trabajo de investigación es el siguiente:

Determinar las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

De igual modo, se presentan los objetivos específicos:

Determinar el nivel de comprensión lectora en cuanto a las macro habilidades en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Determinar el nivel de comprensión lectora en cuanto a las micro habilidades en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

### **Antecedentes**

El grupo investigador ha considerado que para la validación de esta investigación es pertinente citar antecedentes tanto nacionales como internacionales que permiten evidenciar la relación con la variable objeto de estudio. A continuación, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales que nos ayudan a ver cuáles son las semejanzas y diferencias con la presente investigación.

Respecto a los antecedentes internacionales, se encontraron las siguientes:

Como primer antecedente internacional se ha considerado a la investigación “Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología” de Battigelli (2015) quien señala los beneficios que los estudiantes, que forman parte de la Facultad de Humanidades y Educación en España, obtienen a partir de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, y genera una propuesta que surge de la comparación del desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica.

En cuanto a las diferencias, esta investigación cumplió con un enfoque mixto; por lo tanto, siguió el diseño descriptivo según el enfoque cuantitativo, y también fue de tipo investigación-acción según el enfoque cualitativo. La muestra de esta investigación estuvo conformada por 27 estudiantes, mientras que la presente investigación cuenta con 121 estudiantes. Sin embargo, ambas investigaciones comparten el rango de edad, el cual oscila entre los 18 y 26 años. Por otro lado, la técnica de recojo de datos

seleccionado por Battigeli fue el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), este buscó confirmar el problema identificado por la autora y obtener información base que funcione como diagnóstico inicial. Asimismo, después de la intervención pedagógica, aplicó a los estudiantes una encuesta de nueve preguntas con el objetivo de describir los resultados del desempeño de los estudiantes respecto a la habilidad de comprensión lectora en inglés después que hayan comprendido y utilizado las estrategias metacognitivas y cognitivas. Por el contrario, la presente investigación, utilizará el examen internacional *A2 Key: Reading Paper* para el recojo de datos.

Como segundo antecedente internacional se ha considerado al trabajo de investigación “El Control de la Comprensión de Textos Científicos en Inglés como Lengua Extranjera, en Estudiantes Universitarios Españoles No Bilingües: Evaluación, Transferencia y una Intervención Didáctica basada en un Modelo Cognitivo de Procesamiento de la Información” realizado por Gómez (2013) quien determinó el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes y la causa de los principales problemas existentes en el desempeño de esta habilidad, esta investigación se realizó en España.

Entre las semejanzas, esta investigación comparte con la presente investigación el diseño descriptivo y la variable objeto de estudio, comprensión de textos. En cuanto a la muestra seleccionada por Gómez, esta estuvo conformada por 61 estudiantes pertenecientes a la facultad de educación; en cuanto a su nivel de inglés, se obtuvo que un 49% se encuentra en un nivel básico. De igual manera, se evidencia que ambas muestras están conformadas por estudiantes en formación docente, sin embargo, en cuanto a la cantidad y nivel de inglés, encontramos que nuestra investigación estará

conformada por 121 estudiantes cuyo nivel de inglés es básico en su totalidad. La diferencia principal radica en los instrumentos utilizados por la autora para el recojo y análisis de datos fueron los siguientes: el apartado de *Use of English* del *Oxford Online Placement*, el *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*, y un cuestionario elaborado por la autora. A diferencia de nuestra investigación que aplicará el examen elaborado por la Universidad de Cambridge, *A2 Key: Reading Paper*.

Como tercer antecedente internacional, se consideró la investigación “Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas” realizada por Ríos y Espinoza (2019), quienes identificaron el nivel de comprensión lectora de estudiantes normalistas de una Escuela Normal Superior de Costa Rica.

Entre las semejanzas, ambas investigaciones cumplen con el diseño descriptivo, y ambas muestras están conformadas por estudiantes en formación docente cuyas edades oscilan entre los 19 y 25 años. Sin embargo, respecto a la cantidad, la investigación elaborada por Ríos y Espinoza, contó con un total de 56 estudiantes, mientras que la presente investigación contará con un total de 121 estudiantes como muestra. En cuanto a la principal diferencia, se evidencia que el instrumento que eligieron las autoras para el recojo de datos fue una prueba diagnóstica de comprensión lectora que evalúa el nivel literal e inferencial de textos, esta prueba fue elaborada por el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora; por otro lado, la presente investigación aplicará el examen *A2 Key: Reading Paper* elaborado por la Universidad de Cambridge.

Como cuarto antecedente internacional, se ha seleccionado el estudio “Método de la enseñanza recíproca en la comprensión lectora del idioma inglés” de Huamán (2017), quien determinó de qué manera incide el método de enseñanza recíproca en la

comprensión lectora en los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa San Rafael de la ciudad de Quito, Ecuador.

Al igual que la presente investigación, es de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, pero de clase correlacional. La población y la muestra fue la misma, estuvo conformada por 128 estudiantes; 58 hombres y 70 mujeres. Asimismo, el instrumento de recolección de datos fue la encuesta que el proceso de validez y confiabilidad se realizó bajo la experticia de tres académicos del área de inglés. En cambio, la presente investigación utilizará el examen validado internacionalmente por Cambridge, la cual medirá la habilidad de comprensión oral del idioma inglés de 121 estudiantes pertenecientes al aula de inglés III del Centro de Idiomas.

Por último, como antecedente internacional se consideró el estudio realizado por Arancibia (2010), "Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera", en el cual se comparó la relación entre la cantidad y la calidad del conocimiento léxico con la comprensión lectora en los estudiantes de Pregrado de la facultad de medicina de la universidad de Santiago de Chile.

Entre las semejanzas, se observa que esta investigación es de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, pero de clase correlacional. La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes de pregrado del segundo año de la carrera de medicina, que, así como la muestra de la presente investigación, dicha universidad desarrolla en su ciclo formativo dos módulos de formación en inglés de carácter obligatorio.

Con respecto a la principal diferencia, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, en comparación con la presente investigación que utilizará el

examen internacional *A2 Key: Reading Paper*, fueron tres instrumentos internacionales: El *vocabulary levels test* para medir la dimensión de cantidad de conocimiento léxico, El *Word Associates Test* (WAT) para determinar la calidad del conocimiento léxico y finalmente el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) para medir el desarrollo de los estudiantes en el idioma inglés.

Respecto a los antecedentes nacionales, se encontraron las siguientes:

Se consideró como primer antecedente internacional, el trabajo de investigación “El autoaprendizaje y su relación con el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés en los estudiantes del programa de inmersión del centro de idiomas” de Javier, Laureano y León (2015), quienes describieron de qué manera el autoaprendizaje se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Enrique Guzmán y Valle de la provincia de Lima, Perú.

De la misma manera que la presente investigación, es de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, pero clase correlacional, pues se buscó fijar una relación entre las dos variables. La población y la muestra fue la misma, estuvo conformada por 146 estudiantes del programa del Centro de Idiomas de dicha universidad. Mientras que, la presente investigación, tendrá como población a 270 estudiantes y a 121 como muestra, pertenecientes al Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

En comparación con la presente investigación, los instrumentos que se utilizaron para el recojo de la información fueron: cuestionario y test. La validación de dichos instrumentos se realizó mediante el juicio de expertos conformado por docentes de la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle. El cuestionario mide el

autoaprendizaje a través de 10 ítems divididos en tres dimensiones: Aprendizaje permanente, Estudio independiente y Responsabilidad en el estudio. Por otro lado, el test mide el desarrollo de la comprensión lectora en inglés mediante siete preguntas divididas en tres dimensiones: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.

Como segundo antecedente internacional, se tomó en consideración el estudio “El *skimming* y el *scanning* como estrategias para la comprensión lectora de textos en inglés de los estudiantes de tercero y cuarto año de la especialidad de Idiomas de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa” de Castillo y Tupac (2016), tuvo como objetivo identificar el uso del *skimming* y *scanning* como estrategias para la comprensión de textos en inglés en la ciudad de Arequipa. Asimismo, los autores trabajaron con una población y muestra integrada por 12 estudiantes de 3er año y 16 de 4to año de la especialidad de Idiomas, estos fueron considerados por haber llevado cursos de la especialidad desde 2do año. En contraste, la presente investigación trabajó con 270 estudiantes como población y con 121 como muestra.

Las similitudes encontradas fueron que ambas investigaciones son descriptivas, tuvieron la misma variable de estudio “comprensión escrita” y utilizaron exámenes internacionales como instrumento. En esta investigación el instrumento que se aplicó fue un cuestionario para recoger los datos de preguntas sobre el uso de estrategias de lectura de los estudiantes y tres test de diferentes niveles cada uno; para el nivel intermedio y avanzado se aplicó un test del examen internacional *First Certificate in English* (FCE) de la Universidad de Cambridge sobre comprensión lectora. Mientras que el presente trabajo utilizará el examen *A2 Key: Reading Paper* de la misma universidad. En conclusión, los estudiantes de tercer y cuarto año de educación de la especialidad de

inglés, algunas veces usaron las estrategias de comprensión lectora; puesto que, manifestaron no tener mucho conocimiento sobre dichas estrategias.

Como tercer antecedente se ha considerado a la investigación “Comprensión lectora y producción de textos en inglés de la institución educativa N°6080 del nivel secundaria – UGEL 01 – 2017” de Espinola (2018), su objetivo fue determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y la producción de textos en inglés en la ciudad de Lima.

Las similitudes encontradas fueron que ambas investigaciones contaron con la variable objeto de estudio: comprensión escrita; sin embargo, la autora también tuvo como variable la producción escrita. El instrumento utilizado fue una ficha de observación la cual consta de 15 ítems por cada variable, tomando en cuenta las dimensiones con su respectiva escala de Likert. En contraste, el presente trabajo utilizará el examen *A2 Key: Reading Paper* de la Universidad de Cambridge.

Como diferencias encontramos que este trabajo fue descriptivo correlacional y la presente investigación es solo descriptiva. De igual modo, la autora trabajó con una población y muestra de 30 alumnos del primer grado de la Institución Educativa N. 6080 “Rosa de América”. Mientras que, nosotras trabajaremos con 270 estudiantes como población y 121 como muestra.

Como cuarto antecedente, se ha considerado a la investigación “Diferencias en comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes de un instituto limeño en modalidades presencial y virtual” de Muñoz (2017), su objetivo fue comparar el nivel de la comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes del nivel intermedio de un instituto limeño en las modalidades presencial y virtual en la ciudad de Lima. Las

similitudes encontradas fueron que ambas investigaciones trabajan la misma variable objeto de estudio: comprensión lectora y utilizaron el “Reading Paper” de los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge. Sin embargo, el autor usó como instrumento el examen internacional *First Certificate in English* (FCE); mientras que, el presente trabajo utilizará el examen *A2 Key: Reading Paper*.

El autor trabajó con una población de 75 estudiantes y con una muestra de 50 estudiantes en la modalidad presencial y virtual; el presente grupo trabajará con 270 estudiantes como población y 121 como muestra. La diferencia que encontramos con esta investigación es que es de tipo descriptiva comparativa; en relación al presente trabajo de tipo descriptivo simple.

En general, se evidencia que, tanto a nivel nacional como internacional, los trabajos de investigación relacionados con la variable comprensión lectora en inglés, que sean de diseño descriptivo simple son escasos, ya que, si bien los mencionados anteriormente la incluyen, en muchos casos al seguir un enfoque mixto, se apoyan en otro tipo de investigación con enfoque cualitativo. Por otro lado, las características principales de la muestra se han mantenido siendo está compuesta por jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 18 y 30, y que se encuentran estudiando un grado superior de estudios, ya sea en universidad o instituto. Por último, la principal diferencia que se puede evidenciar es el instrumento. Sin embargo, todos los antecedentes considerados han aportado de manera significativa el desarrollo de la presente investigación.

### **Definiciones conceptuales**

Se ha considerado pertinente delimitar conceptualmente las variables objeto de estudio a fin de clarificar los términos.

## ***Comprensión lectora***

Leer es comprender lo que se lee. Por lo tanto, es un proceso complejo que se lleva a cabo cuando el lector construye, organiza e interpreta la información a partir de lo que está escrito en el texto.

### ***Macro habilidades de la comprensión lectora***

Las macro habilidades de la comprensión lectora indican procesos que abarcan la interpretación del texto a nivel general, por ello, se reconoce, infiere, interpreta, desde actividades que involucran todo el texto, estas incluyen el análisis de la función comunicativa de la lectura, la conexión con los conocimientos previos, la distinción entre el significado literal o implícito del texto, la detección de posibles referencias culturales, y el uso de estrategias en función al objetivo.

### ***Micro habilidades de la comprensión lectora***

Las micro habilidades de la comprensión lectora están relacionadas con el análisis del texto desde la función de la palabra y oración del texto, por ello, incluye reconocer las categorías gramaticales, identificar los patrones de ortografía del idioma en el que se lee, reconocer los conectores lógicos, etc.

## **Aportes del estudio a nivel teórico, metodológico y práctico**

La presente investigación responde a una necesidad en estos tiempos de confinamiento, ya que la habilidad de comprensión lectora es la que se desarrolla más, dadas las características de esta forma de enseñanza. En esta modalidad a distancia, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha tomado un rol importante, incluyendo el Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior

Pedagógica Pública Monterrico, ya que tanto docentes como estudiantes la consideran como el principal y único medio para el desarrollo de las clases.

Como lo plantea la UNESCO (2013, como se citó en Bacca, 2018), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen “la posibilidad que se abre a las personas de crear, compartir y adquirir conocimientos, con la finalidad de reducir las disparidades en cuanto al acceso a la información, al conocimiento y al acceso por parte de ciertos grupos poblacionales” (p.7). Por ello, es que además de usar la plataforma *Google Meet* para el desarrollo de las clases, también se realiza un seguimiento a través de la herramienta *Google Classroom*, donde los docentes comparten el material revisado e información importante relacionada a las clases; y, los estudiantes expresan sus dudas, exponen sus preguntas y comparten sus trabajos desarrollados durante la semana.

De igual manera, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar repasos de manera autónoma mediante la plataforma del libro *Smart Choice*, el cual ofrece una retroalimentación automática que les permite identificar sus errores, corregirlos y seguir practicando. Por último, para poder tener un contacto más cercano y poder dar una respuesta inmediata, hay un horario establecido para la comunicación con el docente mediante la aplicación *WhatsApp*.

En relación con la habilidad de comprensión lectora, la cual se desarrolla en clases y de manera autónoma fomentando el aprendizaje significativo en los estudiantes. De acuerdo con Nuttal y Solé (1996, como se citó en Ríos y Espinoza, 2019) consideran que:

Comprender un texto implica formar una interpretación del mensaje que se ha transmitido, y es necesario que quien lee tenga objetivos o intenciones. En segundo término, es necesario que, durante el proceso de lectura, se hagan predicciones e inferencias, con apoyo en la información que da el texto y en el propio bagaje, el cual se refiere al conocimiento que ya posee el lector o la lectora. Relacionado con lo anterior, la organización de conocimiento (o esquemas) también juegan un papel importante, pues quien lee interpreta basándose en los esquemas que posee. (p. 2)

Por consiguiente, el material de trabajo que recibe cada estudiante a fin de desarrollar la comprensión lectora, se realiza con el apoyo del libro, el cual fue elegido acorde al nivel de los estudiantes, así como a su contexto actual. Por otro lado, este contiene una variedad de lecturas interesantes que captan la atención de los estudiantes puesto que el contenido es atractivo e innovador. Asimismo, las tareas que se llevan a cabo como parte del proceso enseñanza – aprendizaje forman parte de la evaluación formativa de los estudiantes, pues permiten al docente evaluar el nivel de cada estudiante respecto a la habilidad de comprensión lectora. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede aplicar alguna estrategia que incluya el uso de las TIC para fortalecer aquello que aún se encuentra en proceso de alcanzarlo.

Teniendo en cuenta a Jiménez (2013, como se citó en Bacca, 2018), destaca el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas valiosas para el docente, pues “cuando saben usar la tecnología y conocen las potencialidades de diferentes recursos con que cuentan para el desarrollo de un proceso de lectura exitoso” (p. 33) pueden aplicarlo y fomentar el desarrollo de esta habilidad

hacia el logro de objetivos. Por lo tanto, se resalta que las TIC no solo son fuentes interminables de información, sino que también, representan una herramienta que propicia el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de manera efectiva y eficiente, ya que, por lo general, estos textos vienen acompañados de elementos visuales o audiovisuales que mantienen el interés y la motivación de los estudiantes.

Por lo anterior, el desarrollo del presente trabajo de investigación expone diferentes aportes a nivel teórico, metodológico y práctico para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en inglés en el contexto actual de confinamiento.

### **Limitaciones de la investigación**

La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico se encuentra ubicado en el Jirón Morro Solar 954, del distrito Santiago de Surco, departamento de Lima. De acuerdo a la observación empírica realizada, se ha tomado como muestra a los estudiantes pertenecientes al curso de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

La investigación se inició y culminó en el año 2020 con la finalidad de determinar cuáles son las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico; debido a la coyuntura actual que vivimos en el país y a nivel mundial por la pandemia del COVID-19. El estudio se realizó en el semestre académico 2020-I, para el desarrollo de las clases se utilizaron recursos educativos virtuales como la plataforma *Google Classroom* para enviar o recibir fichas de trabajo o lecturas; y la aplicación *Google Meet* para realizar videoconferencias una vez a la semana.

La investigación cuenta con la cantidad de estudiantes requerida para la muestra, quienes poseen el nivel de inglés básico correspondiente al nivel A2. En total, son 121 estudiantes que asisten a las clases de Inglés III, divididos en siete aulas.

Por otra parte, la mayor limitación del presente trabajo son las fallas técnicas que pueden ocurrir con los recursos tecnológicos al desarrollar las sesiones sincrónicas; y que, a su vez perjudican la interacción entre docentes y estudiantes. De igual modo, la experiencia de los docentes en esta nueva modalidad de estudio es muy poca, lo cual los motiva a buscar nuevas estrategias y recursos dinámicos para brindar una educación de calidad.

De igual manera, al estar aún vigentes las regulaciones de distanciamiento social en el Perú, las fuentes de información a las cuales el grupo investigador acude, en su mayoría, son virtuales, puesto que la salida de nuestros hogares hacia bibliotecas o instituciones educativas, donde se pueda revisar y obtener información de fuentes bibliográficas de primera mano está totalmente restringida.

## PARTE I: MARCO TEÓRICO

### 1.1 Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera

En los últimos años, el inglés es considerado ampliamente el idioma más utilizado a nivel mundial, no solo como lengua materna sino también como segunda lengua o lengua extranjera. Por lo tanto, es importante resaltar la diferencia entre estos dos conceptos muy usados dentro de la enseñanza y aprendizaje de un nuevo idioma.

El primer término, *English as a Second Language* (ESL) o inglés como segunda lengua, se refiere a que el lugar donde se enseña inglés es un país que tiene como idioma oficial al inglés, por ejemplo: estudiantes de países que no hablan inglés viajan a los Estados Unidos o Canadá para quedarse un periodo largo de tiempo y aprender este idioma que será utilizado como un medio de comunicación. Por el contrario, *English as a Foreign Language* (EFL) o inglés como lengua extranjera se refiere a que el lugar donde se enseña inglés es un país que no tiene como idioma nativo al inglés, por ejemplo: estudiantes de Perú que están aprendiendo inglés en su país. Siendo este último la categoría en la cual se basa la investigación.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente y el estudiante juegan un papel muy importante, pues son los responsables de llevar a cabo la interacción en el idioma inglés, la cual va a permitir lograr una comunicación efectiva. Es por ello que cada uno tiene un rol definido que coadyuve a ser ejecutado de la mejor forma; sin embargo, cuando uno de ellos no desempeña correctamente su función, este proceso se ve afectado y dificulta que se alcance los resultados esperados.

Con respecto al rol del docente, debido a los grandes avances de la ciencia y la tecnología ha ido cambiando, pasó de ser de un rol protagónico a un rol de facilitador y

mediador del aprendizaje. Tiene como principales funciones: Propiciar la adquisición de nuevos aprendizajes, facilitar el desarrollo de habilidades y destrezas, y sobre todo guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, haciendo uso de diversas estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa. Para que esto se logre, el docente debe conocer cuáles son las necesidades e intereses de los estudiantes, sobre las cuáles debe empezar a diseñar las sesiones de aprendizaje y a elaborar una variedad de materiales a fin de desarrollar los aprendizajes propuestos de cada clase.

En cuanto al rol del estudiante también ha atravesado grandes cambios respondiendo a las exigencias de la época con el objetivo de lograr que se involucren con el aprendizaje de manera consciente. Por ende, pasó de tener un rol pasivo a un rol activo, en donde él es el único responsable de su propio aprendizaje, y esto se ve reflejado en el proceso metacognitivo que realiza. Tiene como principales funciones: Participar de las clases, actuar con iniciativa, aprender del error, desarrollar el trabajo cooperativo y colaborativo a través de interacciones en equipo y con sus pares, de tal forma que se construya aprendizajes de manera armoniosa. Asimismo, el estudiante es responsable de su propio proceso formativo, por tanto, interviene para dar respuesta a sus necesidades personales. A su vez, regula su ritmo de aprendizaje, organizando su tiempo para realizar las diversas actividades.

## **1.2 Competencia comunicativa**

La competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona para comportarse de manera adecuada y activa en la vida cotidiana, esto implica que se respeten las reglas gramaticales y lingüísticas como la fonética, semántica y el léxico relacionados al contexto o cultura de un lugar. Hymes (1971, como se citó en Berenguer

et al., 2016) señala que “la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.” (p.27). Es decir, es la capacidad de toda persona de interpretar y utilizar de manera apropiada los conectores al momento de comunicarse para elaborar, entender e interpretar los discursos comunicativos.

Asimismo, Hymes (1971, como se citó en Berenguer et al., 2016) propone cuatro competencias que le otorgan a una persona la capacidad de tener el conocimiento de un idioma, así como la habilidad de utilizarlo para poder comunicarse en los diversos ámbitos de la vida, estas son las siguientes:

- Competencia lingüística: es la capacidad de una persona para producir e interpretar signos verbales, ya que el conocimiento y empleo adecuado del código lingüístico permiten que el individuo cree, produzca e interprete una gran diversidad de oraciones, en los planos del lenguaje de sintaxis, morfología, fonética y semántica.
- Competencia sociolingüística: se refiere a la descripción en términos culturales de los usos pautados del habla y una lengua, es decir las reglas de interacción social que presenta una institución, grupo, comunidad o sociedad en particular.
- Competencia pragmática: en esta competencia se considera el hablar como un hacer, ya que todos los hablantes de una lengua tienen la capacidad de asociar los diversos enunciados con los contextos donde dichos enunciados son apropiados. Un acto comunicativo no es individual, en cambio este es un proceso colaborativo de interpretación donde un hablante intenta hacer algo y

el interlocutor interpreta su intención, de acuerdo a eso se elabora una respuesta.

- Competencia psicolingüística: esta incluye la personalidad del hablante, la sociocognición y el condicionamiento afectivo, los cuales son difíciles de separar en esta competencia. Estos se refieren a que a través del lenguaje no solo comunicamos información, sino que intercambiamos significados de nuestros estados de ánimo.

Estas cuatro competencias son fundamentales en el proceso lingüístico, ya que la competencia comunicativa es la capacidad que nos permite comprender el conocimiento de una lengua y la habilidad para hacer uso de ella. De igual modo, esta competencia parte de nuestras experiencias sociales, necesidades y motivaciones, lo cual nos permite emitir juicios que el hablante y oyente producen.

### **1.3 Importancia del inglés como lengua extranjera**

Hoy en día, vivimos en un mundo globalizado donde el inglés se ha convertido en el idioma universal. Es la lengua materna en diversos países con visible influencia mundial a consecuencia de su dominio económico y político. Asimismo, es el idioma más estudiado como segunda lengua y lengua extranjera en la mayor parte del mundo. Por lo tanto, aprender inglés en la actualidad es un requisito esencial en el ámbito laboral, académico, social y cultural, pues te abrirá las puertas de este mundo competitivo, brindándote mejores oportunidades de desarrollo profesional y personal.

Existen diversas razones por la cual el inglés es el idioma más significativo a nivel mundial, como señalan Chávez et. al (2017), el apresurado crecimiento en el ámbito tecnológico y comercial de muchos países como los de habla inglesa ha ocasionado que

el inglés se convierta en el idioma principal para la comunicación internacional entre los sectores tecnológicos y empresariales. Además, la mayor parte de la literatura y los estudios científicos con mayor reconocimiento y propagación internacional están escritos en inglés, por tanto, Flowerdew y Peacock (2001, como se citó en García, 2017) refuerzan este concepto afirmando "The international language of research and academic publications is English" [El idioma internacional de investigación y publicación académica es el inglés] (p.10).

Como lo señalan los autores los libros, revistas, periódicos y diferentes publicaciones científicas y académicas contribuyen al desarrollo de la humanidad, el mundo académico y el de las investigaciones a nivel científico, tecnológico se manejan en el idioma inglés, ya que este es la lengua universal que permite acceder a una diversidad de información que enriquece los conocimientos, puesto que permite escoger el contenido que sea más adecuado a los intereses y de esa manera, agregas un valor significativo a tu trabajo.

Finalmente, la aparición del internet ha contribuido a fortalecer el dominio del idioma inglés. De acuerdo con Gil Pou (2000, como se citó en Quezada et. al, 2016) el internet es "increíble fuente de datos, artículos, imágenes, fotos, entrevistas, [...] semejante a una biblioteca gigantesca [...] en la que es posible encontrar todo tipo de información y en la que el idioma preponderante para viajar por sus autopistas es el inglés" (p.24). Es decir, este nuevo medio de comunicación se ha convertido en una de las herramientas que almacena la mayor fuente de información de diferente tipo, en la cual la lengua que predomina es el inglés. Asimismo, McCrum (1986, como se citó en Cantos y Sánchez, 2011) expresa el 80% de la información guardada en internet

está escrita en inglés. Por lo tanto, he ahí la importancia de esta lengua por enseñarla y aprenderla.

Su situación de lengua internacional tal como menciona Chávez et. al (2017) ha provocado que cada vez más personas tengan la necesidad de aprender este idioma. Actualmente, en los diversos campos de la vida académica, profesional y laboral el inglés ha cobrado mayor importancia, convirtiéndose en un requisito indispensable con el cual se obtiene mejores oportunidades de desarrollo.

#### **1.4 Habilidades lingüísticas del idioma inglés**

Las habilidades lingüísticas son cuatro: comprensión oral (*listening*), producción oral (*speaking*), comprensión lectora (*reading*) y producción escrita (*writing*), las cuales no existen de forma independiente, más bien son una unidad que depende una de la otra, asimismo, son indispensables para lograr un mayor entendimiento del idioma y una comunicación más efectiva y natural. De igual manera, estas son divididas en de dos tipos: habilidades receptivas (*receptive skills*) y habilidades productivas (*productive skills*). Las habilidades receptivas comprenden la comprensión lectora y la comprensión oral, habilidades en la cual el significado se extrae del discurso. Mientras que, las habilidades productivas abarcan la producción oral y la producción escrita, habilidades en las cuáles los estudiantes tienen que producir el lenguaje por ellos mismos.

A continuación, se presenta las cuatro habilidades que se necesita alcanzar para el desarrollo de la competencia comunicativa de un nuevo idioma.

##### **1.4.1 Comprensión oral (*listening*)**

La comprensión oral es la capacidad de comprender y retener información de manera coherente y precisa, es decir, al momento de entablar una conversación, los

estudiantes para producir el idioma de manera apropiada, debe primero recibir, procesar y entender el mensaje, solo de esa manera, podrán complementar información relevante.

Asimismo, Buck (2010) sostiene que la comprensión oral es un proceso complejo y exigente, que muchas veces los estudiantes la consideran como la más difícil, pues deben tener la capacidad de lidiar con acentos o pronunciaciones, elementos léxicos desconocidos y estructuras sintácticas de los diferentes países de habla inglesa, más aún, hacer un esfuerzo para no perder la concentración mientras están escuchando.

No obstante, a pesar de su exigencia, la comprensión oral es una de las habilidades que debe ser adquirida primero por los estudiantes. Por lo tanto, en el aula de clase, el docente debe tener en cuenta que el nivel de entrada del lenguaje (*listening*) debe ser mayor que el nivel de producción (*speaking*). Además, Smith (2005, como se citó en Cáceres et. al, 2012) destaca (1975) que los oyentes que han desarrollado esta habilidad casi siempre se comunican de manera más exacta y creativa que los oyentes que aún carecen de esta.

#### **1.4.2 Producción oral (*speaking*)**

La producción oral es un proceso complejo, debido a que no solo se trata de pronunciar palabras o emitir sonidos, sino de darles a éstas un significado real. De acuerdo con Brown y Abeywickrama (2010), el habla es un proceso interactivo de construcción de significado que involucra producir, recibir y procesar información en una variedad de contextos, del cual dependerá la forma, el motivo, los participantes, la experiencia colectiva, el entorno y la finalidad para hablar. Asimismo, Ur (2012) considera que el habla es una habilidad productiva oral y a la vez auditiva, dado que se fundamenta en producir una expresión verbal sistemática para transmitir el mensaje; es decir, se debe

escuchar primero para que luego el cerebro obtenga una idea, la codifique y la envíe a la boca, la cual mediante el uso del sistema de articulación se producirá el texto hablado.

A diferencia de la producción escrita, el lenguaje se desarrolla en tiempo real, por ende, el hablante y el oyente tienen un tiempo limitado para procesar, planificar y elaborar lo que quieren decir. En efecto, el habla es espontáneo y trabaja de la mano con el lenguaje corporal, debido a que todo lo que se expresa con la boca, los gestos y las expresiones faciales también lo demuestran más de lo que se puede imaginar.

Hoy en día, se conoce que la producción oral es una de las habilidades primordiales y a la vez la más desafiante en la adquisición del idioma inglés, ya que la mayoría de estudiantes muestran cierta timidez al momento de expresar lo que piensan en una lengua extranjera, muchas veces por miedo a equivocarse. Al respecto Gower et al. (1995, como se citó en López, 2015) expresan que se debe aprovechar cada momento de habla que se lleve a cabo durante la clase, ya que a través de la práctica constante los estudiantes van a desarrollar la fluidez y la confianza al momento de hablar. En consecuencia, el rol del docente desempeña un rol importante pues es quien debe asistir a los estudiantes a superar cualquier situación negativa que esté bloqueando su aprendizaje, brindando confianza, seguridad y sobre todo motivación frente a posibles errores. Asimismo, mediante la ejecución de actividades acorde a los estudiantes se va a desarrollar de manera eficaz esta habilidad.

Por otro lado, la producción oral juega un papel importante en la adquisición del idioma inglés, dado que la fluidez que los estudiantes alcancen al hablar va a determinar el nivel en el que se encuentran, debido a que con frecuencia son ellos mismos que

evalúan y miden el éxito de su aprendizaje en relación de lo bien que se sienten por el avance que han obtenido en el dominio del lenguaje hablado.

De acuerdo con Harmer (2010), las diversas actividades que se desarrollen en el aula deben cumplir con tres condiciones, de tal forma que sean beneficiosas para el aprendizaje del idioma. Como primera condición las actividades tienen que promover el ensayo, pues cuando los estudiantes son parte de una discusión libre tienen una idea de cómo se siente realmente comunicarse en un idioma extranjero. Asimismo, tienen que facilitar retroalimentación tanto para el docente como para el estudiante, pues el docente va poder observar cómo le está yendo en sus clases, y el estudiante va percibir la dificultad de la actividad y que necesita mejorar. Finalmente, tienen que promover el compromiso, puesto que, si el docente ha establecido una actividad correcta, de acuerdo a las características del grupo, los estudiantes estarán motivados a participar e involucrarse en el desarrollo de la actividad.

#### **1.4.3 Comprensión lectora (*reading*)**

La comprensión escrita o comprensión lectora no solo se trata de decodificar los símbolos escritos con sus respectivos sonidos, sino va más allá, es un proceso complejo que consiste en leer y comprender lo que estamos leyendo, es decir, encontrarle el significado a la lectura, de manera que, la información que se está obteniendo al momento de leer, vaya acorde a lo que está mencionando el texto.

Harmer (2010) manifiesta que leer proporciona la oportunidad de estudiar el idioma, puesto que, se podrá adquirir un amplio vocabulario, un mayor manejo de la gramática y la forma en la cual se construye las oraciones, párrafos y textos. Asimismo, leer textos permite que los estudiantes tengan la capacidad de entablar una

conversación, así como, ser parte de un debate u otras actividades del aula, puesto que, manifestarán ideas interesantes, acorde con el tema expuesto, motivando la participación de los demás estudiantes y el desarrollo de la clase. Por ende, el docente debe escoger buenos textos que presentan temas importantes, propician la discusión de manera que, las sesiones de clase sean productivas.

Los textos deben ser seleccionados de acuerdo a la edad, al nivel del idioma de los estudiantes, y de acuerdo a los interés y necesidades que el grupo presenta, de este modo, se evitará que los estudiantes se desmotiven y frustren por la escasez de comprensión del texto.

La comprensión escrita involucra respuestas físicas, intelectuales y emocionales. En lo que se refiere al ámbito físico, se encuentra la percepción visual, que es un requisito previo para una lectura precisa y rápida. Asimismo, en el ámbito intelectual, se encuentra la capacidad de comprensión, análisis e interpretación del texto, de modo que, al terminar la lectura se extraigan conclusiones claras y exactas, por último, en el ámbito emocional, se encuentra al estado afectivo, es decir, cómo está el estudiante, quizás tiene algún problema que impide que se concentre en la lectura.

A manera de resumen, leer implica una variedad de procesos interactivos entre el estudiante y el texto que se deben tener en cuenta para que el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes sea exitoso, pues la buena escritura es probablemente el producto de la lectura, también.

#### **1.4.4 Producción escrita (*writing*)**

La producción escrita es una de las habilidades más difíciles de lograr; ya que, es considerada como un proceso. En la cual intervienen símbolos, letras, puntuación y

espacios para comunicar pensamientos, sentimientos, ideas y conceptos de forma estructurada. Asimismo, es una de las últimas habilidades, y algunas veces la más difícil de ser adquirida por el estudiante, sin embargo, eso no implica que sea la menos importante, al igual que las otras habilidades cumple un papel fundamental en la competencia comunicativa, y como tal debe ser asumida por el estudiante.

Por otro lado, como lo menciona Ur (2012), la producción escrita en los últimos años ha tomado mayor importancia en la enseñanza del idioma inglés con la llegada de nuevas formas rápidas de comunicación por escrito. Esto quiere decir, que los docentes de esta generación a comparación de años anteriores deben enfocarse en ayudar a los estudiantes a aprender a escribir bien, pues desarrollar esta habilidad les permitirá comunicarse a través de los dispositivos tecnológicos.

El proceso actual de la producción escrita refuerza el aprendizaje del idioma a medida que se avance con la práctica, puesto que, es una actividad mental que se tiene que realizar para llegar a construir un texto apropiado. Asimismo, su exigencia ayuda a consolidar el conocimiento acerca del vocabulario, gramática, signos de puntuación y la estructura de un texto.

Por lo tanto, al igual que los otros aspectos de la enseñanza del idioma, el tipo de texto que el estudiante desarrolle en el aula deberá estar acorde a su edad, interés y nivel de inglés en el que se encuentra, ya que, si se cumple con estas condiciones el estudiante se sentirá motivado, despertando su creatividad y sus conocimientos previos con respecto al tema, de manera que, pueda producir un texto adecuado.

Como lo menciona Harmer (2010), la producción escrita es una habilidad básica que los estudiantes deben alcanzar, de modo que, sean capaces de escribir desde textos

más sencillos, tales como: postales, cartas, e-mails, así como, textos más complejos, tales como: artículos de revista, de periódico, ensayos, entre otros. Más aún, este autor enfatiza en que los estudiantes deben aprender a producir textos utilizando medios electrónicos. Por esta razón, el docente debe guiar a los estudiantes con el único objetivo de que ellos logren desarrollar esta habilidad a través del acompañamiento continuo que se realice en cada clase.

### **1.5 Enfoque comunicativo**

La enseñanza del idioma inglés ha sufrido por diversos cambios a lo largo del tiempo, con la finalidad de que se generen los procesos de comunicación e interacción que facilitan la comprensión del mensaje en el idioma. Por esta razón, desde hace décadas atrás, se han ido desarrollando diferentes metodologías que han favorecido el aprendizaje del idioma en diferentes contextos. Sin embargo, en la actualidad, las exigencias de este mundo globalizado han ocasionado que se dé origen a nuevas metodologías que tienen como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que, hoy en día se busca profesionales que sean capaces no sólo de interpretar textos, sino que sean capaces de interactuar y comunicarse de una manera eficaz en un segundo idioma.

De acuerdo con Domian et al. (2010), el enfoque comunicativo o también conocido como *Communicative Language Teaching* (CLT) surgió en el año 1970 en respuesta al método audiolingual que se enfocaba en enseñar la gramática y el vocabulario de un idioma (competencia gramatical / lingüística). Asimismo, sostiene que el enfoque comunicativo se fundamenta en que el aprendizaje se logra con éxito cuando los estudiantes son parte de una comunicación real, pues es en ese momento donde utilizan

estrategias naturales de adquisición del lenguaje, que los ayudará a manejar el idioma y lograr la competencia comunicativa. Una actividad en clase podría ser que a través de una cartilla de preguntas los estudiantes busquen información personal sobre sus compañeros, este es un ejemplo del enfoque comunicativo, ya que implica una comunicación significativa que permite a los estudiantes entablar un diálogo real entre los participantes.

El objetivo principal de este enfoque es la comunicación, por lo tanto, las actividades que se desarrollen durante la clase deben ser conducidas dentro de un contexto o una situación comunicativa concreta que tenga como propósito la comunicación utilizando partes del discurso significativo ya existentes. Existen una gran variedad de actividades, tales como: juego de roles o dramatizaciones, diálogos, diagramas incompletos, respuesta y pregunta, falta de información, recolección de información, entre otros. Asimismo, una actividad correctamente ejecutada puede integrar las cuatro habilidades (comprensión oral, producción oral, comprensión lectora y producción escrita), pues se asume que los estudiantes están preparados para llevar a cabo este tipo de actividades complejas.

Según López (2010), las actividades que se desarrollen en clase deben contar con tres características importantes:

- Vacío de información, es decir, que se desconozca información del estudiante.
- El estudiante elige la forma lingüística que va usar según los previos conocimientos del mismo.

- Recibe retroalimentación o *feedback* sobre la manera en la que se comunica, es decir, el estudiante a través del *feedback* que reciba de sus compañeros considerará si la comunicación que ha sostenido ha sido productiva.

Por otro lado, de acuerdo con Littlewood (2002, como se citó en López, 2018) las actividades comunicativas que se utilicen en clase contribuyen de manera significativa en el aprendizaje de un nuevo idioma, puesto que, proporcionan la práctica de tareas completas, aumenta la motivación en los estudiantes, permite un aprendizaje natural, y finalmente, posibilita crear un contexto que apoye el aprendizaje, puesto que proporciona el desarrollo de relaciones positivas entre los estudiantes y el docente.

Con respecto al rol de los sujetos dentro de este proceso de aprendizaje, el estudiante cumple un rol protagónico, debido a que se busca que desarrolle la capacidad de comunicarse en cualquier situación de la vida cotidiana utilizando el idioma que está aprendiendo dentro del aula, pues no solo se trata que se adquiera el conocimiento sino también que sea capaz de ponerlo en práctica de manera adecuada. Por eso, los estudiantes regularmente trabajan en grupos o parejas, de modo que transfieran y negocien el significado en situaciones en las que un estudiante tiene información que al otro le falte.

Por otro lado, tal como lo plantean Breen y Candlin (1980, como se citó en Suresh y Mohanasundaran, 2020), el docente desempeña dos roles fundamentales: el primer rol es facilitar el proceso de comunicación entre todos los estudiantes del aula, más aún entre los estudiantes y las diversas actividades y contenidos que se desarrollan en cada clase. El segundo rol es actuar como un sujeto independiente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, los autores sostienen que este

último rol surge de los objetivos que se desea alcanzar en el primer rol. Por lo tanto, el docente debe cumplir determinados roles secundarios que contribuyan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Breen y Candlin (1980, como se citó en Suresh y Mohanasundaran, 2020) destacan los siguientes roles secundarios:

“First, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities, a third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities” [Primero, como organizador de recursos y como recurso en sí mismo, segundo como guía dentro de los procedimientos y actividades del aula, un tercer papel para el docente es el de investigador y estudiante, con mucho que aportar en términos de conocimiento y habilidades apropiadas, experiencia real y observada de la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizacionales]. (p. 99)

Esto quiere decir que, entre los roles secundarios, pero no menos importantes que el docente debe cumplir dentro del proceso de aprendizaje, se evidencia el rol de organizar los recursos disponibles dentro del aula para facilitar el desenvolvimiento de los estudiantes a través de la comunicación entre pares o grupo, asimismo, el docente también es visto como un recurso y como tal debe asumir su rol de manera eficiente. Además, el docente cumple el rol de guía dentro del desarrollo de las actividades del aula, pues debe conducir y orientar a los estudiantes, de modo que las realicen sin ningún problema, y a la vez sea beneficioso para su aprendizaje. Por último, el rol del docente

es de investigador, ya que debe contribuir con nuevos conocimientos tanto en contenido, habilidades, recursos y estrategias que ayude y motive a los estudiantes a seguir aprendiendo cada día más.

Por consiguiente, Juan y García (2012, como se citó en Beltrán, 2017) manifiestan que los estudiantes hacen uso del idioma inglés cuando el docente considera los siguientes aspectos:

- Planificar el contenido que se va a desarrollar en clase de acuerdo al nivel de los estudiantes, teniendo en cuenta que, por lo general, comprenden más de lo que producen.
- Exponer el tema de una manera clara y sencilla.
- Reforzar las explicaciones y las correcciones a través de gestos, dibujos, objetos o el uso de la pizarra.
- Enseñar y motivar a los estudiantes a que utilicen expresiones idiomáticas en inglés.
- Familiarizar a los estudiantes con las expresiones más comunes que se van a utilizar dentro del aula.
- Fomentar la capacidad de los estudiantes para inferir el significado a través de medios lógicos como el contexto y las asociaciones.

Por lo tanto, si el docente toma en consideración las ideas que se han mencionado anteriormente va a fomentar dentro del aula un ambiente agradable, en la cual los estudiantes muestren motivación por nuevos aprendizaje y disposición frente al desarrollo de las actividades.

## 1.6 Comprensión lectora

La habilidad de comprensión lectora es una actividad compleja que implica la percepción y el pensamiento, puesto que leer se fundamenta en comprender lo que se está leyendo de manera que la información que se adquiere en el momento de la lectura corresponda a lo que en el texto escrito se está relatando. Por esta razón, el lector debe involucrarse activamente con el texto para luego construir el significado de las palabras de tal forma que logre una comprensión efectiva de lo que lee.

Leer se basa en dos procesos relacionados: reconocimiento de palabra y la comprensión del texto. El reconocimiento de la palabra se refiere al proceso de observar y entender cómo los símbolos escritos corresponden entre sí con el idioma hablado. Mientras que la comprensión es el proceso de darle sentido a las palabras y por ende a las oraciones que están conectadas dentro del texto. Por lo tanto, los lectores utilizan sus conocimientos previos, vocabulario y conocimiento gramatical para la comprensión de textos escritos.

De acuerdo con Hunt (2004, como se citó en Ubaida. et. al, 2017), "reading is a process shaped partly by the text, partly by the reader's background, and partly by the situation the reading occurs in" [Leer es un proceso formado en parte por el texto, en parte por los antecedentes del lector y en parte por la situación en la que ocurre la lectura] (p.137), es decir, la comprensión lectora es un proceso complejo que se lleva a cabo a través de tres componentes: el texto, los conocimientos previos y por la circunstancia en la que se da la lectura.

En cuanto a la importancia de la comprensión lectora, Harmer (2010) señala que existen muchas razones por la cual es fundamental que los estudiantes lean diversos

tipos de textos en inglés, puesto que la lectura forma parte de la vida académica de los estudiantes, ya sea para su desarrollo académico, profesional o por placer. Por lo tanto, el rol del docente es fomentar la lectura dentro del aula, mientras más expuestos al idioma inglés estén los estudiantes hay más posibilidades de desarrollarla de manera adecuada.

Según Harmer (2010), la lectura es muy útil, dado que si el texto es interesante y capta la atención de los estudiantes es probable que algo del contenido que se ha leído permanezca en su mente como parte del proceso de adquisición del idioma, de tal manera que la nueva información se utilice en un siguiente encuentro. Leer textos en inglés proporciona a los estudiantes buenos modelos de escritura, debido a que cuando se realice una actividad de producción escrita, estarán familiarizados con los diferentes modelos de textos. Asimismo, brinda a los estudiantes oportunidades de aprender vocabulario, gramática, reglas de puntuación, así como, la construcción de oraciones, párrafos y el texto en general. Por último, desarrollar dentro del aula buenos textos escritos permite a los docentes realizar diversas actividades adicionales, tales como, la presentación de temas y debates controversiales que son significativos para su aprendizaje.

Por otro lado, hace años hubo una discusión acerca de qué tipos de textos son adecuados para las personas que están aprendiendo el idioma inglés, exactamente si los textos deben ser auténticos o no. Se pensaba que, si a un estudiante de bajo nivel se le daba un texto auténtico, era muy probable que no entendiera lo que decía el material, debido al poco manejo de vocabulario y la gramática del idioma. Estos textos

auténticos con un escaso manejo de vocabulario y gramática dificultan la comprensión de términos y expresiones que presentan.

Al respecto, Pang et al. (2014) indican que “for both children and adults, native and non-native speakers, it is important to use authentic texts. This means materials written with readers in mind, not texts constructed to illustrate specific vocabulary or word forms” [Tanto para niños como para adultos, hablantes nativos y no nativos, es importante utilizar textos auténticos. Esto significa materiales escritos pensando en los lectores, no textos contruidos para ilustrar vocabulario específico o formas de las palabras] (p.17). En efecto, en la actualidad en todos los niveles educativos se hace necesario que los docentes incorporen el uso de material auténtico para el desarrollo de sus clases, ya que estos presentan vocabulario específico y formas de palabras que ayudan a que la comprensión lectora mejore en los estudiantes.

Por consiguiente, los docentes tienen que escoger previamente los textos que se van a utilizar en la clase, teniendo en cuenta algunos aspectos, tales como la edad, el nivel de inglés, la dificultad del texto, el objetivo de la clase, y el nivel de interés que produzca el tema del texto o el título del libro en los estudiantes, ya que si conocen el tema pueden utilizar sus conocimientos previos para llegar a comprender textos más complejos. Asimismo, el docente debe escoger textos bien elaborados tanto en el estilo como en el lenguaje, y, por último, tomar en consideración el aspecto cultural, debido a que los textos pueden contener situaciones o experiencias desconocidas que afecten el estado emocional de los estudiantes.

### **1.6.1 Principios en la enseñanza de la comprensión lectora**

Existen muchas razones por la que los docentes deben fomentar la comprensión lectora en los estudiantes, ya que esta es de gran importancia para ellos. Por eso, Harmer (2015) propone seis principios en la enseñanza de la comprensión lectora:

- No es una habilidad pasiva: una exitosa comprensión lectora amerita una participación activa donde los estudiantes deben comprender el significado de las palabras, los argumentos y al realizar esto no se olvidarán fácilmente del texto que leyeron.
- Los estudiantes necesitan estar comprometidos con lo que leen: los estudiantes que no se encuentran comprometidos con un texto o que no se interesan por lo que están leyendo, son más propensos a obtener menos beneficios de este.
- Los estudiantes deben estar motivados a responder sobre el contenido del texto, no solo al idioma: es esencial estudiar la comprensión lectora tomando en consideración el número de párrafos y el significado que nos brinda el texto. Asimismo, es importante otorgar a los estudiantes oportunidades donde puedan expresar sus opiniones o sentimientos sobre el tema del texto.
- La predicción es un elemento esencial: cuando leemos textos en nuestra propia lengua usualmente tenemos una idea previa sobre lo que vamos a leer, desde la portada de los libros, los títulos o subtítulos, podemos hacer que nuestro cerebro empiece a predecir qué encontraremos en el texto. De igual modo, los docentes deben brindar a sus estudiantes la oportunidad de predecir sobre qué tratará el texto, ya que eso permitirá fomentar un buen hábito de lectura.

- Une el ejercicio con el tema: como docentes se debe elegir los mejores ejercicios de comprensión lectora que motiven a nuestros estudiantes fomentando el interés por aprender. Por ejemplo, se puede brindar un texto sobre el menú de un restaurante y preguntar sobre cuál es la lista de ingredientes en orden alfabético.
- Los docentes explotan el texto al máximo: todos los textos están llenos de palabras, oraciones, ideas, descripciones, etc.; no hay sentido si los estudiantes leen un texto en un tiempo determinado y luego lo olvidan. Por ello, los docentes deben integrar el aprendizaje de la comprensión lectora en clases innovadoras haciendo uso del tema para empezar la discusión.

Estos seis principios son esenciales para la enseñanza de la comprensión lectora, ya que al leer comprendemos un texto y le otorgamos un significado relacionándolo con nuestros saberes previos y con nuestros intereses. De igual modo, los docentes deben tenerlos en cuenta al momento de elegir un texto y realizar las actividades que desean brindar a los estudiantes para que de esa manera desarrollen su capacidad reflexiva y crítica.

### ***1.6.2 Tipos de comprensión lectora en inglés***

Brown y Abeywickrama (2010, p. 189) proponen cuatro tipos de comprensión lectora, los cuales sirven como organizadores de diferentes ejercicios de evaluación para que los estudiantes progresen en la manera de comprender diversos textos. A continuación, se describen los cuatro tipos de comprensión lectora:

**Perceptivo (*perceptive*).** Como afirman Brown y Abeywickrama (2010), “Perceptive reading tasks involve attending to the components of larger stretches of

discourse: letters, words, punctuation, and other graphemic symbols. Bottom-up processing is implied.” [Los ejercicios de la lectura perceptiva implican tomar atención a los componentes más largos del discurso como: letras, palabras, puntuación y otros símbolos gráficos. El modelo ascendente está implícito.] (p.189) Es decir, este tipo de texto escrito implica ejercicios que involucren el modelo ascendente (*bottom-up*); ya que, se decodifica la información encontrada en el texto haciendo uso de letras, palabras, etc.

**Selectivo (*selective*).** Brown y Abeywickrama (2010) argumentan lo siguiente: “In order to ascertain one's reading recognition of lexical, grammatical, or discourse features of language within a very short stretch of language, certain typical tasks are used: picture-cued tasks, matching, true/false, multiple-choice, etc.” [Para determinar el reconocimiento lexical de la comprensión lectora, gramatical o discurso del lenguaje en un tramo corto, se utilizan diversos ejercicios: márgenes con secuencias, relacionar, marcar verdadero o falso, opción múltiple, etc.] (p.189) Es decir, este tipo de comprensión lectora mide una variedad de formatos de evaluación, donde se puede combinar el modelo ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*).

**Interactivo (*interactive*).** De acuerdo a lo planteado por Brown y Abeywickrama (2010), “included among interactive reading types are stretches of language of several paragraphs to one page or more in which the reader must, in a psycholinguistic sense, interact with the text.” [Los tipos de lectura interactiva incluyen tramos de lenguaje en diversos párrafos de una página o más, donde el lector debe en sentido psicolingüístico interactuar con el texto.] (p.189), es decir, el lector posee una concepción para comprender el texto, lo cual es denominado *schemata* y el conocimiento nuevo que se logra se define como el producto de la interacción con el texto. De igual modo, los

géneros más populares para realizar una lectura interactiva son las anécdotas, narraciones cortas o descripciones, extractos de textos largos, cuestionarios, anuncios, instrucciones, recetas, etc. Se involucra el modelo descendente (*top-down*) y en algunos casos el modelo ascendente (*bottom-up*) también podría ser necesario.

**Extensivo (*extensive*).** Como expresan Brown y Abeywickrama (2010), este se aplica a textos de más de una página, él señala que la investigación de comprensión lectora se refiere a lectura más amplia como artículos largos y libros que generalmente se leen fuera del horario de clase.

Esto quiere decir que este tipo de lectura tiene como objetivo comprender la idea general del texto teniendo en cuenta hasta los detalles mínimos. Los tipos extensivos siempre involucran el proceso descendente (*top-down*).

Los cuatro tipos de comprensión lectora son fundamentales para esta habilidad, ya que la lectura es una labor activa donde el estudiante debe construir el significado del texto en base a sus conocimientos previos y al interés que tiene de leer. Por eso, los docentes deben proporcionar estos tipos de textos a sus estudiantes para que mejoren en la capacidad de entender cualquier texto.

### **1.6.3 Formas de lectura**

La comprensión lectora se caracteriza por tener dos formas de lectura: la extensiva e intensiva, las cuales son fundamentales para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un segundo idioma.

**Lectura Extensiva (*extensive reading*).** La lectura extensiva se centra en comprender el significado de los textos y está orientada a promover satisfactoriamente el hábito lector en todos los estudiantes, ya que parte de su interés el tomar la iniciativa

de leer por placer y disfrutar de la lectura. Scrivener (2011) señala “Extensive Reading is often of longer texts, for pleasure, entertainment and general understanding, but without such careful attention to the details” [La lectura extensiva se refiere a textos largos, donde se lee por placer, entretenimiento y se otorga una comprensión general sin prestar atención a los detalles] (p. 188).

Es decir, este tipo de lectura tiene como objetivo principal comprender totalmente un texto y que los estudiantes sean capaces de asimilar cualquier información presente en él. Asimismo, se favorece la autonomía del lector en su proceso de aprendizaje, ya que se incrementa su exposición al idioma siendo beneficiadas las demás habilidades y fomenta el gusto por leer de manera independiente.

**Lectura Intensiva (*intensive reading*).** La lectura intensiva se centra en leer un texto de manera detallada, prestando atención al significado de las palabras y su contexto, este refuerza el conocimiento léxico y permite que los estudiantes controlen su propio aprendizaje al analizar las palabras, frases y oraciones con el propósito de comprender un texto.

De acuerdo con Scrivener (2011) “Intensive Reading is reading texts closely and carefully with the intention of gaining an understanding of as much detail as possible” [La lectura intensiva se refiere a leer textos detenidamente con la intención de comprender la mayor cantidad de detalles] (p. 188). Es decir, este tipo de lectura tiene como objetivo principal comprender el texto completo, para ello se necesita trabajar con textos cortos que permitan al estudiante interpretar lo que está leyendo y prestar atención a aquellas palabras que no entiende buscando su significado.

Estas dos formas de lectura son esenciales para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que fomentan la fluidez y permiten que el lector amplíe su vocabulario al leer un texto. Asimismo, mientras una persona dedique más tiempo a leer incrementará su vocabulario y conocerá nuevas estructuras gramaticales, incluso sin darse cuenta de ello.

#### **1.6.4 Macro habilidades y micro habilidades de la comprensión lectora**

El grupo investigador ha considerado que las macro habilidades y micro habilidades de la comprensión lectora ayudan al proceso de esta investigación. Brown (2004, como se citó en Nyoman et al., 2020) propone las macro habilidades y micro habilidades, estas representan los diferentes objetivos posibles en los que se pueden direccionar los criterios de evaluación según el desempeño que se busca alcanzar con los estudiantes respecto a esta habilidad.

Existen indicadores tanto para las macro habilidades y micro habilidades de la comprensión lectora que facilitan su evaluación. Esta propuesta permite reconocer la función comunicativa, los niveles de comprensión y el propósito de la lectura.

Las macro habilidades de la comprensión lectora planteadas por Brown (2004, como se citó en Nyoman et al., 2020) son las que se detallan a continuación:

- Reconoce las figuras retóricas y su significado para la interpretación del texto.
- Reconoce la función comunicativa de textos escritos de acuerdo con la forma y el propósito.
- Infiere información contextual no explícita utilizando sus conocimientos previos.
- Infiere el significado del texto, y deduce las causas y efectos de información explícita.

- Distingue entre el significado literal o implícito.
- Detectar referencias culturales e interpretarlas según el contexto del esquema cultural apropiado.
- Desarrollar y utilizar una serie de estrategias, tales como las de lectura rápida para la búsqueda de conceptos e ideas principales, el reconocimiento de los marcadores del discurso, la deducción del significado de las palabras mediante la información presente en el mismo texto, y la activación del conocimiento previo para la interpretación del texto.
- Reconoce el vocabulario e interpreta las palabras y su significado.

Las micro habilidades de la comprensión lectora planteadas por Brown (2004, como se citó en Nyoman et al., 2020) son las que se detallan a continuación:

- Distingue los grafemas y los patrones ortográficos del inglés.
- Retiene fragmentos de lenguaje de diferente extensión en la memoria de corto plazo.
- Redacta a una velocidad eficiente y adecuada según el propósito.
- Reconoce las categorías gramaticales.
- Reconoce que un significado particular puede ser expresado mediante diferentes formas gramaticales.
- Reconoce los conectores lógicos en el discurso escrito y su rol para indicar la relación entre las oraciones.

Las macro habilidades y micro habilidades presentadas son de gran ayuda para los docentes en la preparación de evaluaciones de comprensión lectora, ya que facilitan la tarea al definir en qué aspectos deben ser evaluados los estudiantes en

correspondencia con su nivel de inglés, y a partir de los indicadores que seleccionados, será más sencillo identificar el progreso de los estudiantes, obteniendo un perfil aproximado respecto a su desempeño de dicha habilidad. Por último, el evaluar en base a estas macro habilidades y micro habilidades hacen posible la entrega de una retroalimentación más precisa, en la que los estudiantes puedan reconocer qué es lo que necesitan reforzar para perfeccionar su habilidad de comprensión lectora.

### ***1.6.5 Procesos de la comprensión lectora***

Según diversos autores la comprensión lectora es un proceso activo que involucra una serie de competencias separadas pero relacionadas entre sí, tales como la capacidad de comprensión del texto y las capacidades del estudiante como la memoria, vocabulario y el propósito con el cual se desarrolla la lectura. De esta manera, se puede entender que el estudiante logra interpretar un texto haciendo uso de variados recursos que pone en práctica al momento de la lectura.

Herrada, G. y Herrada, R. (2017) afirman que los procesos que involucran la comprensión lectora son la construcción y la integración de las palabras, puesto que para que el estudiante cree una lógica y profunda representación mental de un texto, debe involucrarse en un proceso activo para llevar a cabo la construcción del significado y la incorporación de la información a través del texto, de tal modo que pueda integrar el significado del texto con sus conocimientos previos.

Los procesos de la comprensión favorecen el logro de una comprensión efectiva. Sin embargo, tal como lo plantea Denton et al. (2015) los procesos de la comprensión se desarrollan con menos frecuencia y menos eficacia en aquellos estudiantes que

presentan dificultades al momento de la lectura. Por tanto, los procesos de comprensión varían dependiendo a las particularidades de cada estudiante.

Por otro lado, tomando en cuenta lo postulado por Irwin (1991, como se citó en Klingner et. al, 2015) los procesos de la comprensión lectora se dan a través de cinco procesos básicos los cuales se desarrollan en simultáneo y se complementan unos con otros. Los cinco procesos son los siguientes:

- Micro proceso: Se refiere al proceso inicial en el que el estudiante agrupa palabras dentro de oraciones individuales que tienen un significado y necesitan una comprensión de sintaxis, así como del vocabulario. Por ejemplo: Ana tiene una mochila grande. El estudiante al agrupar las palabras inmediatamente las visualiza como un conjunto. Asimismo, en este proceso encontramos a la memoria selectiva, en la cual el estudiante decide los detalles más importantes que debe ser recordado.
- Proceso de interacción: Se refiere al proceso de comprensión y deducción de la relación que existe entre las proposiciones; es decir, el estudiante es capaz de hacer conexiones entre las oraciones que conforman el texto, de manera que logre identificar y entender los pronombres, dándole un significado e inferir la causalidad y consecuencia entre estos. Por ejemplo: Mi hermano Juan rompió la ventana del vecino con su pelota y se fue corriendo. Él estuvo muy asustado. El estudiante reconoce que “él” de la segunda oración se refiere a “Juan” de la primera oración, por ende, pueden llegar a inferir que Juan está asustado porque rompió la ventana de su vecino con la pelota.

- Macro proceso: Se refiere al proceso en la cual el estudiante para lograr una mayor comprensión del texto es capaz de organizar sus ideas de forma coherente a través de resúmenes que comprendan ideas principales. Asimismo, el estudiante de manera automática (consciente o subconsciente) elige la información más relevante que desea recordar, así como eliminar las ideas menos importantes.
- Proceso Elaborativo: Se refiere al proceso de utilizar los conocimientos previos para realizar inferencias más allá de las ideas que presenta explícitamente el texto, haciendo uso de la información proporcionada anteriormente.
- Proceso Metacognitivo: La metacognición se basa en el control de los procesos cognitivos los cuales permite al estudiante monitorear la comprensión, seleccionar que se debe recordar y regular las estrategias que se usan al momento de realizar la lectura. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas que se deben utilizar incluyen el repaso, que se trata, por ejemplo, en repetir información para adquirir una mayor memorización, asimismo, revisar y subrayar palabras u oraciones, tomar notas y comprobar la comprensión.

Como señala Irwin (1991, como se citó en Klingner et. al, 2015), estos cinco procesos nos permiten adquirir una comprensión efectiva del contenido, puesto que cada uno tiene una función específica, las cuales se desarrollan y se complementan entre sí al momento que se da la lectura. Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes ya sea de manera consciente o subconsciente los lleven a cabo para organizar y seleccionar la información de manera adecuada a fin de lograr una mayor comprensión del material.

### **1.6.6 Modelos de lectura metafóricos (*top-down and bottom-up*)**

Con respecto a los modelos de lectura metafóricos, Nuttall (1996, como se citó en Adarme, 2014) los denomina modelos inconscientes, los cuales se dividen en dos: el modelo descendente (*top-down*) y ascendente (*bottom-up*); los cuales describen lo que ocurre cuando una persona observa un texto y que se pueden propiciar de manera consciente siempre y cuando el lector se encuentre con un texto difícil. (p. 7)

A continuación, se describen los modelos de lectura metafóricos:

**Modelo descendente (*top-down*).** Este proceso se basa en los esquemas mentales internos que tiene el ser humano para comprender un texto. Asimismo, en este modelo leer es interpretar, donde el lector cumple un rol activo e interpreta los textos haciendo uso de sus habilidades cognitivas conectando sus conocimientos previos con los nuevos.

Nuttall (1996, como se citó en Adarme, 2014), afirma lo siguiente: “the top-down model gives a sense of perspective and makes use of all that the reader brings to the text: prior knowledge, common sense, etc.” [El modelo descendente brinda un sentido de perspectiva y hace uso de todo lo que el lector tenga al leer como: conocimientos previos, sentido común, etc.] (p.8) Es decir, este modelo permite realizar predicciones acerca de la nueva información brindada en el texto basándose en todas las experiencias o conocimientos previos que los lectores poseen.

**Modelo ascendente (*bottom-up*).** Este modelo se basa en decodificar toda la información que se encuentra en el texto realizando una secuencia que parte de letras, las cuales permiten al lector formar palabras y estas a su vez, posibilita estructurar diversas frases que conllevan a oraciones. Asimismo, al momento de leer un texto, el

lector reconoce formas, letras, palabras, frases, etc. Anderson (1999, como se citó en Adarme, 2014), postula que “the bottom-up depends on the information presented by the text, and that information is processed from letter features to letters to words to meaning.” [El modelo ascendente depende de la información presentada en el texto, la cual es procesada mediante letras, de letras a palabras y, de palabras a un significado.] (p.7)

De igual manera, Nuttall (1996, como se citó en Adarme, 2014), sostiene lo siguiente: “the bottom-up approach of reading process holds the view that reading is a process of building symbols into words, words into sentences and sentences into the overall meaning, which reflects traditional attitudes toward reading.” [El modelo ascendente en el proceso de la comprensión lectora mantiene una vista que este proceso se basa en construir símbolos en palabras, palabras en oraciones y oraciones en significados; los cuales reflejan actitudes tradicionales frente a la comprensión de textos.] Es decir, ese modelo permite construir un significado textual desde letras hasta oraciones usando el conocimiento previo que tiene el lector para comprender cualquier tipo de texto.

Estos modelos de lectura son esenciales al momento de comprender un texto, ya que permiten al estudiante interpretarlo, conectar sus conocimientos previos con los nuevos, reconocer la información presentada como el vocabulario, las estructuras gramaticales, etc.; de esta manera, los estudiantes podrán entender cualquier texto de manera significativa.

### **1.6.7 Estrategias de la comprensión lectora**

Para la presente investigación, se ha considerado importante señalar las principales estrategias de la comprensión lectora que son *Skimming* y *Scanning*. Son dos

estrategias de lectura en las cuales se utiliza rápido movimiento visual con el objetivo de darle una mirada al texto y buscar información específica particularmente en lecturas con bastante contenido. Estas estrategias son similares por el proceso con la cual se llevan a cabo, pero a la vez son diferentes, debido a que, cada una tiene una finalidad propia.

**Skimming.** Es una estrategia de lectura rápida que permite identificar las ideas principales del texto con las cuales se obtiene información general del contenido. Por ejemplo: cuando hacemos una lectura rápida al resumen de una película para ver de qué trata o también cuando miramos rápidamente un trabajo de investigación o informe para conocer el tema y las conclusiones a las que se ha llegado. Cuando se realiza *skimming*, se lee el texto completo, teniendo en cuenta los títulos, subtítulos imágenes, gráficos, tablas, así como el primer y último párrafo del texto.

Desde el punto de vista de Maxwell (1969, como se citó en Diaz y Laguado, 2013), “Skimming as getting the main idea or gist of a selection quickly in a written text where the student develops powers of inference through systematic practice which encourages them to anticipate of a text” [Skimming es obtener la idea principal rápidamente en un texto escrito la cual los alienta a anticiparse al texto] (p. 138). En efecto, *skimming* ayuda a los estudiantes a encontrar palabras claves e ideas principales que les posibilite deducir el sentido general de la lectura de una manera más rápida.

De acuerdo con Langan (1992, como se citó en Aritonang et. al, 2018), existen cuatro pasos a seguir para desarrollar la estrategia de *skimming*:

1. Leer el título, la introducción, el primer párrafo y el último.
2. Leer la primera oración de cada párrafo. La idea principal en la mayoría de las lecturas aparece en la primera parte.

3. Encontrar la relación entre los títulos y los subtítulos. A menudo el vínculo entre ambos son información clave.
4. Encontrar palabras claves, nombres propios, palabras con tipo de escritura diferente como negrita, cursiva, así como mayúsculas y enumeraciones.

Los cuatro pasos descritos nos permiten utilizar la estrategia *skimming* de una manera apropiada, de tal forma que cuando se apliquen para la comprensión de un texto, se pueda obtener la información general del contenido a través de una lectura veloz. Por lo tanto, deben tomarse en cuenta para agilizar el trabajo que requiere el uso de esta estrategia.

**Scanning.** Es una estrategia de lectura rápida que permite a los estudiantes identificar información específica como palabras claves, conceptos e ideas. Sin embargo, a comparación de la anterior estrategia, *scanning* involucra que se conozca previamente lo que se quiere buscar dentro del texto. De esa manera, se realiza un escaneo del texto para buscar la información específica, tales como: el nombre de una persona en un directorio telefónico, horario de buses o vuelos de avión, fechas y estadística. Por lo tanto, cuando se utiliza esta estrategia, no es necesario leer el texto por completo, si no ir rápidamente hacia la información específica que presenta en la lectura.

Como expresa Maxwell (1969, como se citó en Diaz y Laguado, 2013), “with this scanning, the students look for specific information within a text such as dates, names, places, among others and to defined as the ability to locate specific facts and details quickly, is regarded as a desirable reading skill and is taught in most development reading courses.” [Con este escaneo, los estudiantes buscan información específica dentro de un texto, como fechas, nombres, lugares, entre otros, y se define como la

habilidad de localizar rápidamente hechos y detalles específicos, se considera una habilidad de lectura deseable y se enseña en la mayoría de cursos que desarrollan la lectura] (p. 138). En este sentido, *scanning* ayuda a los estudiantes a localizar de manera rápida datos específicos dentro de un texto con bastante información, puesto que, esta estrategia permite al estudiante enfocarse en el contenido que necesita, y dejar de leer los otros. Por lo tanto, es una estrategia muy utilizada para el desarrollo de la comprensión lectora.

Asimismo, existen cuatro pasos para desarrollar la estrategia de *scanning*:

1. Tener presente la información que se va a buscar. Si tienes la imagen o la idea en tu mente, es probable que lo encuentres más rápido.
2. Analizar cómo está organizado el contenido del texto antes de empezar a escanear.
3. Permitir que los ojos o tus dedos se mueven rápidamente sobre varias líneas del texto al mismo tiempo.
4. Leer la oración completa cuando se encuentre la información que se busca.

Estos cuatro pasos nos permiten utilizar la estrategia *scanning* de una manera eficaz, puesto que es una guía específica del que hacer al momento de emplearla, de tal manera que a través de una lectura rápida se obtenga la información específica que se está buscando dentro de un texto. Por ende, deben ser consideradas para llevar a cabo el uso de la estrategia de forma clara y concreta.

### **1.6.8 Secuencias de la comprensión lectora en una sesión de aprendizaje**

Para motivar a los estudiantes a emplear estrategias útiles al momento de realizar la lectura en una lengua extranjera como el inglés, el docente debe guiarlos desarrollando

diversas actividades las cuales permitan a los estudiantes obtener la comprensión general del texto de una manera eficaz, de tal forma que se facilite el aprendizaje. Por lo tanto, la ejecución de estas actividades dentro de una sesión de comprensión lectora debe llevarse a cabo a través de tres etapas en las cuales ocurre la lectura. Gulchekhra (2016) afirma lo siguiente:

Antes de la lectura (*pre-reading*): En esta etapa los estudiantes realizan actividades antes de leer el contenido del texto. Tiene como objetivo que el docente prepare a los estudiantes para las siguientes actividades, facilitando la comprensión en la etapa durante de la lectura. Asimismo, despertar sus intereses y familiarizarlos con el tema del texto, haciendo uso de sus conocimientos previos los cuales van a permitir que adquieran alguna idea de lo que posiblemente se vaya a tratar en el texto.

Algunas actividades para desarrollar antes de la lectura pueden ser las siguientes: predicción basado en el título, predicción basado en el vocabulario, predicción basado en preguntas verdaderas y falsas, juego de palabras, discusiones y lluvia de ideas.

Durante la lectura (*while-reading*): En esta etapa los estudiantes realizan actividades durante el momento de la lectura, las cuales los ayudan a descifrar complejos fragmentos del texto para el logro una mayor comprensión del contenido en general. Por ende, la labor del docente es que los estudiantes empleen estrategias individuales mientras realizan la lectura, y para que esto se lleve a cabo, el docente debe identificar estrategias de comprensión lectora prácticas y provechosas, explicar cuáles se necesitan practicar más y utilizarlas en el aula a través de actividades concretas de una lectura guiada. Por otro lado, tiene como objetivo que los estudiantes al emplear sus estrategias individuales sean capaces de alcanzar el propósito correspondiente a la sesión de clase.

Algunas actividades para desarrollar que se dan durante la lectura pueden ser las siguientes: responder preguntas, predecir lo que viene, unión de ideas, identificar la formación de las palabras considerando la sintaxis y la estructura de la oración, unir ideas y completar ejercicios de verdadero y falso.

Después de la lectura (*post-reading*): En esta etapa se realiza actividades después de leer el texto, con las cuales se evalúa la comprensión lectora de los estudiantes, pues están dirigidas para llevar a cabo un análisis profundo del contenido que les permita utilizar palabras claves y estructuras gramaticales para resumir la información, así como extraer las ideas principales para lograr la interpretación del texto. Por lo tanto, el objetivo es que el docente ayude a los estudiantes a utilizar las diversas estrategias que se emplean en esta etapa de la lectura para que así lo puedan diferenciar y aplicar la estrategia apropiada de acuerdo a los diferentes tipos de texto.

Las actividades a desarrollarse después de la lectura, pueden ser las siguientes: narrar la información con tus propias palabras, escribir un párrafo de resumen, discutir sobre el contenido en parejas y en forma grupal, juego de roles, completar espacios en blanco.

Las etapas propuestas son procesos pedagógicos que utiliza el docente para llevar a cabo el desarrollo de la comprensión lectora en el Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. En consecuencia, cabe recalcar que los estudiantes pertenecientes al grupo de estudio de la presente investigación, a pesar de tener clases virtuales de inglés, debido a la situación actual en que vivimos, manejan las etapas de la lectura haciendo uso de los textos que se

encuentran en sus libros de texto, así como, bajo la guía y acompañamiento de los docentes.

## **1.7 Características de los adultos**

La adultez inicia cuando el ciclo vital de la adolescencia culmina, lo que quiere decir que las personas que lo conforman pasaron por un periodo crítico en su transición de la niñez a la adultez. En este proceso, atravesaron una serie de cambios drásticos en diferentes ámbitos de su vida como en lo cognitivo, físico, sexual, emocional y social. Cabe mencionar que el periodo evolutivo correspondiente a la adultez, se divide en tres etapas según el modelo clínico sugerido por Erikson (1985, como se citó en Carrillo, 2016): la adultez temprana comprende de los 18 a los 30 años, la adultez intermedia, de los 30 a los 60 años; y la edad avanzada de los 60 años en adelante.

En la presente investigación, se describen las principales características de la adultez temprana debido a que las edades de los estudiantes, que pertenecen al aula de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, oscilan entre los 18 y 28 años. A continuación, se describe el desarrollo cognitivo y psicosocial relacionado a la primera etapa de la adultez, así como también, especificaciones sobre el proceso que realizan para aprender una lengua extranjera.

### **1.7.1 Desarrollo cognitivo**

La adultez temprana se ubica en el cuarto y último estadio de las operaciones formales, estas “aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que corresponde a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías” según la teoría del desarrollo cognitivo expuesto por Piaget (1973, como se citó en Cortez, 2018). Este estadio abarca desde los 11 años en adelante, el

cual corresponde a la etapa de ciclo vital de la adultez. Sin embargo, diferentes científicos se niegan a aceptar que un individuo mantenga el desarrollo cognitivo de un adolescente para toda su vida.

Por ello, Labouvie-Vief (1985, como se cita en Carbajo, 2016) presenta el pensamiento postformal. Este traspasa el nivel de pensamiento dualista de las personas, en las que solo hay dos opciones, resoluciones o puntos de vista, debido a que la adultez emergente está marcada no solo por la adquisición de conocimientos, sino también por análisis de los mismos con el objetivo de comprender todos los aspectos del mundo que los rodea.

Esta propuesta fue apoyada por Perry (1981, como se cita en Carbajo, 2016), quien manifestó que los estudiantes de los primeros años van desarrollando su pensamiento con su experiencia en la universidad. Del mismo modo, a partir de una investigación realizada con un grupo de estudiantes universitarios que participaban en un debate, concluyó que si bien los estudiantes iniciaban manteniendo un pensamiento dualista, en el que solo hay dos respuestas o soluciones posibles, a medida que los demás participantes presentaban sus puntos de vista, el pensamiento postformal empezaba a desarrollarse, pues se demostraba que sí era posible aceptar diferentes perspectivas para la resolución de problemas, aceptando que el pensamiento múltiple era el más apropiado para afrontar los dilemas del día a día.

De igual manera, sucede con todas aquellas personas que se encuentran en la transición de un pensamiento de operaciones formales al de pensamiento postformal, quienes logran aceptar la existencia de múltiples causas y soluciones para una misma problemática o situación.

La naturaleza del joven será guiada principalmente por la curiosidad y las diferentes razones que pueden motivan sus acciones, el pensamiento postformal apoya la exploración y el descubrimiento de nuevas opciones. Por ello, es necesario que también desarrolle el pensamiento crítico y creativo, ya que a partir de la investigación que realice, las preguntas que formule y que logre responder, logrará la resolución correcta de posibles conflictos y mantendrá un estado de equilibrio que le permitirá integrar dichas experiencias o inspirarse de ellas para aplicarlas en posibles situaciones que se le presenten en el futuro.

### **1.7.2 Desarrollo psicosocial**

El rango de edad de los 18 a los 30 años corresponde a la sexta etapa según la teoría del desarrollo psicosocial propuesta por Erikson (1985, como se cita en Orenstein y Lewis, 2020). Se señala que, durante esta etapa, la relación de las personas con su entorno se ve dirigido por una constante lucha entre la intimidad y el aislamiento, puesto que la persona como ser social debe empezar a construir relaciones estables con el fin de que estas puedan mantenerse a lo largo del tiempo y de las cuales puedan obtener un resultado satisfactorio que beneficie a ambas partes. Dependiendo del grado de afiliación y compromiso con el que cada persona se involucra en la relación, se puede construir una sensación de seguridad y apoyo mutuo.

Por el contrario, es posible que la persona desarrolle un cierto grado de estrés o depresión, si durante esta etapa decide distanciarse de los demás, una causa de esta problemática puede ser el fracaso de la construcción de la identidad durante la adolescencia. Esta idea se ve apoyada por el modelo de la crisis normativa, en el que Papalia (1997, como se cita en Jiménez, 2012), sostiene que el desarrollo de cada etapa

vital se ve definida por una serie de diversos aspectos sociales y emocionales. Entre los eventos normativos que se espera iniciar o completar durante esta etapa, se destacan la elección de una carrera profesional, de una pareja, la formación de una familia, el matrimonio, responsabilidad cívica, etc. Por lo tanto, el aislamiento del individuo, podría frustrar muchos de estos eventos, lo cual representaría un obstáculo en el curso regular de su propio desarrollo afectando negativamente su crecimiento a futuro.

### ***1.7.3 Aprendizaje de una lengua extranjera en adultos***

En la actualidad, no ha sido posible asegurar que existe la edad perfecta para el aprendizaje de un idioma. Niños, adolescentes y adultos presentan diversas ventajas y desventajas, puesto que cada situación depende de la experiencia de cada individuo, y a los diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje como la duración y continuidad de las clases, el contexto, la disciplina, la actitud del docente y la metodología que aplica, los materiales, el programa que la institución educativa decide seguir como el currículo, etc.

Por lo tanto, en relación con los adultos, existen factores que influenciarán de manera significativa el aprendizaje del inglés. Díaz (2014, p.11) especifica que, si bien el rol del docente es importante para que se genere un vínculo educativo positivo, la motivación del estudiante y el grado de ansiedad que maneja, representan elementos de suma importancia que pueden contribuir de manera positiva o negativa en el estudiante adulto afectando el rumbo de su aprendizaje y la consolidación de los conocimientos.

En relación con la motivación, Gardner (2001, como se cita en 2014), expresa que son dos las principales razones que impulsan al individuo a empezar el estudio de una lengua extranjera. La primera, la motivación integrativa, supone un interés y necesidad

de formar parte de un nuevo círculo social en el que la persona pueda participar y comunicarse con los demás en otro idioma con el objetivo de intercambiar experiencias, conocimientos, cultura, etc. La segunda, la motivación instrumental, está definida por los aportes que el aprender un nuevo idioma podría generar en su carrera profesional o académica, no se enfatiza el deseo por aprender una lengua extranjera, si no la necesidad de aprobar el curso u obtener una certificación para su beneficio.

En cuanto a la ansiedad, Horwitz (1986, como se cita en Díaz, 2014), acuñó el término *Foreign Language Anxiety*, el cual demuestra la relación de este sentimiento con el aprendizaje de una lengua extranjera, si bien no es un aspecto positivo, forma parte de la experiencia de muchos estudiantes, especialmente, en la temporada de exámenes. Por ello, es importante que los docentes consideren en qué medida la ansiedad puede estar afectando el desempeño de los estudiantes, puesto que, al encontrarse en una situación de nerviosismo, estrés y tensión, su nivel de inglés y desempeño se verán limitado e inferior a lo que pueda demostrar regularmente. Incluso, es posible que se genere un sentimiento negativo hacia el aprendizaje de un nuevo idioma, si es que no se manejan adecuadamente los niveles de ansiedad que el individuo posea.

En conclusión, la edad del estudiante puede representar un periodo crítico para el aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, no es un factor determinante, ya que son diversos los elementos que influyen en este proceso. Por ello, es recomendable que los docentes realicen una evaluación previa del grupo de estudiantes que estén a su cargo, con la finalidad de poder atender sus necesidades fomentando el interés y la curiosidad, especialmente, en los adultos, puesto que el grado de motivación puede significar el progreso o estancamiento de sus aprendizajes.

## PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

### 2.1 Diseño de la investigación

#### 2.1.1 *Objetivos de la investigación*

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

Determinar las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

##### **Objetivos específicos.**

Determinar el nivel de comprensión lectora en cuanto a las macro habilidades en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Determinar el nivel de comprensión lectora en cuanto a las micro habilidades en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

#### 2.1.2 *Diseño de la investigación*

Para el cumplimiento de los objetivos planteados por el equipo investigador, se ha optado por la modalidad de investigación aplicada, la cual se basa en el enfoque cuantitativo y tiene como objetivo principal observar una realidad educativa específica y describirla. Por ello, el diseño y nivel corresponde al descriptivo, de tipo descriptivo simple.

En relación a su objetivo, Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que a partir de esta investigación “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro

fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80). Esto quiere decir que la finalidad de la presente investigación está dirigida a estudiar y obtener información sobre un fenómeno específico en un grupo particular de personas, lo cual se describirá a detalle en relación a la variable de la investigación.

Por lo tanto, el grupo investigador ha definido de manera adecuada la muestra de quienes se obtendrá la información relevante para este trabajo de investigación en función a la variable. En base a lo anterior, se presenta el diagrama correspondiente al diseño descriptivo:

M – O
-------

Donde:

M: representa la muestra seleccionada, en esta investigación está compuesta por 121 estudiantes pertenecientes a Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

O: representa la información recogida a partir del instrumento seleccionado, el cual corresponde a la prueba *A2 Key: Reading Paper*.

### **2.1.3 Variables de la investigación**

Teniendo como objetivo general determinar las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes del curso Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Por lo tanto, en las siguientes páginas, se presenta la operacionalización de la variable del trabajo de investigación: la comprensión lectora. Del mismo modo, se especifican las dos dimensiones mediante las cuales la comprensión lectora será

evaluada para el recojo de datos y posterior análisis, estas son las macro y micro habilidades de la comprensión lectora.

En el siguiente cuadro, se precisa la operacionalización de la variable de la presente investigación con sus respectivas dimensiones e indicadores.

### Operacionalización de la variable de investigación

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Ítems
Comprensión Lectora	De acuerdo con Rosenblatt (1996 como se cita en Herrera et al., 2015), leer representa un acto de razonamiento lógico que propicia la comprensión e interpretación de un mensaje escrito con un determinado fin.	Macro habilidades de la comprensión lectora	Representan las habilidades de la comprensión lectora que aportan a la interpretación y comprensión general del texto, incluye el uso de diversas estrategias para el logro de objetivos.	Infiere el significado del texto, y deduce las causas y efectos de información explícita.	1, 2, 3, 4, 5, 6
			Reconoce el vocabulario e interpreta las palabras y su significado.	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	
		Micro habilidades de la comprensión lectora	Representan las habilidades de la comprensión lectora que permiten el análisis minucioso del texto partiendo desde la palabra; se estudia su significado, su categoría gramatical y su correspondencia con las reglas ortográficas del idioma inglés.	Reconoce que un significado particular puede ser expresado mediante diferentes formas gramaticales.	14, 15, 16, 17, 18
			Reconoce las categorías gramaticales.	19, 20, 21, 22, 23, 24 25, 26, 27, 28, 29, 30	

### **2.1.4 Metodología**

En este acápite referido a la metodología de la investigación, se ha considerado la descripción detallada de la población y muestra, el instrumento seleccionado para la recolección de datos y la técnica para el procesamiento de los mismos.

**Población.** Según Arias (2012) la población es “un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas conclusiones de la investigación. Esta queda determinada por el problema y por los objetivos del estudio” (p. 81). Se puede deducir como la universalidad del objeto de estudio, donde los individuos poseen características generales.

En este sentido, la población dentro de la investigación está conformada por los estudiantes matriculados al curso de Inglés del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. El centro responde a las necesidades y demandas del siglo XXI tanto en el ámbito académico como en el ámbito laboral. Tiene como principal objetivo lograr el más alto rendimiento de los estudiantes, tomando como referente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Asimismo, tiene como función desarrollar las cuatro habilidades del idioma inglés: comprensión oral, comprensión lectora, producción oral y producción escrita, de modo que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa en el idioma, obteniendo el nivel intermedio B1 requerido para la obtención del grado académico de bachiller y el título de licenciado en educación, de acuerdo al Reglamento de Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes.

Por otra parte, cabe señalar que el Centro de Idiomas cuenta con 6 niveles de estudio alineados con el MCER que comprende desde Inglés I hasta el Inglés VI. Además, funciona como Centro de Práctica Continua de los docentes practicantes del quinto año del Programa de Estudios de Idiomas - Inglés. En el semestre 2020 – I, se contaron con 16 aulas, de las cuales 7 pertenecían al curso Inglés III, cada una con 15 y 18 estudiantes aproximadamente, y está conformada por los estudiantes de los 6 programas de estudios de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico: Educación Primaria, Educación Inicial, Lengua, Literatura y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencia Histórico Sociales y Matemática Física. Del mismo modo, el curso de Inglés V, estuvo conformado por 9 aulas, cada una contaba con 15 y 18 estudiantes, respectivamente.

**Tabla 1**

*Cantidad de estudiantes matriculados en el curso Inglés en los diferentes niveles*

Curso	Estudiantes	Porcentaje
Inglés III	121	47.64%
Inglés V	133	52.36%
Total	254	100%

*Nota.* Registro de distribución de estudiantes por aulas realizado por la dirección del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, mayo 2020.

**Muestra.** Según Arias (2012) la muestra es “un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (p.83). Se puede deducir como una pequeña cantidad que refleja con mayor precisión a la población o universo donde se llevará a cabo la investigación.

En ese sentido, la muestra está conformada por los estudiantes del curso de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, los cuales se encuentran en el nivel de inglés A2 conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Para determinar el tamaño de la muestra se ha utilizado el muestreo no probabilístico, ya que las edades y el nivel de inglés que poseen los estudiantes son características indispensables para el cumplimiento del propósito de esta investigación. La muestra comprende un total de 121 estudiantes, cuyas edades oscilan entre 18 y 28 años.

En la siguiente tabla, se observa la distribución de estudiantes por aula inscritos en el curso Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico:

**Tabla 2**

*Cantidad de estudiantes inscritos en el curso de Inglés III por aula*

Inglés III	N°	%
Aula 1	17	14.04
Aula 2	18	14.88
Aula 3	18	14.88
Aula 4	18	14.88
Aula 5	18	14.88
Aula 6	16	13.22
Aula 7	16	13.22
Total	121	100%

*Nota.* Registro de distribución de estudiantes por aulas realizado por la dirección del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, mayo 2020.

**Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.** Según Arias (2012), “la técnica de investigación es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p.67). Ello implica de manera específica por el cual el investigador conseguirá la información respecto a la variable de estudio.

Por otro lado, acerca del instrumento de recolección de datos, Arias (2012), menciona lo siguiente: “Es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p.68). En otras palabras, es un material que se emplea para alcanzar datos, de modo que, puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados de una manera sistematizada.

Con la selección de la técnica y posteriormente, el instrumento de recolección de datos pertinentes se procede a dar respuesta a las interrogantes formuladas. Todo en relación con el problema, los objetivos y el diseño de investigación.

Por consiguiente, se ha considerado conveniente utilizar la técnica de encuesta y el instrumento escrito - cuestionario, el cual da lugar al examen internacional *A2 Key: Reading Paper*. El motivo por el cual el grupo investigador ha decidido aplicar este examen se debe a que el nivel de inglés de los estudiantes del curso de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico corresponde al nivel requerido por el examen. Por tanto, es un instrumento que nos permite medir el logro obtenido de los estudiantes en el nivel básico.

***Examen internacional A2 Key: Reading Paper.*** El instrumento seleccionado en nuestra investigación es el examen internacional *A2 Key*, previamente denominado *Key English Test (KET)*, este fue elaborado por *English to Speakers of Other Languages (ESOL)* de la Universidad de Cambridge en el Reino Unido en el año 2018. Además, está

alineado al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el cual es el estándar internacional que define la competencia lingüística de los estudiantes a través de una escala de niveles de inglés que va desde un A1, nivel básico, hasta un C2, nivel excepcional; en este caso el básico A2. Los exámenes son modificados cada cierto tiempo de acuerdo a los avances realizados en el campo de la enseñanza-aprendizaje del idioma.

El grupo investigador ha optado por utilizar como instrumento el examen internacional *A2 Key*, dado que este es para el nivel básico, pues utiliza estructuras gramaticales sencillas y un vocabulario acorde al nivel de inglés requerido por la muestra seleccionada. Asimismo, evalúa de manera objetiva la habilidad de comprensión lectora, brindando información exacta para cumplir con el análisis de datos posterior y el cumplimiento con los objetivos de la investigación.

Por lo tanto, el objetivo fundamental al aplicar el examen internacional *A2 Key*, considerando solo la sección de comprensión lectora, es determinar qué características de la comprensión lectora predominan en los estudiantes del curso de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Según el *Cambridge Assessment English* (2018), el examen internacional *A2 Key: Reading Paper* está dividido en cinco partes, cuenta con 30 preguntas en total y tiene una duración aproximada de 45 minutos. De acuerdo con las indicaciones que los estudiantes tienen que seguir para cada sección, la guía para docentes elaborada por la Universidad de Cambridge dispone lo siguiente:

En la primera parte, leen seis textos cortos que pueden ser anuncios, correos, mensajes, señalizaciones, notas, etc., todos extraídos de un contexto real para que los

estudiantes elijan, entre las tres opciones disponibles, aquella que corresponde con el significado del texto leído.

En la segunda parte, los estudiantes leen siete preguntas y luego, tres textos cortos, el objetivo es que identifiquen de manera rápida la respuesta en el texto y puedan marcar la opción correcta, aunque antes de hacerlo tienen que asegurarse que la respuesta no se encuentre en las otras opciones.

En la tercera parte, leen un texto largo que puede ser parte de un artículo de periódico, revista, etc. La finalidad de esta sección es que identifiquen y comprendan las ideas principales del texto, así como información específica que facilite la elección de la respuesta correcta de las cinco preguntas de opción múltiple asignadas.

En la cuarta parte, los estudiantes leen un texto corto que contiene seis espacios en blanco. En esta sección, tienen que obtener el significado de las palabras a partir del contexto para elegir la opción correcta y completar los espacios vacíos.

En la quinta parte, leen un texto corto en el que también tienen que completar siete espacios vacíos con una sola palabra, ya que no contarán con alternativas. En esta sección, los estudiantes tienen que considerar la escritura correcta de las palabras y demostrar sus conocimientos respecto a las estructuras gramaticales.

A continuación, se detalla el proceso para la administración del examen internacional *A2 Key: Reading Paper*, el cual se realizó utilizando la plataforma *Google Meet* y la herramienta *Google Forms*, dado el contexto de aislamiento social y confinamiento debido a la pandemia COVID-19, la herramienta *Google Forms* se utilizó para que el examen pudiese llevarse a cabo de manera virtual. Esta evaluación se aplicó a todos los estudiantes de las siete aulas de Inglés III, en dos fechas: en la primera fecha

se realizaron los ejercicios 1 y 2; y en la segunda fecha, se completaron los ejercicios 3, 4 y 5. Esta prueba se llevó a cabo durante el mes de julio de 2020. La aplicación de este instrumento tomó un tiempo aproximado de 45 minutos, en los cuales se consideraron las siguientes indicaciones:

En primer lugar, verificó que todos los estudiantes estuviesen conectados, luego, se compartió el enlace de la encuesta elaborada en *Google Forms*. Posteriormente, los estudiantes ingresaron al enlace y se revisaron en conjunto las indicaciones de cada ejercicio, de igual manera, se atendieron sus dudas, y finalmente, procedieron a responder. Al terminar la prueba, cada estudiante escribía su nombre en el chat para verificar la recepción de sus pruebas.

**Validación.** El examen internacional *A2 Key* elaborado por la Universidad de Cambridge, y publicado en el año 2018, es reconocido internacionalmente como una herramienta efectiva y veraz para evaluar y certificar el nivel de inglés en todo el mundo. Este examen cuenta con diversas certificaciones a nivel mundial, y una acreditación por la autoridad de Calificaciones y Currículos (QCA) y por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Cabe mencionar que este instrumento ha pasado pruebas piloto en Reino Unido y otros países para su implementación. Actualmente, el departamento *Cambridge Assessment English* de la Universidad de Cambridge emite esta prueba y certificaciones en más de 130 países, incluyendo el Perú, siendo alrededor de 5.5 millones de personas quienes acceden a dicha evaluación al año. Asimismo, dichos certificados otorgados por la Universidad de Cambridge son válidos y reconocidos por más de 22,000 universidades alrededor del mundo.

En el Perú, la Universidad de Cambridge cuenta con una extensa red de centros autorizados para la administración de sus exámenes. Dichos centros se ubican en diferentes instituciones de gran prestigio como el centro de idiomas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Idiomas Católica, el centro de idiomas de la Universidad del Pacífico, la Universidad de Piura, y la Asociación Cultural Peruano Británica, de igual modo en otros reconocidos centros de idiomas, colegios y universidades a nivel nacional.

Del mismo modo, los docentes del programa de estudios Idiomas-Inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico aprobaron la aplicación del examen *A2 Key: Reading Paper*, pues se llegó a la conclusión de que esta prueba era la adecuada para la muestra elegida por su nivel de inglés.

***Técnicas de procesamiento de datos.*** Para procesar los datos se hizo el vaciado de la información obtenida en el programa Excel, donde se procesaron los datos utilizando el software SPSS versión 23, este es un programa estadístico llamado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) utilizado en Estados Unidos y América Latina. Asimismo, es una importante herramienta que sirve para el tratamiento y el análisis estadístico de la información. Además, permite manejar una cantidad de datos compleja de una manera ordenada y estructurada, de acuerdo a las necesidades de la investigación.

En la investigación se utilizaron ambos programas para el tratamiento de los datos obtenidos, de esta manera, se pudieron evidenciar resultados para realizar el análisis posterior.

## 2.2 Análisis e interpretación de resultados

En cuanto al análisis e interpretación de resultados, cabe mencionar que, del total de la muestra, que en un inicio estaba conformado por 121 estudiantes, 06 de ellos no rindieron la prueba. Esto se debe a que, durante el primer ciclo de este año, muchos estudiantes se retiraron debido a la coyuntura actual que obligó a muchos peruanos a modificar sus planes. En este caso particular, la educación remota representó un obstáculo mayor que ocasionó la deserción del curso virtual de inglés de manera inevitable. Por lo tanto, a continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en función a los objetivos planteados a partir de la aplicación del examen internacional *A2 Key: Reading Paper* a 115 estudiantes pertenecientes al curso de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico.

**Tabla 3**

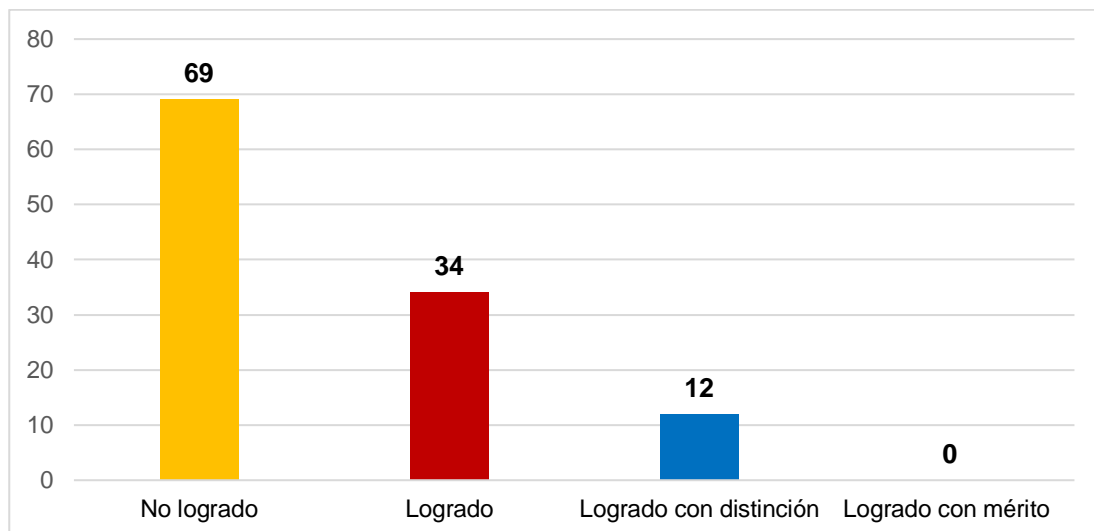
*Resultados generales obtenidos del examen A2 Key: Reading Paper*

<b>Niveles</b>	<b>Puntaje</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Logrado con mérito	[28 - 30]	0	0%
Logrado con distinción	[20 - 27]	12	10%
Logrado	[13 - 19]	34	30%
No logrado	[0 - 12]	69	60%
<b>TOTAL</b>		<b>115</b>	<b>100%</b>

Nota: Examen A2 Key: Reading Paper, julio 2020

**Figura 1**

*Número de estudiantes según el nivel alcanzado a partir de los resultados obtenidos del examen A2 Key: Reading Paper*



En la tabla 3, se observan los resultados generales según los puntajes obtenidos del examen *A2 Key: Reading Paper*. De los cuatro niveles propuestos en el examen, la Universidad de Cambridge sugiere esta clasificación para dar a conocer el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes del curso de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

El 60% se ubica en el nivel “No logrado” evidenciando que los estudiantes no son capaces de comprender lo que leen en el idioma inglés a un nivel básico, y a su vez, muestran que el desarrollo de esta habilidad debe ser reforzada para poder lograr el entendimiento global de los textos escritos en inglés. Un 30% se ubica en el nivel “Logrado” demostrando que su comprensión es limitada en relación con el nivel “Logrado con distinción” con un 10% que hace que los estudiantes puedan comprender los mensajes escritos y disfrutar de aprender en otro idioma. Por lo tanto, se evidencia los

estudiantes tienen conocimientos previos del idioma que los ayuda en la comprensión de los textos escritos. Asimismo, ningún estudiante alcanzó el nivel “Logrado con mérito”, lo que denota que no se ha desarrollado esta habilidad y que posiblemente algunos estudiantes solo adivinaron las respuestas. Birch y Fulop (2020) señalan que, si no se han logrado las estrategias de lectura, tales como la ascendente y descendente, muy difícilmente serán lectores eficientes, puesto que la conciencia metalingüística, que les permite comprender y producir de manera natural en inglés, no estará desarrollada de manera adecuada. Por ello, es fundamental que los estudiantes lean en inglés, puesto que, de esta manera, sus conocimientos mejoran a través de la lectura continua, lo cual los ayudará a enriquecer su experiencia cultural en el otro idioma mediante la decodificación del texto.

**Tabla 4**

*Medidas de tendencia central de los resultados obtenidos del examen A2 Key: Reading Paper en relación con las categorías de la comprensión lectora.*

Niveles	Macro habilidades de la comprensión lectora	Micro habilidades de la comprensión lectora
Media	5.87	6.44
Mediana	6	6
Moda	5	6

Nota: Examen A2 Key: Reading Paper, julio 2020

En la tabla 4, se observan las medidas de tendencia central de acuerdo con los resultados obtenidos del examen *A2 Key: Reading Paper*. En relación con la categoría macro habilidades de la comprensión lectora, los estudiantes del curso Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico,

de un total de 13 ítems, alcanzaron un promedio de 5.87 puntos. En cuanto a la mediana, se observa que el 50% de los estudiantes obtuvieron un puntaje menor a 6 puntos, y el otro 50% obtuvo un puntaje mayor a 6 puntos. Con respecto a la moda, se observa que el puntaje alcanzado por la mayoría de los estudiantes fue 5 puntos. En relación con la categoría micro habilidades de la comprensión lectora, los estudiantes obtuvieron un promedio de 6.44 puntos de un total de 17 puntos. En cuanto a la mediana, se observa que el 50% de los estudiantes obtuvieron un puntaje menor a 6 puntos, y el otro 50% obtuvo un puntaje mayor a 6 puntos. Con respecto a la moda, se observa que el puntaje alcanzado por la mayoría de los estudiantes fue 6 puntos.

De acuerdo con los resultados, se puede concluir que los estudiantes presentan mayor dificultad para desarrollar las actividades referentes a las micro habilidades de la comprensión lectora. De igual manera, se observa que los estudiantes necesitan continuar practicando con ejercicios similares los cuales potencien el desarrollo de ambas habilidades, ya que en general han obtenido un puntaje bajo. Harmer (2012) menciona que la comprensión lectora es parte fundamental del proceso de adquisición de un idioma, puesto que a través de la lectura los estudiantes obtienen mayor vocabulario, el cual quedará grabado en su mente para ser utilizado en un próximo encuentro con el idioma. Asimismo, si la lectura es interesante, atractiva y de acuerdo al nivel de los estudiantes, la adquisición del idioma probablemente sea más exitosa.

En consecuencia, se ha elaborado la propuesta “Comprensión lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés”, donde se encuentran diversos ejercicios que permiten reforzar de manera específica cada indicador relacionado con las

dimensiones mencionadas anteriormente. De igual manera, se presenta una guía para que el docente pueda aplicarlas en clase de forma eficiente y significativa.

**Tabla 5**

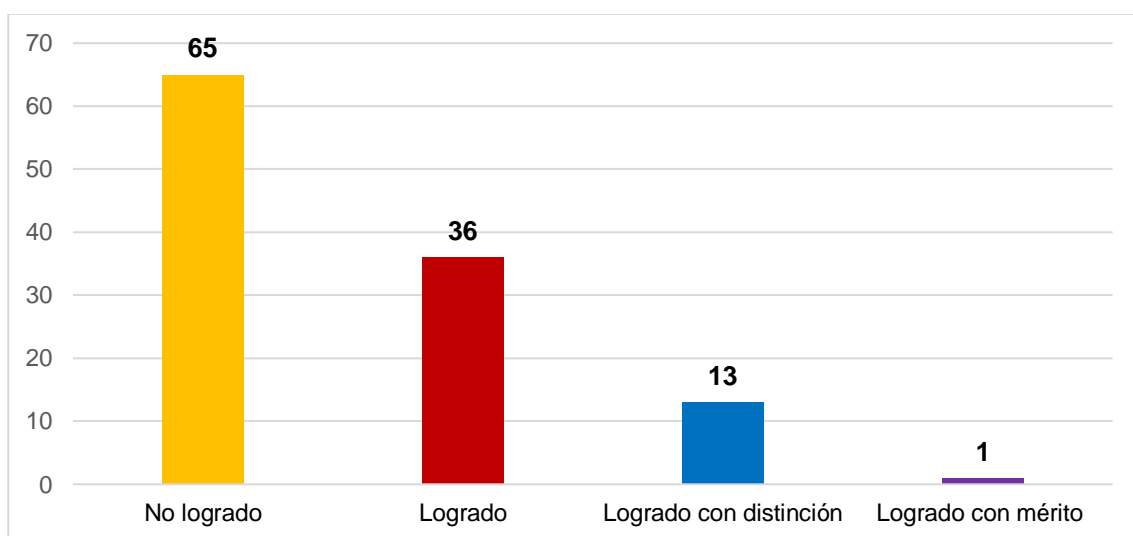
*Resultados generales obtenidos del examen A2 Key: Reading Paper en relación con la categoría macro habilidades de la comprensión lectora.*

<b>Niveles</b>	<b>Puntaje</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Logrado con mérito	[12 - 13]	1	1%
Logrado con distinción	[9 - 11]	13	11%
Logrado	[6 - 8]	36	31%
No logrado	[0 - 5]	65	57%
<b>TOTAL</b>		<b>115</b>	<b>100%</b>

Nota: Examen A2 Key: Reading Paper, julio 2020

**Figura 2**

*Número de estudiantes según el nivel alcanzado en el examen A2 Key: Reading Paper en relación con la categoría macro habilidades de la comprensión lectora*



De acuerdo con los resultados obtenidos del examen *A2 Key: Reading Paper* en relación con la categoría macro habilidades de la comprensión lectora, según lo expuesto en la tabla 5 y figura 2, se observa que los estudiantes del curso Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico se ubican en su mayoría en el nivel “No logrado” con un total de 65 estudiantes lo que corresponde al 57%. Del mismo modo, se aprecia que 36 estudiantes alcanzaron el nivel “Logrado”, lo que corresponde al 31%. Asimismo, en el nivel “Logrado con distinción”, se ubican 13 estudiantes lo que corresponde al 11%. Por último, se observa que solo 01 estudiante alcanzó el nivel “Logrado con mérito”, esto corresponde al 1%.

Por lo tanto, se afirma que la mayoría de los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico aún no domina las macro habilidades de la comprensión lectora evaluadas en el examen *A2 Key: Reading Paper*, las cuales son las siguientes: inferir el significado del texto, y deducir las causas y efectos de información explícita, reconocer el vocabulario e interpreta las palabras y su significado. Por otro lado, el 31% y 11% de estudiantes alcanzó el nivel “Logrado” y “Logrado con mérito”, respectivamente, lo cual los ubica en el nivel básico A2 según lo dispuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Por último, se observa que solo 01 estudiante alcanzó el nivel “Logrado con mérito”, lo que significa que ha desarrollado satisfactoriamente sus macro habilidades de la comprensión lectora. Oxford (2014) sostiene que para que el lector comprenda el texto que lee, es necesario que conozca el 95-98% de las palabras; sin embargo, ese no sería el único factor que facilita la comprensión del texto, ya que, el dominio del tema es igual de importante, ya que esto hace posible que el modelo de lectura descendente (*top-*

down) se active, lo cual, finalmente, permitirá que el lector pueda predecir, interpretar y comprender el texto mientras realiza la lectura. Por esta razón, es fundamental seguir un proceso previo a la lectura que de alguna manera familiarice el contexto del estudiante con el presentado en el texto.

**Tabla 6**

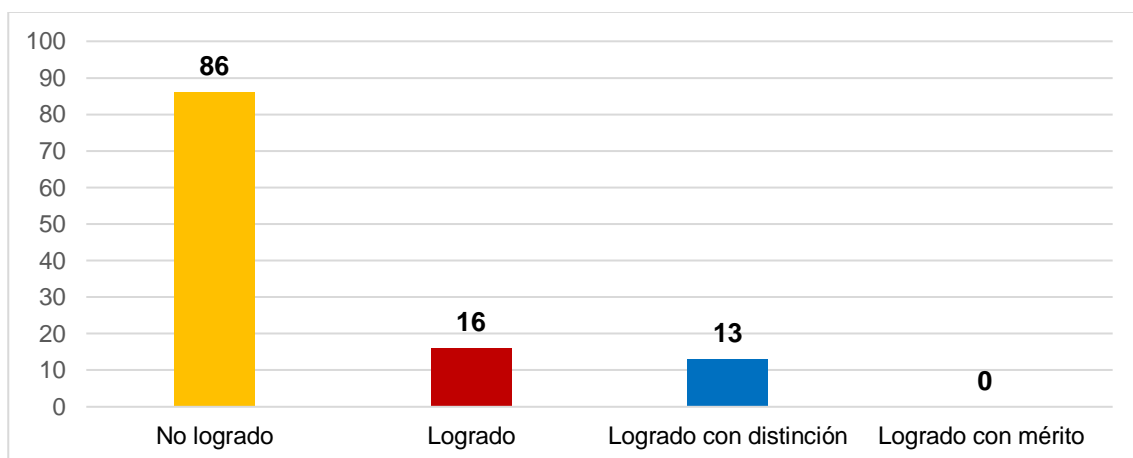
*Resultados generales obtenidos del examen A2 Key: Reading Paper en relación con la categoría micro habilidades de la comprensión lectora.*

<b>Niveles</b>	<b>Puntaje</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Logrado con mérito	[16 - 17]	0	0%
Logrado con distinción	[12 - 15]	13	11%
Logrado	[8 - 11]	16	14%
No logrado	[0 - 7]	86	75%
<b>TOTAL</b>		<b>115</b>	<b>100%</b>

Nota: Examen A2 Key: Reading Paper, julio 2020

**Figura 3**

*Número de estudiantes según el nivel alcanzado en el examen A2 Key: Reading Paper en relación con la categoría micro habilidades de la comprensión lectora*



Con respecto a los resultados obtenidos del examen A2 Key: Reading Paper, de acuerdo con lo expuesto en la tabla 6 y figura 3, se aprecia que en la categoría micro habilidades de la comprensión lectora, la mayoría de los estudiantes del curso Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico se encuentran en el nivel “No logrado” con 86 estudiantes de 115, lo que corresponde al 75% del total. Asimismo, según los resultados, se observa que 16 estudiantes alcanzaron el nivel “Logrado”, esto corresponde al 14%; y, 13 estudiantes alcanzaron el nivel “Logrado con distinción”, lo que corresponde al 11%. Por último, como señala la tabla 6 y figura 3, ningún estudiante alcanzó el nivel “Logrado con mérito” en esta categoría de la comprensión lectora.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico no domina las micro habilidades de la comprensión lectora evaluadas en el examen *A2 Key: Reading Paper*, las cuales son las siguientes: reconocer que un significado puede expresarse utilizando diferentes formas gramaticales; y, reconocer las categorías gramaticales. Por otro lado, el 14% y 11% de estudiantes alcanzó el nivel “Logrado” y “Logrado con mérito”, respectivamente. Esto significa que 29 estudiantes de 115, lograron cumplir con el mínimo requerido correspondiente al nivel básico de dominio de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Por ello, se plantea que para que el lector sea eficiente, es fundamental que domine las estrategias de lectura descendente, y, sobre todo que potencie las estrategias del modelo de lectura ascendente. Este último es el proceso más adecuado a seguir por estudiantes que siguen cursos de inglés en un nivel

básico, pues se analizan las letras y palabras hasta lograr la comprensión de oraciones más largas. Igualmente, Yang, Tsai y Hikaru (2019) manifiestan que, si bien una se enfoca en los conocimientos previos del estudiante respecto al texto, y otra está dirigida al análisis de cada palabra, ambas estrategias se complementan y facilitan la comprensión lectora en el estudiante.

## CONCLUSIONES

El grupo investigador ha llegado a las siguientes conclusiones después de realizar la presente investigación:

En cuanto a la categoría macro habilidades de la comprensión lectora en inglés, se ha observado que los estudiantes alcanzaron un nivel bajo, pues presentan dificultades al inferir el texto y deducir causas y efectos en información explícita; así como la interpretación de palabras con su significado.

Respecto a la categoría micro habilidades de la comprensión lectora en inglés, se observa que los estudiantes mantuvieron un nivel bajo, ya que presentaron dificultad para reconocer que un significado particular puede expresarse utilizando diferentes formas gramaticales y para manejar las reglas gramaticales.

Los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico se ubicaron en un nivel bajo presentando dificultad en el manejo de ambas dimensiones, aunque se evidenció una predominancia mínima en el desarrollo de las macro habilidades de la comprensión lectora.

## RECOMENDACIONES

El grupo investigador ha considerado pertinente realizar las siguientes recomendaciones:

Desarrollar las macro habilidades de la comprensión lectora en la categoría de inferir el texto; deducir causas y efectos en información explícita; y reconocimiento del vocabulario e interpretación de palabras con su significado, a través de actividades que coadyuven a potenciar la comprensión lectora en el idioma inglés.

Potenciar las micro habilidades de la comprensión lectora en la categoría de reconocer que un significado puede expresarse utilizando diferentes formas gramaticales; y reconocer las distintas categorías gramaticales de la lengua, a través de actividades que fomenten la comprensión lectora en el idioma inglés.

Considerar las actividades propuestas en el módulo “Comprensión lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés”, las cuales ayudan al desarrollo de las macro y micro habilidades de la comprensión lectora, pues están diseñadas para que sean utilizadas gradualmente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

## REFERENCIAS

Adarme, Y. (2014). *Reading Strategies used by beginners in L2*. Universidad de Jaén.

Arancibia, R. (2010). *Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera*. Universidad Católica del Maule.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta edición*. Episteme.

Aritonang, I., Lasmana, S. y Kurnia, D. (2018). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *Project*, 1(2), 101-106.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/c97d/22dd51d21dafbe6edbee295d2e14a28468e0.pdf>

Bacca, E. (2018). *Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC*. Universidad de la Sabana.

Battigelli, C. (2015). *Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Universidad de Córdoba.

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Redipe*, 6(4), 91-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227/224>

Berenguer, I., Roca, M. y Torres, I. (2016). *La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas*. Universidad de Oriente.

Birch, B. y Fulop, S. (2020). *English L2 Reading, Getting to the Bottom*. Routledge.

Brown, D. y Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. Pearson Longman.

Buck, G. (2010). *Assessing listening*. Cambridge University Press.

Cáceres, A., Donoso, P. y Guzmán, J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Universidad de Santiago de Chile.

Cantos, P. y Sánchez, A. (2011). *El inglés y el español desde una perspectiva cuantitativa y distributiva: correspondencias y contrastes*. Universidad de Murcia.

Carbajo, M. (2016). Enfoque Evolutivo de la Inteligencia en personas mayores: la Tradición Piagetiana. Tabanque: Revista pedagógica, (29), 241-257. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/182374>

Carrillo, H. (2016). *Estudio de las características de la conducta adaptativa en adultos jóvenes con Discapacidad Intelectual leve*. Universidad Central del Ecuador.

Castillo, I. y Tupac, E. (2016). *El skimming y el scanning como estrategias para la comprensión lectora de textos en inglés de los estudiantes de tercero y cuarto año de la especialidad de idiomas de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa*. Universidad Nacional San Agustín.

Chávez, M., Saltos, C. y Saltos, M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior, *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(3), 759-771. <https://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago.759-771>

Cortez, N. y Tunal, G. (2018). *Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Denton, C., Enos, M., York, M., Francis, D., Barnes, M., Kulesz, P., Fletcher, J. y Carter, S. (2015). Text-Processing Differences in Adolescent Adequate and Poor Comprehenders Reading Accessible and Challenging Narrative and Informational Text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416. <https://scihub.tw/https://doi.org/10.1002/rrq.105>

Díaz, M. (2014). *Factores de Dificultad para el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Estudiantes con Bajo Rendimiento en Inglés de la Universidad ICESI*. Universidad ICESI.

Díaz, S. y Laguado, J. (2013). Improving Reading Skills through Skimming and Scanning Techniques at a Public School. *Opening Writing Doors Journal*, 10(1), 1-18. [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/OWD/article/view/240/230](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/240/230)

Domian, C., Fonseca, H., Lara, R. y Rodríguez, S. (2010). *La enseñanza comunicativa del Inglés en el ciclo diversificado en Costa Rica: imágenes de algunas realidades*. Universidad Nacional de Costa Rica.

Education First. (2019). EF EPI English Proficiency Index. The world's largest ranking of countries and regions by English skills. Education First Ltd. <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>

Espinola, J. (2018). *Comprensión Lectora y Producción de Textos de inglés de la institución educativa n° 6080 del nivel secundario – UGEL 01*. Universidad Nacional Federico Villarreal.

García, I. (2017). *The relevance of English in the Tourist Industry*. Universidad de Sevilla.

Gómez, A. (2013). *El Control de la Comprensión de Textos Científicos en Inglés como Lengua Extranjera, en Estudiantes Universitarios Españoles No Bilingües: Evaluación, Transferencia y una Intervención Didáctica basada en un Modelo Cognitivo de Procesamiento de la Información*. Universidad de Valencia.

Gulchekhra, K. (2016). *Benefits of implementation of pre, while and post reading activities in language learning*. Bukhara State University.

*Handbook for Teachers for exams from 2020, A2 Key for schools*. (2020). Cambridge Assessment English

Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2012). *Teacher Knowledge, Core concepts in English Language Teaching*. Pearson.

Harmer, J. (2015). *The practice of English Language Teaching*. Pearson.

Herrada, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Herrera, L., Hernández, G., Valdés, E, y Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro educacional*. (25), p. 125-142.

Huamán, M. (2017). *Método de la enseñanza recíproca en la comprensión lectora del idioma inglés*. Universidad Educativa San Rafael.

Javier, A. Laureano, C. y León, R. (2015). *El autoaprendizaje y su relación con el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés en los estudiantes del programa de inmersión del centro de idiomas*. Universidad Enrique Guzmán y Valle.

Jiménez, G. (2012). *Teorías del Desarrollo III*. Red Tercer Milenio.

Jiménez, J. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora en textos multimodales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura*. Universidad de Antioquia.

Klingner, J., Vaughn, S. y Boardman, A. (2015). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. Guilford Publications.

López, A. (2018). *El enfoque comunicativo y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del Centro de idiomas*. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

López, C. (2015). *El aprendizaje basado en proyectos y la destreza escrita del idioma inglés en los estudiantes del tercer año de bachillerato general unificado de la unidad educativa mayor Ambato*. Universidad Técnica de Ambato.

López, M. (2010). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Revista Tejuelo*, (7), 57-76.

Muñoz, K. (2017). *Diferencias en comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes de un instituto limeño en modalidades presencial y virtual*. Universidad San Ignacio de Loyola.

Nyoman, I., Sri, I. y Yudhi, A. (2020). Micro and Macro Skills of Reading Comprehension acquired by EFL students. *International Journal of Linguistics and*

*Discourse Analytics*, 1(2), 10-17.

<https://ijolida.denpasarinstitute.com/index.php/ijolida/article/view/15/10>

Orenstein, G. y Lewis, L. (2020). *Erikson's Stages of Psychosocial Development*.

National Center for Biotechnology Information.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>

Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. y Kamil, M. (2014). *Teaching Reading*. International Academy of Education.

Quezada, A., Valenzuela, C. y Zelada, P. (2016). *La sugestopedia como estrategia metodológica de enseñanza del idioma inglés*. Universidad del BÍO-BÍO.

Ríos, S. y Espinoza, R. (2019). *Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas*. Universidad de Costa Rica.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Macmillan.

Suresh, N. y Mohanasundaran, R. (2020). *Innovations and Technologies for Soft Skill Development and Learning Advances in Educational Technologies and Instructional Design*. IGI Global Publisher of timely knowledge.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219369>

Oxford, R. (2014). *Learning Language Strategies*. Heinle & Heinle.

Ubaida, S., Amina, U., Aishatu, A. y Abubakar, U. (2017). Exploring the Teaching of Reading Skills in Nigerian Secondary Schools. *IOSR Journal of Research & Method in*

*Education*, 2(7), 75-79. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-7%20Issue-2/Version-2/M0702027579.pdf>

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.

Yang, Y., Tsai, Y. y Hikaru, Y. (2019). Top-down and Bottom-up Strategy use among good and poor readers in EFL Reading Comprehension. *European Journal of English Language Teaching*, 4(3), 101-114.  
<https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/2277/4916>

## ANEXOS

## Matriz de consistencia

<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Características de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Inglés III de un Centro de Idiomas		
<b>DISEÑO</b>	<b>TIPO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>MODALIDAD</b>
Descriptivo	Descriptivo simple	Descriptivo	Investigación aplicada
<b>AUTORES</b>	1. MURILLO DEL VALLE, Midori Jesús del Carmen	<b>PROGRAMA DE ESTUDIOS</b>	Idiomas-Inglés
	2. RAMON HUAMAN, Joselyn Natali		
	3. REYES RODAS, Vanessa Stefanny		

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE	CATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTO	ÍTEMS
¿Cuáles son las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica	<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Determinar las características de la comprensión lectora que predominan en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico	Comprensión lectora	Macro habilidades de la comprensión lectora	Infiere el significado del texto, y deduce las causas y efectos de información explícita.	<i>A2 Key: Reading Paper</i> de la Universidad de Cambridge	1, 2, 3, 4, 5, 6
				Reconoce el vocabulario e interpreta las palabras y su significado.		7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
			Micro habilidades de la comprensión lectora	Reconoce que un significado particular puede ser expresado mediante diferentes formas gramaticales.		14, 15, 16, 17, 18
	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>					

<p>Pública Monterrico?</p>	<p>1.Determinar el nivel de comprensión lectora en cuanto a las macro habilidades en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico</p> <p>2. Determinar el nivel de comprensión lectora en cuanto a las micro habilidades en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico</p>			<p>Reconoce las categorías gramaticales.</p>		<p>19, 20, 21, 22, 23, 24</p> <p>25, 26, 27, 28, 29, 30</p>
----------------------------	--	--	--	--	--	---

## Instrumento

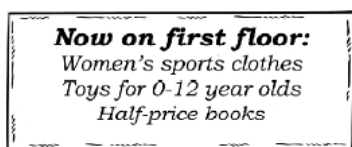
### Examen internacional A2 Key: Reading Paper

#### Questions 1 – 6

#### Part 1

For each question, choose the correct answer.

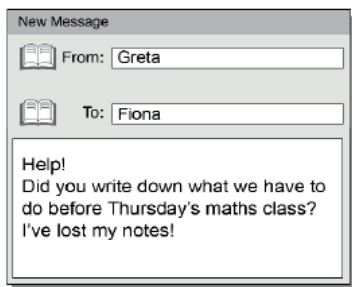
1



Go upstairs if you want to

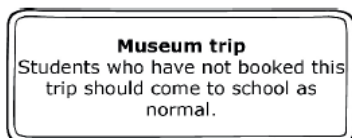
- A buy a dress for a party.
- B pay less for something to read.
- C find a game for a teenager.

2



- A Greta has forgotten when the next maths class is.
- B Greta hopes Fiona will help her find her maths notes.
- C Greta wants to know what the maths homework is.

3



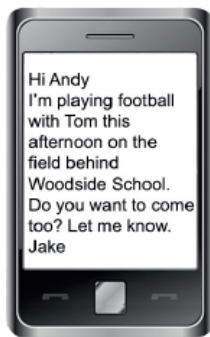
- A Students not going on the trip cannot have a day off school.
- B Students have to decide today if they would like to join the trip.
- C Students going on the trip must come to school first.

4

**Concert tickets**  
*Buy these on the school website, then collect them from the office*

- A Pay for tickets online before picking them up at school.
- B Check the website for information about when tickets will be available.
- C Let the office know soon if you are planning to buy tickets.

5



What should Andy do?

- A invite some friends to play football
- B tell Jake if he can join him later
- C show Tom where Woodside School is

6

**Swimming Competition**  
 To enter the races, you must be able to swim more than 200 metres.

- A Swimmers at all levels can enter this competition.
- B This competition is for people who can swim over 200 metres.
- C The races in the competition will be 200 metres long.

**Part 2****Questions 7 – 13**

For each question, choose the correct answer.

		<b>Amy</b>	<b>Flora</b>	<b>Louisa</b>
<b>7</b>	Whose class learnt about the garden competition from a TV programme?	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>8</b>	Whose class grew some vegetables?	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>9</b>	Whose class won a trip in the school garden competition?	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>10</b>	Whose class painted flowers on their garden wall?	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>11</b>	Whose class learnt about the insects in their garden?	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>12</b>	Whose class got help from someone in a pupil's family?	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>13</b>	Whose class chose flowers that were the same colour?	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>

## School gardens competition

**Amy**



Our class has just won a prize for our school garden in a competition – and they're going to make a TV film about it! The judges liked our garden because the flowers are all different colours – and we painted some more on the wall around it. My cousin gave us advice about what to grow – she's learning about gardening at college. We're planning to grow some vegetables next year. I just hope the insects don't eat them all!

**Flora**



Our teacher heard about the school garden competition on TV and told us about it. We decided to enter and won second prize! There's a high wall in our garden where many red and yellow climbing flowers grow and it looks as pretty as a painting! Our prize is a visit to a special garden where there are lots of butterflies and other insects. My aunt works there and she says it's amazing.

**Louisa**



The garden our class entered in the competition is very special. The flowers we've grown are all yellow! They look lovely on the video we made of the garden. We also grew lots of carrots and potatoes, and everyone says they taste fantastic. It was an interesting project. Our teacher taught us lots of things about the butterflies in our garden. We also watched a TV programme about them, and did some paintings to put on the classroom wall.

**Part 3****Questions 14 – 18**

For each question, choose the correct answer.

**Starting at a new school**

*By Anna Gray, age 11*

I've just finished my first week at a new school and I'd like to tell you about it. Like other children in my country, I went to primary school until I was eleven and then I had to go to a different school for older children. I loved my primary school but I was excited to move to a new school.

It was very strange on our first day. There were some kids from my primary school there, but most of the children in my year group were from different schools. But I soon started talking to the girl who was sitting beside me in maths. She lives near me so we walked home together. We're best friends now.

When I saw our timetable there were lots of subjects, some were quite new to me! Lessons are harder now. They're longer and the subjects are more difficult, but the teachers help us a lot.

At primary school we had all our lessons in one classroom. Now each subject is taught in a different room. It was difficult to find the classrooms at first because the school is so big. But the teachers gave us each a map of the school, so it's getting easier now.

The worst thing is that I have lots more homework to do now. Some of it is fun but I need to get better at remembering when I have to give different pieces of work to the teachers!

- 14 How did Anna feel about moving to a new school?
- A worried about being with lots of older children
  - B happy about the idea of doing something different
  - C pleased because she was bored at her primary school
- 15 Who has become Anna's best friend at her new school?
- A someone from her primary school
  - B someone she knew from her home area
  - C someone she met in her new class
- 16 What does Anna say about the timetable at her new school?
- A It includes subjects she didn't do at primary school.
  - B She has shorter lessons than she had at her old school.
  - C It is quite difficult to understand.
- 17 Why couldn't Anna find her classrooms?
- A She couldn't read a map.
  - B There was little time between lessons.
  - C The school building was very large.
- 18 What does Anna say about the homework she has now?
- A She gets more help from some teachers than others.
  - B She thinks it is the hardest part of school life.
  - C She remembers everything she's told to do.

## Part 4

## Questions 19 – 24

For each question, choose the correct answer.

### Wivenhoe hotel

Wivenhoe is a beautiful hotel in the countryside, with many rooms and an excellent restaurant. However, there is a big (19) ..... between Wivenhoe and other hotels. Firstly, Wivenhoe is part of a university, and secondly, its staff are all teenagers.

In fact, Wivenhoe is a hotel school for young people who are (20) ..... to get jobs in the hotel or restaurant (21) ..... The students learn by helping staff in a real hotel, while their teachers (22) ..... them carefully. They do everything, from making beds and cleaning bathrooms to preparing menus and (23) ..... the telephone.

Some British people may think that a hotel run by students is a rather strange idea, but many visitors say that Wivenhoe is the best hotel they have ever (24) ..... at.

- |    |   |          |   |           |   |            |
|----|---|----------|---|-----------|---|------------|
| 19 | A | change   | B | variety   | C | difference |
| 20 | A | knowing  | B | hoping    | C | explaining |
| 21 | A | business | B | work      | C | career     |
| 22 | A | see      | B | look      | C | watch      |
| 23 | A | calling  | B | answering | C | speaking   |
| 24 | A | entered  | B | stayed    | C | gone       |

## Part 5

## Questions 25 – 30

For each question, write the correct answer. Write **ONE** word for each gap.

Example:

0

for

From:

Anita

To:

Sasha

Thank you **(0)** ..... your email. Living in Canada sounds really great! I'm glad that you like **(25)** ..... new house. What's the weather like? **(26)** ..... it very cold in Canada? Does it snow every day?

I heard that a **(27)** ..... of Canadians speak two languages – English and French. Are you having French lessons? Do you watch programmes **(28)** ..... TV in French too?

How about the students in your new school? Are **(29)** ..... friendly? And send some photos too – I would like to know more about them.

I've got **(30)** ..... go now, but I'll write again soon.

**Comprensión Lectora:**  
**Guía para promover  
el aprendizaje  
significativo del  
idioma inglés**



## Índice

Introducción.....	3
Fundamentación .....	4
Objetivos .....	5
Actividades dirigidas al logro de las macro habilidades .....	6
Guía de trabajo 1.....	7
Ficha de Trabajo 1.....	8
Guía de trabajo 2.....	9
Ficha de trabajo 2.....	10
Guía de trabajo 3.....	12
Ficha de trabajo 3.....	13
Guía de trabajo 4.....	14
Ficha de trabajo 4.....	15
Guía de trabajo 5.....	17
Ficha de trabajo 5.....	18
Guía de trabajo 6.....	19
Ficha de trabajo 6.....	20
Actividades dirigidas al logro de las micro habilidades.....	22
Guía de trabajo 7.....	23
Ficha de trabajo 7.....	24
Guía de trabajo 8.....	26
Ficha de trabajo 8.....	27
Guía de trabajo 9.....	29
Ficha de trabajo 9.....	30
Guía de trabajo 10.....	32
Ficha de trabajo 10.....	33
Guía de trabajo 11.....	35
Ficha de trabajo 11.....	36
Guía de trabajo 12.....	37
Ficha de trabajo 12.....	38
Guía de respuestas .....	40

## Introducción

El grupo investigador después de haber analizado los resultados obtenidos en la prueba internacional *A2 Key: Reading Paper* elaborada por la Universidad de Cambridge, evidenció que los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico no alcanzaron los resultados esperados, debido a que presentan cierto grado de dificultad en el manejo de las micro y macro habilidades de la comprensión lectora propuestas por Douglas Brown en su libro *Language Assessment*.

En consecuencia, el grupo investigador, conformado por Midori Murillo, Joselyn Ramon y Vanessa Reyes, ha diseñado la propuesta pedagógica “Comprensión lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés”, la cual presenta un conjunto de actividades creativas e innovadoras planteadas para favorecer el desarrollo de las micro y macro habilidades en el aula de clase. Asimismo, los docentes pueden utilizar este material de apoyo para enriquecer las actividades dirigidas a la comprensión lectora, de manera que los estudiantes fortalezcan esta habilidad de forma sencilla e interactiva, lo cual va a beneficiar el aprendizaje del idioma.

## **Fundamentación**

La propuesta pedagógica “Comprensión lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés” es un conjunto de 12 actividades dinámicas y significativas que se elaboraron con el propósito de fortalecer el nivel de comprensión lectora en el idioma inglés de acuerdo con las macro y micro habilidades de los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Con respecto a las actividades, se han propuesto tres actividades para cada indicador referente a las macro y micro habilidades propuestas por Brown. Cada actividad desarrolla un tema diferente e incluye una guía de trabajo y una ficha de trabajo. En la guía, se podrán encontrar los tres procesos esenciales para llevar a cabo las actividades de la comprensión lectora: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; estas facilitan su desarrollo, ya que para cada fase se han expuesto diversas actividades haciendo uso de videos, imágenes y diálogos. Según Brown (2004) la incapacidad de comprender se debe a la falta de estrategias innovadoras que faciliten la comprensión absoluta de un texto, puesto que incluir estrategias para llevar a cabo una actividad de comprensión lectora va permitir que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.

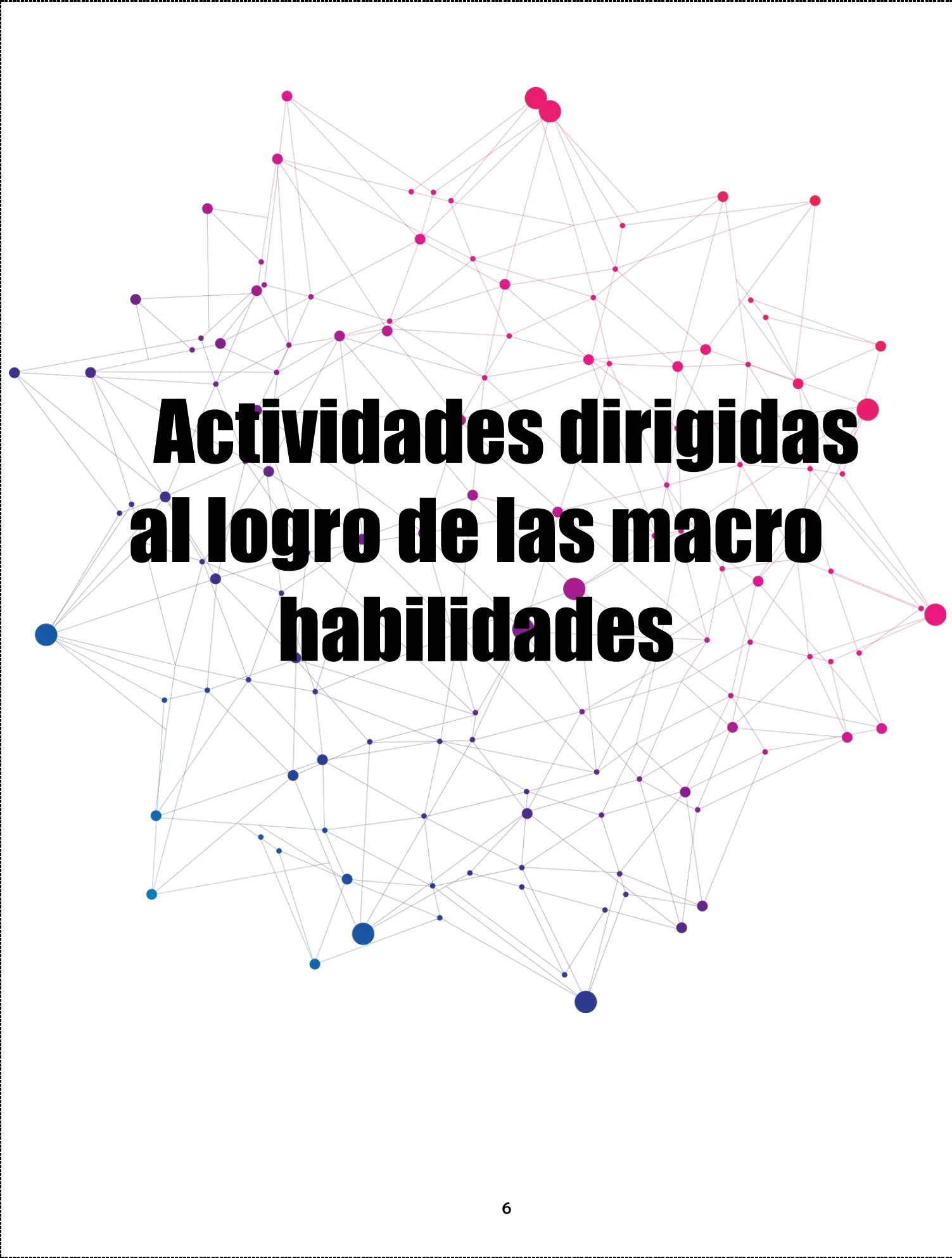
Por consiguiente, el grupo investigador ha visto pertinente desarrollar la propuesta pedagógica “Comprensión lectora: Guía para promover el aprendizaje significativo del idioma inglés” con la finalidad de fortalecer las micro y macro habilidades en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

## Objetivos

Fortalecer el nivel de comprensión lectora en relación a las micro y macro habilidades del idioma inglés en los estudiantes de Inglés III del Centro de Idiomas de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

A continuación, se detalla la división de las fichas de trabajo, donde se especifica la finalidad de cada actividad según las macro y micro habilidades de la comprensión lectora:

MACRO HABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
Inferir el significado del texto, y deducir las causas y efectos de información explícita.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ficha de trabajo 1: "It's crazy but I love it"</li><li>- Ficha de trabajo 2: "A day in the supermarket"</li><li>- Ficha de trabajo 3: "Let's talk about tennis"</li></ul>
Reconocer el vocabulario e interpretar las palabras y su significado.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ficha de trabajo 4: "My international friend"</li><li>- Ficha de trabajo 5: "Working and studying?"</li><li>- Ficha de trabajo 6: "Stress in our lives"</li></ul>
MICRO HABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
Reconocer que un significado particular puede ser expresado mediante diferentes formas gramaticales.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ficha de trabajo 7: "Do you have a good movie theater manners?"</li><li>- Ficha de trabajo 8: "Cameron and Dove's travel blog"</li><li>- Ficha de trabajo 9: "Our loyal friend"</li></ul>
Reconocer las categorías gramaticales.
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ficha de trabajo 10: "Greetings from Bali"</li><li>- Ficha de trabajo 11: "Darrows"</li><li>- Ficha de trabajo 12: "Traveling to New Zealand"</li></ul>

A complex network diagram consisting of numerous nodes connected by thin lines. The nodes are colored in shades of blue and pink. The blue nodes are primarily located on the left side of the diagram, while the pink nodes are more concentrated on the right side. The connections between nodes form a dense web, with some nodes having significantly more connections than others, indicating a central or hub role. The overall shape of the network is roughly rectangular, with the nodes and lines filling most of the page area.

# **Actividades dirigidas al logro de las macro habilidades**

## Guía de trabajo n° 1

**Título:** “It’s crazy but I love it”

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Infiere el significado del texto, y deduce las causas y efectos de información explícita.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan dos imágenes y las describen. Después, responden a la pregunta: “Which picture do you identify with the most?”



Los estudiantes leen el título, observan la imagen y comparten “What do you think the text is about?”

### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto “This is crazy but I love it” en silencio. Al terminar, comparten qué imagen de las observadas anteriormente describiría a Louise. Luego, leen las oraciones y eligen si éstas son “verdaderas” o “falsas”. Al terminar, comparan sus respuestas en parejas y justifican sus respuestas.

### 3. Después de la lectura:

Los estudiantes responden si en algún momento han trabajado y estudiado al mismo tiempo, y comparten su experiencia y cómo se sintieron.

**This is crazy but I love it!**

My name is Louise Lara, I am a student at the University of Miami. I am from Georgia but my aunt who lives close to the university offered me a room to stay while I am studying. The tuition fees are \$45,000 per year. So, even with my aunt's help, I still need to work. In Miami, it's easy to find a part-time job and I found three! I am a server in an Italian restaurant on weekends, a cashier in the Dolphin Mall, and every free afternoon I am a dog walker! These three jobs help me to save money and there are days when I receive great tips! I know it may sound crazy but I love my everyday routine. If you want to try it, make sure to have a really organized schedule and always prioritize your education as it is a big responsibility, too!



**Read and write true (T) or false (F).**

1. Louise travels from Georgia to Miami every day.	
2. In Miami, part-time jobs are hard to get.	
3. She doesn't have much free time.	
4. Louise hates going to work to three different places.	
5. Louise says that being organized is the key to work and study at the same time.	

## Guía de trabajo nº 2

**Título:** “A day in the supermarket”

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Infiere el significado del texto, y deduce las causas y efectos de información explícita.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan un video (01:55 – 3:30):

<https://www.youtube.com/watch?v=GINbzAGZC2M>



Luego, responden: “What did you see in the video?”, “What do you think is the text about?”

### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto “A day at the supermarket” individualmente y en silencio. Después, leen las cinco preguntas y responden eligiendo la mejor alternativa. Al finalizar, comparan sus respuestas con el compañero de al lado.

### 3. Después de la lectura:

Los estudiantes responden a la pregunta: “What did you buy in a day at the supermarket?” Posteriormente, comparten sus respuestas con la clase manifestando lo que usualmente compran cuando van al supermercado.

### A day in the supermarket

Last Monday, Mary's husband George was driving to Walmart to do the shopping. Before he left, Mary had to make sure that she gave him the list of food he had to buy. When he arrived at the supermarket, he was looking at a space for parking his car and then, he started shopping. The first thing on the list was a head of lettuce, a box of corn and carrots.



After that, he went looking for one box of cereal, a jar of strawberry, a bag of salt, a bag of sugar and a dozen of eggs. He remembered that they needed a bottle of water and oil. He was feeling a bit thirsty so he picked up a can of Coca Cola and orange juice. That evening, they were having pizza so he chose all the ingredients for that meal. Last on the list was soap, a tube of toothpaste and shampoo. At the end, he finished and felt really hungry so he chose a hamburger and soda. It was a tiring day.

**Choose the best answer:**

1. Who went to the supermarket?

- a) Mary
- b) George
- c) John

2. What did he do first at the supermarket?

- a) He started shopping.
- b) He looked for a space to park his car.
- c) He ate a hamburger.

3. What did he drink at the supermarket?

- a) He drank a Coca Cola.
- b) He drank an orange juice.
- c) He drank Coca Cola and orange juice.

4. What did Mary and George eat that day?

- a) hamburger
- b) pizza
- c) chicken

5. What do they need for a drink?

- a) Coca Cola
- b) orange juice
- c) a bottle of water

## Guía de trabajo nº 3

**Título:** “Let’s talk about tennis”

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Infiere el significado del texto, y deduce las causas y efectos de información explícita.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura

Los estudiantes desarrollan hacen una lectura rápida (*skimming*) y escriben una oración corta que mejor describa el texto. Luego, comparten sus respuestas en pareja y voluntarios comparten sus ideas con la clase. Para terminar, los estudiantes tienen un minuto para leer el texto rápidamente e identificar aquellas oraciones que utilicen la estructura de pasado simple (*scanning*).



### 2. Durante la lectura

Los estudiantes leen el texto “Let’s talk about tennis” de manera individual y en silencio. Luego, desarrollan la actividad de la ficha de trabajo en la cual eligen la opción que completa cada párrafo de manera correcta, se indica que hay una opción extra.

### 3. Después de la lectura

Los estudiantes comparan sus respuestas en pareja. Luego, responden en grupo a la siguiente pregunta: “What other sport has changed?” Los estudiantes brindan algunos ejemplos de los objetos y la ropa que utilizaban los deportistas.

LET'S TALK ABOUT TENNIS

1

It was an indoor sport played by rich people. Players started the game by shouting the word “Tenez” (play) and that’s how it got its name.

2

The first tennis tournament was at Wimbledon, London in 1877. Nowadays, players play on other kinds of courts, too.

3

The first person to wear shorts at Wimbledon was Bunny Austin in 1933. In the past, players also wore shoes but today players wear trainers.

4

It’s also part of the Paralympics and due to the technological developments, athletes can play in wheelchairs which are made to turn fast.

A	In the past, players used rackets made of wood, but they were quite heavy. Then new materials like titanium, carbon and steel took over offering less weight but most power. Men wore trousers and shirts and women wore long dresses with corsets and hats.
B	Modern tennis appeared in the 1860s. It was first called “Law Tennis” and players only played on grass.
C	Tennis first <u>appeared</u> in England and France in the 16 <sup>th</sup> century. It was called real or royal tennis and only kings and queens played it.
D	Tennis is an Olympic sport since 1988 and players like Roger Federer, Andre Agassi and Andy Murray has become the greatest of all the time.
E	In tennis, an added feature are the gloves that the athletes use to push.



## Guía de trabajo n° 4

**Título: “My international friend”**

**Nivel:** A2 (básico)

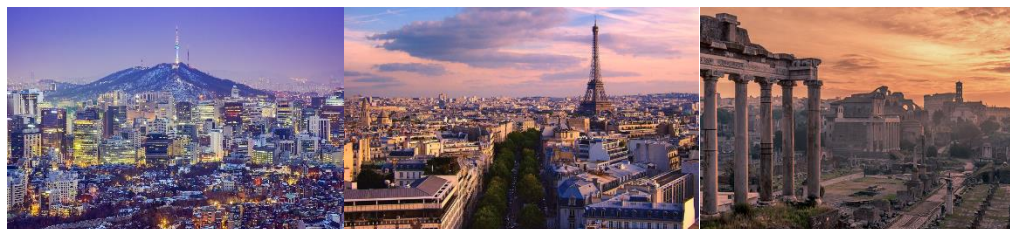
**Objetivo:** Reconoce el vocabulario e interpreta las palabras y su significado.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan las imágenes e identifican a qué país corresponden. Después, comparten qué conocen de cada uno. Luego, los estudiantes comparten si les gustaría tener amigos que vivan en distintas ciudades del mundo, y dónde o cómo podrían conocerlos.



### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto “My international friend” en silencio. Al terminar, comparten quién de los tres elegirían según sus descripciones. Después, leen las preguntas y subrayan las palabras clave. Si es necesario leen el texto nuevamente y eligen la respuesta correcta para cada pregunta.

### 3. Después de la lectura:




Los estudiantes escriben una descripción corta de sí mismos y de su país de origen, tal como se presenta en el texto, en estas no colocan sus nombres. Al terminar, pegan sus hojas en la pizarra o las presentan en un documento de *Jamboard* o *Google Drive* en el que todos puedan interactuar. Los estudiantes leen todas las fichas, y adivinan a cuáles de sus compañeros le corresponde cada ficha.



## MY INTERNATIONAL FRIEND



Meet people from around the world!

<p><b>Marco, 21</b> Italy</p> 	<p>Hi! I'm Marco and I'm a travel guide, I love sharing the history of my country with everyone who comes to visit Rome. I would like to learn about the culture of your country, too! Let's talk and learn together!</p> <p>I live in Rome, Italy. It's a beautiful city! You won't be disappointed! Here you will find history, architecture, art, paintings, incredible gardens and parks, and of course delicious Italian food!</p>
<p><b>Amélie, 25</b> France</p> 	<p>Hello! My name's Amélie and I'm a senior student in the University of Paris and I'm doing a major in Film Studies, I'm learning everything about directing and producing, too! I would love to talk about your favorite movies and share our views on the music, actors, photography, screenplay, costume, makeup, and much more!</p> <p>I live in Paris, France. This is the most romantic city in the world. There are many tourist places and museums. You can't miss the Eiffel Tower or the Louvre, this one is considered one of the largest museums in the world!</p>
<p><b>Jae Soo, 23</b> South Korea</p> 	<p>Hey! I'm Jae Soo and I'm studying to be a journalist. I want to connect with people from all over the world and talk about what's happening in your countries. I am really interested in what is going on in other parts of the planet.</p> <p>I live in Seoul, South Korea. It's a lovely city. You can visit the temples and palaces in two days. Also, you can relax and walk near the Han river or go to the amazing malls, you will definitely find what you are looking for there!</p>

**For each question, choose the correct answer.**

	Marco	Amélie	Jae Soo
1. Who mentions a well-known tourist attraction?	A	B	C
2. Who is a movie lover?	A	B	C
3. Who wants to hear the news from all over the world?	A	B	C
4. Who wants to talk about the past of the country?	A	B	C
5. Whose country can you visit in a couple of days?	A	B	C
6. Who shares travel information?	A	B	C

## Guía de trabajo n° 5

**Título: "Working and studying"**

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Reconoce el vocabulario e interpreta las palabras y su significado.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan la imagen y responden: "What can you see? Do you think we can do two things at the same time?" Luego, responden "What do you think is the text about?"



### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto "Studying and working?" individualmente y en silencio. Después, eligen si los enunciados son correctos o no, en caso sean incorrectos deben corregirlos. Al finalizar de resolver la ficha, comparan sus respuestas con el compañero de al lado y justifican en qué parte del texto menciona si el enunciado es correcto o no.

### 3. Después de la lectura:

Los estudiantes responden a las preguntas: "Have you ever studied and worked at the same time?", "Do you think studying and working at the same time is difficult?" Posteriormente, comparten sus respuestas con la clase manifestando si han estudiado y trabajado al mismo tiempo o si consideran que hacerlo es difícil.

WORKING AND STUDYING



Rydel Smith studies at the University of Colorado. She has to pay \$80.000 every year. Rydel lives with her older sister in Denver. She loves living there because it's not too far. "Rent a studio apartment in Colorado is really expensive", she says. "I have to make money to pay the tuition fee". That's why, she has two jobs.

"I'm a shop assistant at a supermarket, I help customers to find what they need. Then in the evening. I'm a babysitter. I work for a nice family and I take care of a little baby. I love it because it is really interesting to see how a baby grows up."

What about her schedule? "I study from Monday to Frida. On the weekend I study all afternoon." she says, When does she have fun? "I have fun just once a month because I go out with my friends. I know that people who are my age go out every weekend, but for me my studies and jobs are really important. I can have fun later." When does she sleep? "Well, I don't sleep a lot, but it's OK for me," she adds. "I'm pretty sure that I will sleep when I graduate."

**Read the statements and choose "True" or "False". Correct the false ones.**

1. Rydel Smith studies at the University of Texas.	
2. She enjoys her job as a babysitter.	
3. She studies from Monday to Sunday.	
4. Rydel goes out with her friends every weekend.	
5. She prefers studying above everything.	

## Guía de trabajo n° 6

**Título:** “Stress in our lives”

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Reconoce el vocabulario e interpreta las palabras y su significado.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura

Los estudiantes responden a la siguiente pregunta: “What comes to your mind when you hear the word *stress*?” Luego, observan algunas imágenes de situaciones de estrés, tales como, muerte de un familiar, problemas de salud, divorcio, mudanza, jubilación y la pérdida de trabajo. Después, responden en pareja a la siguiente pregunta: “What situation do you think is the most stressful?” Los estudiantes en pareja hacen una lista de cinco actividades que pueden realizar para manejar el estrés. Luego, comparten sus respuestas con otra pareja del aula.



### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto “Stress in our lives” de manera individual y en silencio. Luego, realizan la estrategia de lectura rápida para encontrar información específica, y subrayan las palabras claves. Finalmente, los estudiantes desarrollan la ficha de trabajo en la cual tienen que responder a las preguntas eligiendo la respuesta correcta de tres opciones presentadas.

### 3. Después de la lectura

Los estudiantes comparan sus respuestas en pareja. Luego, responden a la siguiente pregunta: “Do you think life nowadays is more or less stressful than it was 50 years ago? Why?”. Luego, voluntarios comparten sus opiniones con la clase.

### Stress in our lives

Life is stressful and it is part of our daily life, but what is stress? It's a physical, mental or emotional tension. It can come from any event or thought that makes you feel angry, frustrated, worried or nervous, for example, you can feel stress when you have too much to do or when you don't sleep well. You can also feel stress when you are worried about things like your job, money, relationships or health problems. In response to these events our body reacts automatically. On the other hand, most people consider stress is only unhappy events, however, pregnancy is a happy time for most families, and it may also cause stress.



We can't avoid stress, but we can do something. Read below to learn about the healthy responses these people had to manage stress in their lives.

#### **Caroline Vega, 25**

Last year was horrible! My family moved to another town. I had to change university and say good-bye to all my friends. It was really tough. I felt so lonely in my new school. But then one day I decided to enjoy my new life. I smiled at everyone and I joined to the soccer club at university. Now I have new friends. They are really funny! On weekends, we go to the movie theater. I like my town and I would like to stay here for a long time.

#### **Lourdes Cho, 35**

Life is unpredictable. Two weeks ago, as a consequence of financial crisis, I was dismissed by the company after working for three years without any right to compensation. I was upset for the first week. I couldn't do anything. I only wanted to sleep all day and think that it was a nightmare. However, one day I woke up and changed my mind because it is not good to sit around the house all day. Now I'm looking for a new job. I exercise every day and I'm healthier than I have been in years.

#### **Lara Greene, 40**

My husband and I got married in 2010. He died five years ago because of a serious illness. For the first two years I was depressed and I couldn't see anyone. I missed him so much because he was a good partner. We did everything together. But now I'm feeling better and I understood despite to our problems we have to continue with our lives. I think it's important for our mental and physical health to stay active and positive, so I started reading a lot and on weekends do volunteer work with my friends.

**Read the text and choose for each question the correct answer.**

	Caroline	George	Lara
1. Who didn't feel good in their new town?	A	B	C
2. Who lost a job after working for many years?	A	B	C
3. Who was depressed and couldn't see anyone?	A	B	C
4. Who started doing healthy activities at home?	A	B	C
5. Who joined to the soccer club at school?	A	B	C
6. Who started looking life with other perspective?	A	B	C
7. Who had a good partner as a husband?	A	B	C
8. Who felt sad that couldn't go to the school?	A	B	C



# **Actividades dirigidas al logro de las micro habilidades**

## Guía de trabajo 7

**Título:** “Do you have a good movie theater manners?”

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Reconoce que un significado particular puede ser expresado mediante diferentes formas gramaticales.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

La docente comparte la peor experiencia que ha tenido en el cine, y pregunta a los estudiantes si también les ha pasado. Los estudiantes escriben en una hoja todas aquellas situaciones que han causado una experiencia negativa en el cine. Finalmente, entre todos deciden cuáles son las cinco peores situaciones que pueden pasar en el cine, la docente muestra algunas imágenes para dar ideas a los estudiantes (*expensive tickets, crying babies, mobile phone ringtones, people talking, seat kicking, etc.*).



### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto en silencio. Luego, en el ejercicio 1, eligen cuál es el subtítulo más apropiado para cada recomendación brindada. En el ejercicio 2, leen las preguntas y las responden. Al terminar, comparten sus respuestas.

### 3. Después de la lectura:

Los estudiantes forman grupos de tres miembros, entre todos elaboran tres recomendaciones adicionales. Al finalizar, las comparten en la clase.

## DO YOU HAVE GOOD MOVIE THEATER MANNERS?

We all love going to the movie theater but sometimes there are people who can make a good movie feels like the worst. Definitely, that can cause a terrible experience.

What about you? Do you think you have good movie theater manners? Here are some tips for the next time you go to enjoy a movie!

1. \_\_\_\_\_ – Be at the movie theater 25 minutes before the movie starts. During that time, you can buy chocolates or popcorn, go to the bathroom and just wait for the movie to start. Also, you will avoid walking in the dark without knowing where your seat is.
2. \_\_\_\_\_ – Everyone gets distracted, even if your voice is low, the noise takes the attention from the movie. If you want to talk about the movie, actors or music, maybe you should watch the movie at your place.
3. \_\_\_\_\_ – There are two problems here, the sound and the light. If that is an important message, put it on silent mode and read it inside your backpack or very close to the floor because the light is too bright and that can be really annoying for the people who are sitting next to you.

**Remember these tips, practice and share them! Now that you know this, it's time to say lights, camera, action!**



**1. Choose the best title for each section, write the correct number.**

	A Don't talk or whisper
	B Turn off your phone
	C Arrive on time

**2. Answer the questions:**

A. What can you do if you arrive earlier to the movie theater?
-
B. What can happen to the people near you if you talk during a movie?
-
C. What do they recommend you to do if you are expecting a phone call?
-

## Guía de trabajo 8

**Título: “Cameron and Dove’s travel blog”**

**Nivel:** A2 (básico)

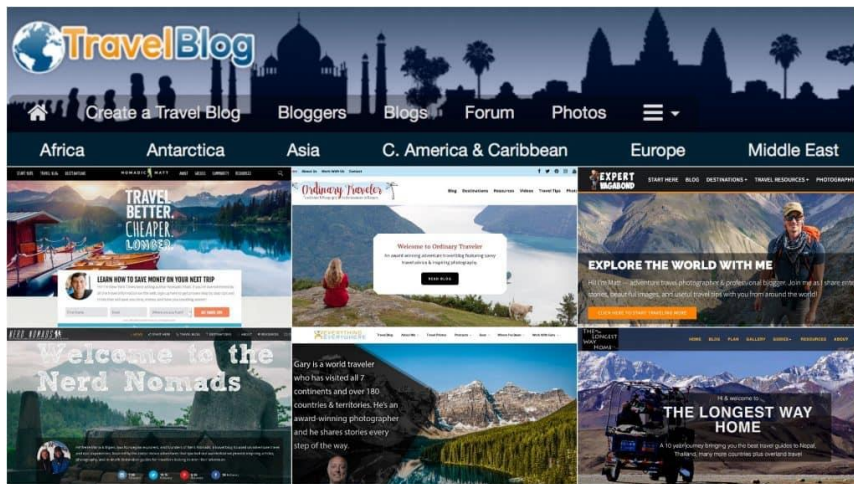
**Objetivo:** Reconoce que un significado particular puede ser expresado mediante diferentes formas gramaticales.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan la imagen y responden: “What is this? What places can you see?”



### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto “Cameron and Dove’s travel blog” individualmente y en silencio. Después, ordenan los enunciados en base a lo leído en el texto correctamente. Al finalizar, comparan sus respuestas con el compañero de al lado y justifican en qué parte del texto se encuentran los eventos en orden.

### 3. Después de la lectura:

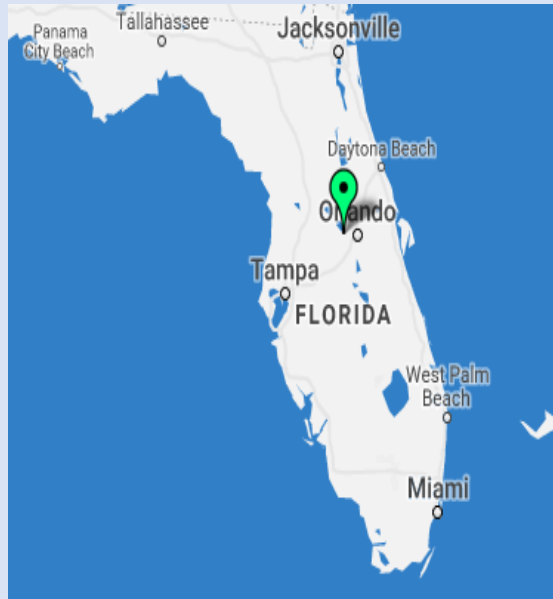
Los estudiantes comparten sus respuestas con la clase manifestando qué lugar visitarían si tuvieran un blog de viajes y si irían solos o acompañados.

## CAMERON AND DOVE'S TRAVEL BLOG

### Our magic adventure - Day 3: Magic Kingdom

Hi, everyone! We're in Disney Magic Kingdom, right in Orlando, Florida. We're really excited because today we're going to see one of the most magical places in the world- Disney Magic Kingdom!

It's a theme park at Walt Disney World Resort which has a lot of classic attractions, fireworks, parades and many more things to have fun. We're going to see the castle because, well, we have seen this since we were kids so it's a dream for us.



The Magic Kingdom is divided into six lands: Main Street U.S.A., Tomorrowland, Fantasyland, Frontierland, Liberty Square, and Adventureland. There you can find many different attractions, restaurants, events, coasters and more. It's very exciting to go on rides and have fun. After this, we are meeting the characters like Mickey, Minnie, Pluto and all the princesses. It's really magical because we feel like we are in a Disney movie. Unfortunately, we are not going to see the parade because we are going on more rides and then, we are going to find a place where we can see the fireworks. It is said that the fireworks at night it's the best experience in the world so we don't want to miss such a great experience. Definitely, coming to Disney is a dream come true.

**We're going to write our next blog post at Universal Studios in Orlando, Florida. Talk soon!**

**Read the text and put the events in the correct order.**

- \_\_\_ a. They're meeting Mickey, Minnie, Pluto and all the princesses.
- \_\_\_ b. They're going to find a place where they can see the fireworks.
- \_\_\_ c. They're in Disney Magic Kingdom.
- \_\_\_ d. They're going to see the castle.
- \_\_\_ e. They're going to write their next blog at Universal Studios.

## Guía de trabajo n° 9

**Título: "Our loyal friend"**

**Nivel:** A2 (básico)

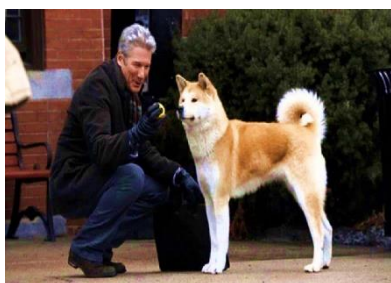
**Objetivo:** Reconoce que un significado particular puede ser expresado mediante diferentes formas gramaticales.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan la imagen de un perro muy famoso llamado Hachiko. Luego, en grupo responden las siguientes preguntas: "Do you know Hachiko's story? Do you think animals can feel when their owner are in danger?".



Los estudiantes observan la imagen del texto y usan las palabras del cuadro para crear un título creativo. Luego, comparten sus respuestas en pareja.

hoppy	loyal	hero	friend
funny	crazy	kind	intelligent

### 2. Durante la lectura

Los estudiantes leen el texto de manera individual y en silencio. Luego, desarrollan la actividad de la ficha de trabajo en la cual tienen que elegir la respuesta correcta de cada pregunta.

### 3. Después de la lectura

Los estudiantes comparan sus respuestas en pareja. Luego, en un párrafo de 8 a 10 líneas deben escribir una historia similar a la de Lulu kangaroo o de Hachiko (puede ser inventada). En el texto, se debe evidenciar el amor y la lealtad de los animales hacia sus dueños. Para finalizar, estudiantes voluntarios leen su texto frente de la clase.

Our \_\_\_\_\_



Lulu is a kangaroo. For 10 years she has lived with the Richards family. Lulu was adopted by the family after they found her next to her dead mother.

Mr. Ken Richards is an Australian farmer. He was working on his farm when a heavy tree branch suddenly fell on top of him. It knocked him unconscious.

Lulu stood next to Mr. Richards' body. She started barking and didn't leave Mr. Richards' side. She has never barked like that; she sounds like a dog. She barked and barked and she didn't stop it. After 10 minutes, the Richards family heard that Lulu was barking and went quickly to know what happened. When they came to the farm, they found Ken on the ground and Lulu next to him with a sad face. It was astonishing!

Mr. Middleton, an expert veterinarian, said that Lulu's story is something strange. "I have never seen a kangaroo act like that. Maybe Lulu helped Ken Richards because she considered him part of her family. Moreover, Richards family is the only family she has ever known since her mother died, and Lulu is very happy with them".

Lulu is a Loyal, friendly, and very intelligent kangaroo. After Ken leaves the hospital, he is planning to go everywhere with her. Richards family is deeply thankful with Lulu kangaroo because if it wasn't for her loud barking, they wouldn't have been known what was happening with Ken.



**Read the text and circle the correct answer.**

1. Where did Richards family find Lulu kangaroo?
  - a) They found her taking care her dead mother.
  - b) They found her barking because of her dead mother.
  - c) They found her on the body of her dead mother.
  
2. How did Ken Richards suffer the accident in the farm?
  - a) When he was cutting the tree a heavy tree branch suddenly fell on him.
  - b) When he was working a heavy tree branch suddenly fell on him.
  - c) When he was fixing his car a heavy tree branch suddenly fell on him.
  
3. Why Richards family went to the farm?
  - a) They heard that Lulu kangaroo was barking.
  - b) They felt that something was wrong in the farm.
  - c) They heard a dog barking and went to know what happened.
  
4. How did Richards family find Ken Richards and Lulu kangaroo?
  - a) Ken Richards was on the ground and Lulu kangaroo was jumping around the farm.
  - b) Ken Richards was on the ground touching his head and Lulu kangaroo was next to him.
  - c) Ken Richards was on the ground and Lulu kangaroo was next to him.
  
5. What did the veterinarian say about Lulu kangaroo's story?
  - a) Lulu kangaroo helped Ken Richards because he is like a father.
  - b) Lulu kangaroo helped Ken Richards because she has never known another family.
  - c) Lulu kangaroo helped Ken Richards because she acted like that with her dead mother.

## Guía de trabajo n° 10

**Título:** “Greetings from Bali”

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Reconoce las categorías gramaticales.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan un video (<https://youtu.be/s20V23kCEVY>) y escriben una lista de todo lo que vieron, y en parejas, comparten sus listas y verifican qué ideas son similares o diferentes. Luego, responden las siguientes preguntas: “Where do you think this video was filmed? Would you like to follow his routine? Would you like to travel there?”. Los estudiantes comparten sus respuestas.



### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto. Luego, en conjunto, se lee el texto y en cada espacio se identifica qué palabra sería la apropiada, podría ser un sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc. Luego, los estudiantes individualmente completan el texto eligiendo la opción correcta. Al finalizar, comparten y revisan sus respuestas.

### 3. Después de la lectura:

Los estudiantes comparten qué país del mundo entero les gustaría vivir un par de semanas, los estudiantes comparten a dónde viajarían y por qué eligieron ese país.

To: Charlie

From: Sophia

Subject: Greetings from Bali

Dear Charlie,

How are you? I'm having a great vacation (1)..... Bali! I've just arrived two weeks (2)..... and I am already loving it! The food is delicious, there are so many restaurants and shops! Also, the sunsets are (3)..... ! Those are the best gifts you will get from Bali's incredible beaches. But the top on the list is its people, they are always smiling and ready to help you. They are really kind and friendly.

So far, my favorite (4)..... are Canggu and Ubud. To move around these places, I had to (5)..... motorbikes! The first time I was (6)..... but now, I can consider myself an expert!

Here, there (7)..... many activities to do and amazing places to visit! I'm planning to stay here (8)..... a couple of months. What about you? You told me last time that you were planning to come! I recommend you to visit Bali (9)..... May to October. They say this is the best season as it is summer and humidity levels are low.

I hope you (10)..... make it! You won't get tired of this!

Write soon,

Sophia

**For each sentence, choose the correct word.**

- |    |                |                |          |
|----|----------------|----------------|----------|
| 1  | A on           | B in           | C at     |
| 2  | A now          | B previously   | C ago    |
| 3  | A unimpressive | B breathtaking | C best   |
| 4  | A spots        | B position     | C place  |
| 5  | A drive        | B ride         | C go     |
| 6  | A scaring      | B terrifying   | C scared |
| 7  | A is           | B are          | C was    |
| 8  | A for          | B at           | C on     |
| 9  | A in           | B from         | C when   |
| 10 | A do           | B come         | C can    |

## Guía de trabajo n° 11

**Título:** “Darrows”

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Reconoce las categorías gramaticales.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan un video (<https://www.youtube.com/watch?v=PlglWUhzQ8>) y comentan qué tiendas reconocieron. Luego, responden la pregunta: “Where is your favorite place to shop?”

### 2. Durante la lectura:

Los estudiantes leen el texto. Después, realizan la ficha de trabajo completando las preguntas haciendo uso de la gramática adecuada, para posteriormente unirlas con sus respectivas respuestas. Al finalizar, comparan sus respuestas con el compañero de al lado y justifican por qué eligieron cada palabra para completar las preguntas.

### 3. Después de la lectura:

Los estudiantes responden: “Would you like to buy at Darrows store? What new store would you add?”, comparten en parejas qué comprarían en la tienda Darrows y si agregarían alguna otra tienda más para que siga con su éxito.

## Darrows

Darrows is the biggest store in the United Kingdom and one of the world's most famous stores. The first owner, Tom Henry Darrow, opened it in 1830 in London's East End. It started as a small grocery shop with a special interest in coffee. He began this adventure with a small room and four assistants. Later Darrow's son, Tom, moved to Hackney, a market area in the central of London and this store expanded more. In 1870 it had more than one hundred workers and it was offering everything from clothes and perfumes to toys and food. Darrows became known for its high-quality products, high prices and excellent personalized service.

Nowadays Darrows is a decorated building located in Monton Road, in London. Around 40.000 people visit Darrows every day. It has got more than 5000 workers from fifty different countries and more than four hundred stores over eight floors. Each department is unique because they have a different architectural style designed to amaze visitors. There are lots of stores, including clothes shops for men, women, children and infants, electronics, sports, pets, toys, restaurants among others. The Food Halls are some of the most beautiful in the world. Darrows is an amazing place to have fun, you must go there!

**Read the text. Complete the questions and match them with the answers.**

- |  |   |
|--|---|
| 1. ____ is Darrows?                        | a. Because of its high-quality products, high prices and excellent personalized service |
| 2. ____ was Darrows' first owner?          | b. Men, women, children and infants.  |
| 3. ____ did Darrows become so famous?      | c. It is the biggest department store in the United Kingdom.                            |
| 4. ____ stores are there in Darrows        | d. Four hundred stores over eight floors.   |
| 5. ____ are Darrows' most famous customers | e. Tom Henry Darrow.  |

## Guía de trabajo n° 12

**Título: "Traveling to New Zealand"**

**Nivel:** A2 (básico)

**Objetivo:** Reconoce las categorías gramaticales.

**Tiempo:** 30 minutos

**Desarrollo de la actividad:**

### 1. Antes de la lectura:

Los estudiantes observan imágenes de las actividades más populares que se pueden realizar en Nueva Zelanda. Luego, responden en pareja a las siguientes preguntas: "Where could you practice these sports? Which one would you like to try? Why?"



Los estudiantes leen el título y el subtítulo del texto y responden en pareja a la siguiente pregunta: "What do you think the text is about?" Luego, comparten sus ideas con la clase.

### 2. Durante la lectura

Los estudiantes leen el texto "Travelling to New Zealand" de manera individual y en silencio. Luego, desarrollan la actividad de la ficha de trabajo en la que tienen que completar los espacios en blanco del texto eligiendo la respuesta correcta de tres alternativas presentadas.

### 3. Después de la lectura

Los estudiantes comparan sus respuestas en pareja. Luego, realizan una actividad sencilla en la que consiste en encontrar a una pareja del otro extremo del aula y hacerles un resumen del texto de manera que los convenzan de viajar a Nueva Zelanda, se indica que pueden inventar datos extras.

## TRAVELLING TO NEW ZEALAND

**New Zealand has everything, from a traditional holiday by the beach to really exciting adventure holidays.**

New Zealand is \_\_\_\_\_ in the southwestern Pacific Ocean. The capital city is Wellington and the largest urban area Auckland; both are located on the North Island. New Zealand is \_\_\_\_\_ one of the most developed countries because of education and quality of life. Also, it's well-known for its beautiful places, it's hard to know where to start, and the interesting activities you can enjoy \_\_\_\_\_ the year. So, if you are planning to travel to New Zealand, read below the most popular things to do:

About adventure, travel on a tall ship. It's the perfect way \_\_\_\_\_ experience life at sea and visit some of New Zealand's best tourist sights, too. New Zealand is an excellent place for hiking, and trips to glaciers. Horse riding, rafting and skiing are also very \_\_\_\_\_ and there are great waves for surfing. But for real excitement, you need to try bungee-jumping or even zorbing, rolling down a hill in a big plastic ball. So, these adventures sports are waiting for you.



About culture, Wellington and Auckland have interesting museums. But to see real New Zealand culture you need to visit a Maori art and craft workshop. Here, you can see Maori people painting and \_\_\_\_\_ jewelry. You can \_\_\_\_\_ some art or you can also make your own. Maori people are also famous \_\_\_\_\_ their traditional dances, like the Haka, which is a type of ceremonial dance or challenge, usually performed in a group and represent pride, strength and unity.

Finally, Finally, about wildlife, many people come to New Zealand just to see the wildlife. In Kaikoura you can go \_\_\_\_\_ a boat trip and swim with seals or take pictures of dolphins and whales. In Dunedin you can see endangered yellow-eyed penguins which are in a reserve, a private conservation to save them from extinction. In Oamaru you can visit a blue penguin colony in their natural environment. During the day, you can learn about the penguin's life cycle, protection and conservation policies. Eco tours are also \_\_\_\_\_ very popular. You can see New Zealand's beautiful wildlife and help the environment, too.

**Read the text and choose the correct answer.**

- |    |               |              |               |
|----|---------------|--------------|---------------|
| 1  | A located     | B ublicated  | C estimated   |
| 2  | A established | B considered | C appreciated |
| 3  | A through     | B across     | C during      |
| 4  | A for         | B to         | C of          |
| 5  | A popular     | B common     | C usual       |
| 6  | A making      | B doing      | C creating    |
| 7  | A take        | B find       | C buy         |
| 8  | A by          | B for        | C to          |
| 9  | A on          | B in         | C at          |
| 10 | A getting     | B turning    | C becoming    |

## Guía de respuestas

### Ficha de trabajo 1

F, F, T, F, T

### Ficha de trabajo 2

A, B, C, B, A

### Ficha de trabajo 3

C, B, A, D

### Ficha de trabajo 4

B, B, C, A, C, A

### Ficha de trabajo 5

True statements: 1, 2, 5

False statements:

3. She studies from Monday to Friday.

4. Rydel goes out with her friends once a month.

### Ficha de trabajo 6

A, B, C, B, A, B, C, A

### Ficha de trabajo 7

1. C, A, B

2. A. You can buy snacks, go to the bathroom and get ready for the movie

B. They can get distracted.

C. Put the phone on silent mode.

### Ficha de trabajo 8

C, D, A, B, E

### Ficha de trabajo 9

A, B, A, C B

### Ficha de trabajo 10

B, C, B, A, B, C, B, A, B, C

### Ficha de trabajo 11

1 What - c, 2 Who - e, 3 What - a,

4 How many - d, 5 Who - b

### Ficha de trabajo 12

A, B, C, B, A, A, C, B, A, C