



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SECUENCIADAS
Y SU INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL IDIOMA
INGLÉS EN ESTUDIANTES PRE UNIVERSITARIOS DE LA I.E.
“LUIS ARMANDO CABELLO HURTADO”. LIMA-PERÚ 2017**

**PRESENTADA POR
SUSANA MILAGROS GARRIDO CHOCCÑA**

**ASESOR
OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2017



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

La autora permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SECUENCIADAS Y SU
INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL IDIOMA INGLES EN
ESTUDIANTES PRE UNIVERSITARIOS DE LA I.E. "LUIS ARMANDO
CABELLO HURTADO". LIMA-PERU 2017**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR:
SUSANA MILAGROS GARRIDO CHOCCÑA**

**ASESOR:
DR. OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

**LIMA, PERÚ
2017**

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SECUENCIADAS Y SU
INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL IDIOMA INGLÉS EN
ESTUDIANTES PRE UNIVERSITARIOS DE LA I.E. "LUIS ARMANDO
CABELLO HURTADO. LIMA-PERU 2017**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Norberto Mayurí Molina

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Yenncy Petronila Ramírez Maldonado

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a mi padre creador, por concederme fortaleza para concluir con este trabajo. A mi familia por el apoyo constante y en especial a mis hijas por ser mis motores en mi desarrollo profesional.

AGRADECIMIENTO

Quisiera agradecer especialmente al Dr. Oscar Rubén Silva Neyra, por sus orientaciones en el presente trabajo de investigación.

ÍNDICE

	Páginas
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	
1.1. Antecedentes de la investigación	1
1.1.1. Antecedentes Internacionales	1
1.1.2. Antecedentes Nacionales	4
1.2. Bases teóricas	5
1.2.1. Estrategias didácticas secuenciadas	5
1.2.2. Aspectos de las Estrategias de Enseñanza	8
1.2.3. Clasificación de las estrategias instruccionales	9
1.2.4. Clasificación y Función de las Estrategias de Enseñanza	11
1.2.5. Tipos de estrategias según el momento de su uso	13
1.2.6. Tipos de estrategias según el proceso cognitivo que activan	14
1.2.7. Importancia de las estrategias de enseñanza	15

1.2.8. Comprensión oral	16
1.2.9. Papel de la comprensión oral en diferentes enfoques	17
1.2.10. Algunas características de la comprensión auditiva	21
1.2.11. Modelos de escucha	22
1.2.12. Actividades y estrategias de comprensión auditiva	25
1.2.13. Evaluación de la comprensión oral	26
1.2.14. Aprendizaje significativo	30
1.3. Definiciones conceptuales	31

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis	34
2.1.1. Hipótesis general	34
2.1.2. Hipótesis específicas	34
2.2. Variables	35
2.3. Operacionalización de variables	36

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación	38
3.2. Población y muestra	39
3.3. Técnicas de recolección de datos	40
3.3.1. Descripción de los instrumentos	40
3.3.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos	40
3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	42
3.5. Aspectos éticos	43

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos en el grupo experimental	44
4.2. Resultados descriptivos en el grupo control	52
4.3. Prueba de hipótesis	62

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión	70
5.2. Conclusiones	73
5.3. Recomendaciones	75

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas	76
Tesis	77
Referencias electrónicas	78

ANEXOS

Anexo 01.	Matriz de consistencia
Anexo 02.	Lista de cotejo
Anexo 03.	Instrumento para la recolección de datos
Anexo 04.	Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Estrategias de enseñanza	12
Tabla 2	Operacionalización de la variable independiente	36
Tabla 3	Operacionalización de la variable dependiente	37
Tabla 4	Resultados de la pruebas de confiabilidad del instrumento de recolección de datos	41
Tabla 5	Niveles y rangos usados para el análisis estadístico	42
Tabla 6	Resultados respecto a la variable dependiente “comprensión oral” en el grupo experimental	44
Tabla 7	Resultados respecto a la dimensión 01 “comprensión general” en el grupo experimental	46
Tabla 8	Resultados respecto a la dimensión 02 “comprensión específica” en el grupo experimental	48
Tabla 9	Resultados respecto a la dimensión 03 “comprensión detallada” en el grupo experimental	50
Tabla 10	Resultados respecto a la variable dependiente “comprensión oral” en el grupo control	52
Tabla 11	Resultados respecto a la dimensión 01 “comprensión general” en el grupo control	54
Tabla 12	Resultados respecto a la dimensión 02 “comprensión específica” en el grupo control	56
Tabla 13	Resultados respecto a la dimensión 03 “comprensión detallada” en el grupo control	58
Tabla 14	Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro- Wilk	61
Tabla 15	Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis general	62

Tabla 16	Resultados de la prueba U-Mann Whitney para la hipótesis General	63
Tabla 17	Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis específica 01	64
Tabla 18	Resultados de la prueba U-Mann Whitney para la hipótesis específica 01	65
Tabla 19	Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis específica 02	66
Tabla 20	Resultados de la prueba U-Mann Whitney para la hipótesis específica 02	67
Tabla 21	Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis específica 03	68
Tabla 22	Resultados de la prueba U-Mann Whitney para la hipótesis específica 03	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el pretest del grupo experimental	45
Figura 2	Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el postest del grupo experimental	45
Figura 3	Gráfico de barras de la dimensión 01 “comprensión general” en el pretest del grupo experimental	46
Figura 4	Gráfico de barras de la dimensión 01 “comprensión general” en el postest del grupo experimental	47
Figura 5	Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el pretest del grupo experimental	48
Figura 6	Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el postest del grupo experimental	49
Figura 7	Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el pretest del grupo experimental	50
Figura 8	Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el postest del grupo experimental	51
Figura 9	Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el pretest del grupo control	52
Figura 10	Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el postest del grupo control	53
Figura 11	Gráfico de barras de la dimensión 01 “comprensión general” en el pretest del grupo control	54
Figura 12	Gráfico de barras de la dimensión 01 “comprensión general” en el postest del grupo control	55

Figura 13	Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el pretest del grupo control	56
Figura 14	Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el postest del grupo control	57
Figura 15	Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el pretest del grupo control	58
Figura 16	Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el postest del grupo control	59

RESUMEN

La presente investigación fue realizada con el objetivo de determinar de qué manera la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas (elaboradas por el docente) influye en la comprensión oral del idioma inglés en estudiantes pre universitarios de la I.E. “Luis Armando Cabello Hurtado”. El presente trabajo comprende el estudio de dos variables: La aplicación de las estrategias didácticas secuenciadas y la comprensión oral en el idioma inglés. La hipótesis formulada corresponde a que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye de forma significativa en la comprensión oral del inglés en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes divididos en dos salones correspondientes al 5to. Grado “A” y 5to. Grado “B” del nivel secundaria. El instrumento utilizado fue una prueba, a modo de pretest y un posttest para ambos grupos. El diseño utilizado fue de nivel cuasi experimental, basado en un enfoque cuantitativo, y con alcances descriptivo y explicativo. Los resultados encontrados dieron a conocer que en el grupo experimental, los estudiantes mejoraron la comprensión oral del idioma inglés.

En conclusión, la aplicación de las estrategias didácticas secuenciadas influyó en la comprensión general, la comprensión específica y la comprensión detallada de la comprensión oral del inglés en los estudiantes pre universitarios durante el primer semestre del presente año.

ABSTRACT

This research had an objective the application of didactic strategies sequenced in the English language in students at "Luis Armando Cabello Hurtado" school. This work includes the study of two variables: The application of sequential didactic strategies and oral comprehension in the English language.

The hypothesis formulated corresponds to the application of sequential teaching strategies influential in the oral comprehension of the English language at "Luis Armando Cabello Hurtado" school.

The sample consisted of 50 students divided into two rooms corresponding to the 5th. Grade "A" and 5th. Grade "B" of the secondary level. The instrument used was a pretest and a posttest for both groups.

The design used was of quasi-experimental level. The result showed that the experimental group, the students improved the oral comprehension of the English language.

In conclusion, the application of the sequenced teaching strategies influenced the general comprehension, the specific comprehension and the detailed comprehension in the oral comprehension in the English language with students from March to July in 2017.

INTRODUCCIÓN

Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER): Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación para las lenguas una de las funciones es la de preparar a todos los que se involucran con la enseñanza de lenguas y en el desarrollo del aprendizaje no solo comunicar sus objetivos si no también los procedimientos que se usan y los resultados que se consiguen. El papel de los profesores es fundamental en la adquisición de un idioma, puesto que sus acciones son reflejo de sus actitudes y de sus capacidades. Sus acciones son patrones que los alumnos pueden seguir en su práctica como futuros docentes.

En el Perú, según el DCN, en el curso del área de inglés, se desarrollan las siguientes capacidades: la comprensión de textos, la producción de textos, y la expresión y comprensión oral

La presente investigación trata de mejorar la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes pre universitarios de la Institución Educativa “Luis Armando Cabello Hurtado”. Siendo la Comprensión oral (listening) una de las habilidades más difícilosa para ellos.

En ese contexto se probó como la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influyen significativamente en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes pre universitarios de la Institución Educativa “Luis Armando Cabello Hurtado”.

Una de las limitaciones, es que en el Perú hay pocas investigaciones relacionadas con la habilidad de la comprensión oral en el idioma inglés es por tal motivo que se hace uso de fuentes extranjeras.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, un diseño cuasi experimental que comprende la formación de un grupo de control y un grupo experimental naturalmente encontrados. Cuenta con una muestra compuesta por 50 alumnos matriculados en el 5to año de educación secundaria, y divididos en las secciones “A” y “B”, en la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

Es así que la presente investigación se dividió en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Marco teórico está constituido por antecedentes analizados, las bases teóricas y las definiciones conceptuales relevantes.

Capítulo II: Hipótesis y variables de la muestra, las hipótesis formuladas en la presente investigación, las variables de estudio y su respectiva operacionalización.

El capítulo III: Metodología que detalla el enfoque de la investigación, los alcances y el diseño aplicado. También detalla la población objetivo y la muestra estudiada,

además de las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de datos, las técnicas estadísticas para su estudio, y los aspectos éticos seguidos por la investigadora.

Capítulo IV: Resultados de la muestra, la información descriptiva de la muestra estudiada y los resultados de las pruebas estadísticas desarrolladas sobre las hipótesis del presente estudio.

Capítulo V: Discusión que detalla una comparación entre los resultados del presente estudio y los logrados en los antecedentes estudiados, además de las conclusiones y recomendaciones finales.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

Fue pertinente realizar consultas a diversas fuentes, tanto nacionales como extranjeras, las cuales guardan relación con esta investigación y se puede citar a:

1.1.1. Antecedentes Internacionales

Sierra (2014), en su tesis *Estrategias de Enseñanza y competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del 11° de las instituciones educativas oficiales urbanas del El Carmen de Bolívar – Colombia*, planteó como objetivo determinar la relación existente entre las estrategias de enseñanza y la competencia comunicativa en inglés. El tipo de investigación fue no experimental, el método que utilizó fue descriptivo correlacional, evaluando una muestra constituida por 236 estudiantes.

Los resultados de la mencionada investigación permitieron determinar la existencia de una relación positiva y significativa entre las estrategias de

enseñanza y la competencia comunicativa en los estudiantes evaluados. Por tanto, se pudo afirmar que, una mayor aplicación de estrategias pre instruccionales tiene tendencias a lograr mayores competencias lingüísticas; además que, una mayor aplicación de estrategias post-instruccionales tienden a lograr mayores competencias sociolingüísticas: y, a mayor aplicación de estrategias pre instruccionales, se logran mayores competencias pragmáticas.

Valiente (2004), en su tesis *Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua” en alumnos universitarios en la Universidad Alcalá. España*, planteó como objetivo determinar las estrategias de enseñanzas- aprendizaje como segunda lengua (L2) en el nivel universitario. El tipo de investigación fue experimental, contando con un grupo experimental y uno de control, con edades entre los 18 y 25 años.

Los resultados de la mencionada investigación permitieron concluir que existe dificultad de describir los procesos de monitorización, planificación y atención si no se enseña a los alumnos como hacerlo.

Brenes (2011), en su tesis *Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo en estudiantes de Educación diversificada de Colegio públicos de Cartago en el 2009. Costa Rica*, plantea como objetivo analizar el modo en que el docente de español desarrolla la expresión oral y la comprensión

auditiva en su salón de clase, como parte de las Competencias Comunicativas. Para ello, el estudio realizado cumplió un enfoque cuantitativo, dentro de un diseño no experimental y transaccional, comprendiendo una población conformada por los estudiantes de 28 instituciones educativas, de los cuales se estudiaron 1637, como muestra de estudio.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que los estudiantes no recibieron capacitaciones en el desarrollo de las habilidades mencionadas, además de desconocer el enfoque comunicativo. Por otro lado, se evidenció el interés por recibir la capacitación que carecían, pues las consideran relevante para el desarrollo en el área de estudio y otras en su formación educativa. Finalmente, el autor detalló una propuesta de lineamientos para el diseño de actividades y recursos didácticos, técnicas evaluativas y capacitaciones en los docentes y estudiantes.

De Brito (2015), en su tesis *The Effects of Listening Comprehension on English Language Learners Writing Performance while Taking Notes- Bridgewater State University. USA*, planteó como objetivo examinar los efectos que logran los estudiantes de inglés sobre su comprensión auditiva, mientras toman apuntes. Para ello, el investigador siguió un enfoque mixto, realizando un seguimiento a un grupo de 30 estudiantes residentes de Estados Unidos, aunque no nativos.

El análisis de los datos recolectados permitió concluir que los estudiantes que se dedican a tomar apuntes tienen limitaciones para desarrollar una

adecuada comprensión oral. Por ello, el autor recomienda que los docentes utilicen medios didácticos como diagramas, abreviaturas y símbolos, para así facilitar la asimilación de la información.

1.1.2. Antecedentes Nacionales

Pérez (2015), en su tesis *Estrategias de enseñanza de los profesores y estilos de aprendizaje de los estudiantes del 2do y 3er ciclo de la escuela de Genética y Biotecnología de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, planteó como objetivo determinar la relación existente entre las estrategias de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, el autor cumplió con un enfoque cuantitativo, dentro de un diseño no experimental y transversal, cumpliendo un alcance descriptivo correlacional. Del mismo modo, se aplicaron cuestionarios para la recolección de datos, en una muestra compuesta por 28 estudiantes y 20 docentes.

Por medio de pruebas de correlación sobre los datos recolectados, el autor concluyó que existe una correlación significativa y positiva entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza aplicadas por sus docentes. De hecho, se observó una fuerza de correlación al 92% de impacto.

Idme (2014), en su tesis *Comprensión Lectora y Estrategias de enseñanza en inglés, de docentes de instituciones educativas particulares de la Ciudad de Juliaca*, planteó como objetivo determinar la relación que existe entre la comprensión lectora de un grupo de estudiantes y las estrategias de enseñanza

de sus docentes. Para ello, el investigador desarrolló un estudio bajo un enfoque cuantitativo, dentro un diseño no experimental y un alcance descriptivo-correlacional. Además, aplicó la técnica de la encuesta en una muestra de 61 profesores de inglés de 58 escuelas privadas del nivel secundario.

Los resultados demostraron la existencia de una relación significativa y positiva entre la comprensión lectora de los estudiantes y las estrategias de enseñanza de inglés aplicadas por los docentes. Además, se demostró que la comprensión lectora es un aspecto indispensable para lograr el pleno desarrollo de estrategias de enseñanza efectivas en el aula de clases.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Estrategias didácticas secuenciadas

Según Gonzales (2003), la palabra estrategia tiene su procedencia en el medio militar que significa “el arte de controlar y dirigir movimientos militares” (p. 46). En ese contexto, los pasos que establecen una estrategia son llamados técnicas o tácticas.

Según Rae (2010), el termino estrategia “comprende un arte de dirigir un asunto, por medio de la aplicación de reglas enfocadas a la correcta toma de decisiones” (párr. 2).

Según Rae (2010), la didáctica es “un aspecto que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. Es el arte de enseñar.” (párr. 2).

Según Cárdenas (2011), “didáctica proviene de la palabra griega didaktiké que significa “El arte de la enseñanza”” (p. 13).

Según UNED (2013), la estrategia didáctica es “un procedimiento estructurado, concreto y conducido para obtener una meta establecida” (p. 6). Es por ello que su práctica diaria requiere el perfeccionamiento continuo de los procedimientos y técnicas empleados por los docentes.

Según Gutiérrez et al (1990), las estrategias didácticas “comprenden los diferentes tipos de actividades que el docente establece en busca de la construcción de un aprendizaje significativo” (p. 8).

Podemos decir, entonces, que las estrategias didácticas secuenciadas son las actividades o pasos ordenados que usa el docente para enseñar o transmitir el conocimiento y asegurar el aprendizaje en los estudiantes. Concluimos que las estrategias didácticas secuenciadas deben ser aplicadas como una estrategia de enseñanza, y con este término vamos a proceder a describir algunos conceptos dados por algunos autores:

Según ANUIS (2014), “estas estrategias de enseñanza comprenden un conjunto de procedimientos usados por el docente tras una adecuada planificación, de forma que se logre una implementación reflexiva y flexible que fomente en los estudiantes el logro de aprendizajes significativos” (p. 11). Se menciona en este documento propuestas innovadoras a través de estudios para guiar, conducir, mediar, acompañar, etcétera, la construcción de aprendizajes.

Según Montes de Oca (2011), “el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas necesita de una adecuada planificación, un buen planteamiento de diseño, y una elaboración detallada del contenido a ser aplicado (p. 15). Es necesario tener en cuenta, también, que las estrategias del docente son acciones sistematizadas para seleccionar los métodos y recursos didácticos idóneos para el óptimo rumbo del aprendizaje. De esta manera, se alcanzarán los fines educativos propuestos. Del mismo modo, es necesario tener en cuenta que la contextualización y secuencia de acciones, realizadas bajo una adecuada flexibilidad, son características clave de las mejores estrategias docentes.

La notoriedad de estas estrategias dependerá del ordenamiento de los pasos y, en consecuencia, determinarán el aprendizaje de los estudiantes. Además, estas estrategias pueden ser modificadas según se lleve a cabo el proceso, estableciéndose los cambios necesarios para el correcto logro de los objetivos planteados.

Están sujetas a diferentes modelos de aprendizaje y diversos enfoques. Hoy, se busca modelos y enfoques que integren e incorporen concepciones precedentes y conformen resultados científicos.

En resumen, se diseñan estrategias docentes se diseñan y pasan por un proceso de planificación para resolver problemas práctica educativa. Son acciones orientadas, dialécticamente correlacionadas, hacia la consecución de un conjunto de objetivos de aprendizaje. Del mismo modo, estas

estrategias definen los recursos didácticos necesarios, los métodos de enseñanza-aprendizaje óptimos, y las actividades de aprendizaje idóneas para alcanzarlos, por medio de la orientación, ejecución y control de las actividades de aprendizaje. Estas estrategias docentes son válidas según el contexto y el momento específico.

Díaz Barriga y Hernández (2010) definen a las estrategias de enseñanza como “un conjunto de procedimientos formulados y desarrollados por un docente para promover el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes” (p. 118). Por otro lado, Bernardo y Pacheco (2004) definen las estrategias de enseñanza como “un aspecto que se cumple mediante la aplicación de métodos y materiales de enseñanza durante las sesiones de aprendizaje” (p. 46).

“Las estrategias de enseñanza de un docente están compuestas por recursos y procedimientos enfocados al logro de aprendizajes significativos” (Díaz y Hernández, 1999, p. 49). Se facilitan acciones de ayuda al estudiante para facilitar un procesamiento adecuado de la información. El docente cumple las funciones de planificación de sesiones, diseño de materiales, y programación del software educativo.

1.2.2. Aspectos de las estrategias de enseñanza

Gonzales (2003) detalla un conjunto de características que las estrategias de enseñanza deben cumplir para lograr la impartición de contenidos hacia los estudiantes. Estas características son:

- a) Poseer una relación sistemática y no acumulativa, reflejada en la secuencia de las sesiones de aprendizaje.
- b) Los estudiantes deben presentar distintos niveles de complejidad ante situaciones nuevas, evitando presentarse como simples unidades receptoras de información.
- c) Las estrategias de enseñanza deben orientar al docente a una idónea organización de su trabajo pedagógico, desde su planificación hasta la intervención en el aula de clase.
- d) La evaluación de las estrategias aplicadas debe incluir la secuencia de enseñanza y aprendizaje, siendo necesaria una reflexión sobre su práctica y los procedimientos desarrollados en la búsqueda de que el estudiante pueda relacionarse con la nueva información y contenidos (p. 47).

1.2.3. Clasificación de las estrategias instruccionales

De acuerdo con González (2006), las estrategias instruccionales “son útiles para realizar distinciones entre los materiales específicos, la estructura necesaria para el logro de determinadas materias, los procedimientos de las sesiones de aprendizaje y las habilidades del docente.” (p. 44). Estas pueden ser clasificadas de la siguiente forma:

- **Estrategias inducidas.** Ejercitan a los alumnos para que aprendan con éxito en el manejo de procedimientos y/ o habilidades.

- **Estrategias impuestas.** Las impone el profesor o programador de textos. El docente manipula y hace modificaciones en el contenido del material de aprendizaje.

Las estrategias instruccionales suelen clasificarse de acuerdo al momento de su aplicación, siendo posible distinguir las siguientes categorías:

Estrategias preinstruccionales. Estas estrategias sirven como medio de inducción al estudiante hacia los materiales de estudio. Estas estrategias son aplicadas antes de la enseñanza, de modo que el estudiante conozca su contexto en el proceso de aprendizaje.

Estrategias coinstruccionales. Estas estrategias son usadas como medio de apoyo durante el proceso de enseñanza, por lo que su aplicación es especificada en los contenidos curriculares.

Estrategias postinstruccionales. Estas estrategias son usadas después de efectuada la enseñanza de los materiales de aprendizaje. De este modo, se hace posible que el estudiante formule una asimilación correcta de los contenidos explicados en la sesión de aprendizaje.

Estrategias instruccionales. Estas estrategias están compuestas por los objetivos de aprendizaje, las interrogantes, los gráficos, los organizadores, las pruebas de entrada y salida, entre otros elementos similares.

Consideremos algunas estrategias instruccionales que pueden ser utilizadas para los diferentes niveles de enseñanza:

Los objetivos

Su planteamiento permite al docente establecer todo aquello que desea lograr por medio de las sesiones de aprendizaje. De este modo, será posible identificar las estrategias adecuadas, lo que garantiza un óptimo método de enseñanza y la autoevaluación del estudiante.

Pruebas de entrada y salida (pretest y postest)

Estas pruebas evalúan el conocimiento previo y posterior de los estudiantes. Estas pruebas suelen ser aplicadas mediante las modalidades escritas, orales, entrevistas o bien asignaciones.

Por tanto, gracias a la elaboración y síntesis de los materiales de enseñanza, el estudiante se familiariza con los temas de aprendizaje; asimila conceptos claros y adquiere los respectivos principios y términos deseados.

1.2.4 Clasificación de las estrategias de enseñanza

Díaz - Barriga y Hernández (2002) presentan, en forma resumida, las definiciones de las estrategias de enseñanza más representativas, descritas a continuación:

Tabla 1

Estrategias de enseñanza más representativas

Estrategias	Definición
Objetivos	Propósitos de aprendizaje a lograr en los estudiantes.
Resúmenes	Síntesis oral y escrita de los contenidos a ser enseñados. Normalmente se da prioridad a los conceptos clave, principios y argumentos centrales.
Organizadores previos	Información introductoria donde se relacionan la información previa con la nueva información.
Ilustraciones	Gráficos relacionados con los contenidos a ser enseñados. Pueden usarse a modo de fotografías, dibujos, planos, entre otros.
Organizadores gráficos	Representaciones visuales que contienen concepciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A)
Analogías	Oraciones que especifican similitud entre objetos o eventos.
Preguntas intercaladas	Preguntas planteadas durante la enseñanza, con el fin de favorecer la atención y la respectiva retención de la información deseada.
Señalizaciones	Indicaciones hacia elementos sobresalientes en los contenidos de aprendizaje.
Mapas y redes conceptuales	Gráficos que resaltan conceptos, plantean proposiciones y brindan explicaciones prácticas.
Organizadores textuales	Expresiones que facilitan la comprensión y el recuerdo. Recurre a los resúmenes.

De esta forma se definen los conceptos y definiciones para algunas de las estrategias más comunes. Sigamos con los tipos de estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza.

1.2.5. Tipos de estrategias según el momento de su uso

Según el momento de su uso, se clasifican en estrategias: preinstruccionales, coinstruccionales, postinstruccionales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 143)

a) Estrategias preinstruccionales

Estas estrategias capacitan al estudiante como va a conocer los saberes, a través de la activación de los conocimientos previos. De esta manera el estudiante es ubicado en el contexto conceptual apropiado para así generar el proceso de anclamiento.

Así mismo, ubican al estudiante en el contexto conceptual apropiado, haciendo que este genere las expectativas necesarias para que se dé el proceso de anclamiento de los nuevos conocimientos (Díaz- Barriga y Hernández, 2002, p. 143).

b) Estrategias coinstruccionales

De acuerdo con Díaz- Barriga y Hernández (2002, p. 143), estas estrategias se aplican durante la enseñanza- aprendizaje, para que el alumno se guie mejor en clase. Con el uso de estas estrategias, el alumno pondrá mayor atención en sí mismo, descubrirá la información principal, logrará una mejor conceptualización de los contenidos a aprender e interrelacionará las ideas más significativas.

c) Estrategias postinstruccionales

Estas estrategias se presentan al final de la sesión de clase. Apoyan al estudiante a construir una visión integral de lo acontecido en la sesión y de esta manera ellos formaran conceptos estructurados que les permitan realizar una autovaloración de su aprendizaje (Díaz- Barriga y Hernández, 2002).

Existe también otra clasificación propuesta por Díaz- Barriga y Hernández de acuerdo con los procesos cognitivos que se activan durante su uso.

1.2.6. Tipos de estrategias según el proceso cognitivo que activan

Seguidamente, presentaremos cinco tipos de estrategias de enseñanza, de acuerdo con el proceso cognitivo que se activan durante el uso de las mismas.

a) De activación de conocimientos previos

En esta etapa se activan los saberes previos, incluso aun cuando no los haya. “Son de carácter pre instruccional y se recomienda usarlas al inicio de la sesión de clase. Pueden ser, por ejemplo: haciendo preguntas, realizando actividades didácticas; participando en discusiones, entre otras”. (Díaz y Hernández, 2002, p. 156).

b) De orientación y guía

“Se refiere a los medios usados por el profesor para orientar, guiar y apoyar a los alumnos a mantener la atención durante la sesión de clases.

Se recomienda que en esta etapa se usen señalizaciones del discurso, estrategias discursivas y otras” (Díaz y Hernández, 2002, p. 157).

c) De codificación de la información

“Facilitan la sistematización complementaria a la propuesta del docente. Permiten también la construcción del conocimiento por medio de complementar los conocimientos previos y nuevos. Como se realiza durante la sesión de clase, son consideradas estrategias constructivas” (Díaz y Hernández, 2002, p. 157).

d) De organización de la información

“Organizan la información a ser aprendida De este modo, se mejorará la asimilación, logrando un aprendizaje de alto valor. Pueden utilizarse durante cualquier momento de la enseñanza.

Ejemplos: mapas conceptuales, resúmenes y, organizadores gráficos” (Díaz y Hernández, 2002, p. 158).

e) De enlace entre los conocimientos previos y la nueva información

“Establecen vínculos entre los conocimientos previos y la información nueva. Es recomendado usarlas antes o durante las sesiones de aprendizaje”. (Díaz y Hernández, 2002, p. 158).

1.2.7. Importancia de las estrategias de enseñanza

Kohler (2005). Es vital que los maestros dejen la enseñanza tradicional y comprobada ineficacia que de la forma de enseñanza que utilizan hasta la actualidad. Los docentes deben conocer y emplear las mencionadas estrategias de enseñanza que, concebidas desde el modelo cognitivo,

facilitan la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de la capacidad de los estudiantes.

1.2.8. Comprensión oral

Rost (2002) sostiene que “la comprensión oral consiste en recibir el mensaje emitidos por un hablante, para luego construir el significado respectivo, para luego dar una respuesta. Con esto, se logra enriquecer la interacción, mediante la participación” (p. 57). Por tanto, La comprensión oral tiene naturaleza activa, debido a las interacciones, realizadas en tiempo real.

James (1984) define al proceso de comprensión oral como “la destreza que involucra la percepción auditiva de signos orales además no es pasiva. Además, una persona puede oír algo, pero no estar escuchando y que es necesaria para hablar y aun para poder escribir” (p. 66).

Anderson y Lynch (2002), afirman que “un niño durante sus primeros meses de vida es expuesto a su lengua materna por un periodo silencioso, lo cual recibe una gran cantidad de estímulo (lo que en inglés se denomina “input”) lo mismo ocurre en el adulto cuando necesita aprender una segunda lengua, porque está en contacto con el idioma y a la vez lo beneficia pero no está obligado a producirlo” (p. 55). Dichos autores indican que los niños comprenden más de lo que expresa, así hayan iniciado su producción oral.

Esto motiva el desarrollo de modelos de enseñanza. En la actualidad existen modelos como el Mel Modelo del Procesamiento de la Información

(*Information Processing Model*) y el Modelo de Interacción (*Interaction Model*). Es así que Feyten (1991) asegura que “el ser humano completa una parte considerable de su proceso aprendizaje de una lengua en sus primeros cinco años de vida, pues cumple únicamente el rol de receptor” (p. 174).

De acuerdo con Byrnes (1984), “la comprensión auditiva porque precede la producción lógica y es un mecanismo básico en el que se asimilan las reglas del lenguaje” (p. 58). Asimismo, Dunkel (1991) afirma que “los estudiantes que sobresalen en la comprensión auditiva logran mejores resultados en evaluaciones estandarizadas de idiomas extranjeros” (p. 69).

Por otro lado, Dunkel (1986) recalca que la comprensión oral necesita considerarse uno de los principales enfoques del aula de clases porque:

- Por medio de la inferencia, las reglas del idioma se obtienen con más facilidad y exactitud.
- Es fundamental en la adquisición de una lengua un proceso implícito e inconsciente por parte del alumno.
- La capacidad oral se desarrolla cuando existe suficiente formación dirigida a la comprensión. (p.99).

1.2.9. Papel de la comprensión oral en diferentes enfoques

Flowerdew, John (2005), menciona algunos enfoques que han sido usados para enseñar la comprensión oral.

Grammar translation Method

La comprensión oral no se menciona en absoluto en la descripción paralela de este enfoque. La única comprensión oral que los estudiantes tendrían que hacer debe ser escuchar una descripción de las reglas de la segunda lengua (L2) en la primera lengua (L1) porque es el medio de la instrucción. El vocabulario se enseña por la traducción.

The Direct- Method Approach

Como la instrucción en el aula se realizaban exclusivamente en el idioma de destino. No existen intentos de enseñar a desarrollar la comprensión oral. Los maestros asumieron que los estudiantes podían oír y que la comprensión podía seguir más adelante.

The Grammar Approach

La idea principal de los ejercicios de comprensión oral estaban basados en la gramática es analizar el lenguaje por sus componentes y reconstruir el texto incompleto. Por lo general este texto escrito mientras está escuchando una grabación. Esto los obliga a identificar palabras, calcular la relación entre palabras y frases, usar señales de inferencia hacia adelante y hacia atrás, etc. (por ejemplo, la prueba *TOEFL* internacional usa este método extensivamente en la sección de habilidad auditiva de esta prueba).

The audio – Lingual Approach

Básicamente, cuanto más los estudiantes repitan una frase / oración "correcta", más fuerte será su memoria de la estructura. Los estudiantes

deben escuchar y repetir palabras similares y la estructura de la oración para recordarlas. Los estudiantes no pueden continuar con el ejercicio si cometen un error. No hay ningún intento de enseñar lexis o contextualizar las oraciones, desarrollar habilidades de comprensión oral no es el enfoque principal del enfoque audiolingüa.

The Discrete- item Approach

Los estudiantes de inglés no nativos tienen dificultades para identificar las terminaciones pasadas.

Los profesores pueden personalizar el tipo de ejercicios de comprensión oral a los que están expuestos sus alumnos. Este tipo de ejercicios apoyan a la práctica de la comprensión oral de los sonidos del lenguaje. Es decir, el procesamiento se realiza sobre una base de elementos discretos.

The Communicative Approach

Este enfoque se justifica en la premisa de que lo que hacemos en el aula debe tener algún valor comunicativo de la vida real.

La comprensión oral en la vida real está integrada en este enfoque. Los estudiantes manejan el nivel de oración; que haya aspectos de la vida real en la comunicación (p. Ej., Brechas de información, elección de qué decir y retroalimentación a lo que se ha dicho); y que la actividad implica acciones (por ejemplo, rellenar un formulario, contestar un teléfono). Usan cualquier idioma que tengan para completar y actividad. No deben usar solamente lo que se ha enseñado o practicado en una lección en particular.

The Task -Based Approach

Con este enfoque, se pide a los estudiantes que escuchen lo que se describe como situaciones "auténticas" y "hagan algo" con la información. Según la información, los estudiantes pasaron del texto hablado a una forma gráfica. Esto puede estar completando un diagrama o gráfico, llenando una tabla o dibujando una imagen, etc.

The Learner – Strategy Approach

En este enfoque los estudiantes primero piensan y hablan acerca de cómo podrían acercarse a la tarea de escuchar y luego se les da una tarea que es de alguna manera auténtica. También se les pide, como una tarea de pre-escucha, pensar en situaciones donde necesitan entender información específica. De esta manera, se les hace conscientes de que tratar de escuchar los detalles es una estrategia útil para ayudarles a completar la tarea.

Al final, se requiere que los estudiantes hablen de nuevo entre sí para averiguar qué estrategias de comprensión oral usaron y cuáles fueron efectivas.

The Integrated Approach

En la actualidad, los maestros rara vez usan sólo el enfoque de la enseñanza de la comprensión oral porque nuestro conocimiento sobre la comprensión oral como habilidad se ha desarrollado significativamente.

Los libros de texto ofrecen una variedad de ejercicios para desarrollar las habilidades de escucha, no sólo los ejercicios se centran en las características más tradicionales de escuchar (P. Ej., Escuchando el tema y escuchando detalles), pero también ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de comprensión oral crítica (por ejemplo, después de escuchar una discusión sobre los derechos de las mujeres, los estudiantes tienen que presentar sus opiniones).

1.2.10. Algunas características de la comprensión auditiva

Todo escuchante y lector requiere de un conjunto de habilidades receptoras para comprender lo que escucha y lee. Es así que Lynch y Mendelsohn (2002) afirman que “en la actualidad es sabido que capacidad auditiva se logra en un plano activo, por lo que los oyentes necesitan ser igual o superiormente activos a los que transmiten los mensajes” (p. 193).

Entre las características de la comprensión auditiva se menciona que:

- Es un éxito en la comprensión auditiva si se conoce el código lingüístico.
- El procesamiento de la información es de forma secuencial, de la mínima unidad al texto completo.
- Se requiere la interpretación del mensaje y el conocimiento previo sobre el tema que se trata en la interacción.
- Involucra la solución de problemas basándose en la comprensión oral y el conocimiento previo.

- La comprensión auditiva requiere memorizarla puesto que la persona debe almacenar la información para poder responder a ella.
- El mensaje oral contiene formas no gramaticales, reducciones, repeticiones, correcciones, redundancias y otros aspectos que la persona trata de comprender para dar sentido al mensaje.

1.2.11. Modelos de escucha

Flowerdew & Miller (2005). Se han desarrollado varios modelos para explicar cómo funciona el proceso de comprensión oral en adultos. El más conocido de estos modelos: el modelo bottom-up, el modelo top-down, y el modelo interactivo.

El modelo bottom-up

El primer modelo de comprensión oral fue desarrollado por los investigadores que trabajan en los años 40 y los años 50. Según el modelo de abajo hacia arriba, los oyentes construyen la comprensión comenzando con las unidades más pequeñas del mensaje acústico: sonidos individuales, o fonemas.

Éstos se combinan en palabras, que, a su vez, forman juntos frases, cláusulas y oraciones. Por último, las oraciones individuales se combinan para crear ideas y conceptos y relaciones entre ellos. De acuerdo con este modelo de comunicación, el emisor codifica un mensaje, que pasa a lo largo del canal de comunicación en forma de una señal y luego es decodificado por el receptor.

El modelo Top-Down

Enfatizar el uso del conocimiento previo en el procesamiento de un texto en lugar de confiar en los sonidos y las palabras individuales. El modelo de arriba hacia abajo se desarrolló cuando los investigadores consideraron el hecho de que los sujetos experimentales son incapaces de identificar los sonidos truncados en los aislamientos de las palabras que forman parte de, mientras que los sujetos son muy capaces de identificar las palabras truncadas, siempre y cuando se presentan con el entorno contexto. La comprensión oral es impulsada por el propósito en este modelo, y los oyentes atienden a lo que necesitan. Sólo activan las expectativas que parecen ser relevantes para el texto que se está procesando.

The Interactive Model

Una ventaja importante del modelo interactivo sobre los modelos jerárquicos, ya sea de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo, es que permite la posibilidad de variación individual en el procesamiento lingüístico. Desde esa perspectiva educativa, abre la posibilidad de un modelo que sea sensible a los estilos de aprendizaje individuales, por un lado y las necesidades del grupo, por el otro.

Byrne (1989), aconseja que las sesiones de comprensión auditiva intensiva tienen tres fases:

Actividades pre textuales: Son ejercicios que se presentan para que el alumno tenga una idea de lo que escuchará.

Actividades guiadas: Son actividades que ayudan a la comprensión del mensaje.

Actividades post – auditivas: Permiten recalcar los aspectos lingüísticos más importantes impartidos durante el diálogo. (p. 44)

Flor y Paesler, P. (2010), mencionan que la habilidad de la comprensión oral es “una habilidad básica para los diferentes procesos de aprendizaje. Se trata de un comportamiento activo en contraste con la lectura que es sólo un receptor de ondas de sonido” (p. 56). Hay tres pasos básicos: la audición, la comprensión y la evaluación.

Tiene dos propósitos principales, que son para mantener la relación comunicacional (función interaccional) e impartir información (función transaccional). Los factores más importantes de esta habilidad son el conocimiento de las estructuras lingüísticas, el número de vocales y consonantes fonemas, ritmo, la entonación, el conocimiento previo, la atención y el corto y largo plazo memoria (sukuma, 2000).

Hay tres etapas diferentes en la comprensión oral: la pre escucha, durante la escucha y la post escucha.

La pre- escucha

Quiere decir que los profesores hacen que los alumnos activen sus conocimientos previos.

Durante la escucha

Significa que el profesor da a los estudiantes apoyo visual o guiar las preguntas de antemano.

Post – escucha

Es la etapa en la que los estudiantes se vuelven activos y trabajan con lo que habían oído.

1.2.12. Actividades y estrategias de comprensión auditiva

Según el MCER, durante la comprensión auditiva, el usuario procesa información emitida por un conjunto de hablantes.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- Escuchar los medios públicos (radio, televisión y otros).
- Escuchar declaraciones (instrucciones, avisos y otros).
- Escuchar conversaciones casuales.
- Escuchar conferencias y presentaciones (teatro, espectáculos y otros).

En cada caso, el usuario escucha con el propósito de:

- Captar los mensajes principales.
- Obtener la información deseada.
- Lograr un detalle de alta precisión.

Del mismo modo, se recurren a escalas ilustrativas con el fin de:

- Lograr una comprensión global.
- Comprender diálogos nativos.

- Entender los mensajes de un conferencista.
- Asimilar instrucciones.

1.2.13. Evaluación de la comprensión oral

Según Geysler, P. (2007), se puede evaluar la habilidad de la comprensión oral en el idioma inglés de tres formas:

- a) Usando una lista de verificación (check list)
- b) Prueba de progreso
- c) Prueba de dominio

a) La lista de verificación

Está diseñada para apoyar a mantener un seguimiento de las habilidades de comprensión oral y el progreso del estudiante. Esta forma de evaluación se puede hacer durante todo el año o curso y le ayudará a evaluar si el estudiante está de hecho avanzando. Por supuesto, esta lista puede adaptarse a las necesidades particulares del grupo o salón de clases. Simplemente es dar un visto en la casilla correspondiente.

b) Pruebas de progreso

Son exámenes en los cuales se puede administrar para evaluar una unidad particular o evaluar el avance que se ha hecho en una semana, mes, término o año. Este tipo de prueba suele ser preparado por el profesor de la clase o alguien más en la escuela con el fin de tener en cuenta el programa general de la escuela. Estas pruebas ayudan a los

estudiantes y maestros a medir el progreso en una serie de libros de texto específicos. Los maestros generalmente preparan sus propias pruebas de progreso, aunque muchas series de libros de texto presentan una serie de progresos de las pruebas de la Unidad.

Un buen examen es uno que parece ser justo y apropiado para los estudiantes. Una buena prueba también debe ser no demasiado difícil de marcar y debe proporcionar resultados claros.

Una prueba de progreso puede incluir uno o más de los siguientes tipos de preguntas:

- Gap – fill (para completar)
- Multiple choice (de opción múltiple)
- Matching pictures with words (para relacionar imágenes)
- Matching definitions (uniendo definiciones)
- Sentence correction (Corrección de oraciones)
- Changing the form of a given word (Cambiar la palabra incorrecta)
- True / False questions (Responder usando verdadero o falso).

c) Prueba de dominio

La prueba de dominio se utiliza para medir la competencia lingüística general e incluye la comprensión oral y las otras habilidades lingüísticas. Pueden ayudar a los estudiantes en al menos dos maneras. En primer lugar, tales pruebas pueden ayudar a crear actitudes positivas y motivación a los estudiantes de una segunda

lengua. Los estudiantes experimentan el logro y esto contribuye a un tono positivo.

En segundo lugar, estas pruebas consiguen en los alumnos a dominar el idioma. Se les ayuda cuando estudian para los exámenes y cuando los exámenes se les devuelven para corroborar en que habilidad necesita atención adicional.

Las pruebas Oxford y Cambridge Proficiency son las más utilizadas en todos los tipos de exámenes comerciales de ESL. Estas pruebas revelan la habilidad general en el lenguaje, así como capacidades en un área específica (como escuchar).

Además, las pruebas Oxford y Cambridge Proficiency son válidas y confiables. Normalmente se considera que la validez es la medida en que se puede demostrar que una prueba produce puntuaciones que son un reflejo exacto del verdadero nivel de habilidades lingüísticas del candidato. La confiabilidad se refiere a la extensión a la cual los resultados de la prueba son estables, consistentes y exactos y por lo tanto la medida en la cual pueden depender para tomar decisiones sobre el estudiante.

Según Buck, G.(2005). Escuchar es un proceso muy complejo y si queremos medirlo, debemos encontrar entender cómo funciona ese

proceso. Lo que estamos tratando de medir se llama constructo y en nuestra prueba será útil y válido sólo si mide el constructo correcto.

El oyente toma los datos entrantes, la señal acústica e interpreta eso, utilizando una amplia variedad de información y conocimiento de la que trata el texto, basándose en la información que parezca relevante en ese momento.

Es muy importante para cualquiera que tenga la intención de crear una prueba de audición para darse cuenta de que la comprensión auditiva no es simplemente un proceso de decodificación del lenguaje.

El significado es construido por el oyente en un proceso activo de inferencia y construcción de hipótesis.

Algunos temas parecen destacarse como particularmente relevantes para la tarea de evaluar la comprensión auditiva.

En primer lugar, hay un poco de tiempo para pensar en el significado, el conocimiento del lenguaje debe incluir la capacidad de procesar el lenguaje de forma automática en tiempo real.

En segundo lugar, para crear la interpretación del texto, el proceso normal de comprensión auditiva permite que el total del conocimiento

del oyente, la experiencia pasada, los pensamientos actuales, los sentimientos, las intenciones, etc.

En tercer lugar, escuchar es un proceso cognitivo. La comprensión auditiva tiene lugar dentro de la mente del oyente y el contexto de interpretación es el entorno cognitivo del oyente.

1.2.14. Aprendizaje significativo

Guerrero (2014). El concepto de aprendizaje significativo fue propuesto por David Ausubel, en la que menciona que el aprendizaje solo se presenta cuando se haya relacionado con los conocimientos anteriores de los alumnos. El alumno aprende cuando construye un significado al nuevo contenido recibido. Por tal motivo, la enseñanza se debe de dar en términos que los estudiantes amplíen los significados que van construyendo mediante su participación en las actividades de aprendizaje. Sera difícil que el alumno pueda construir significados si el contenido esta poco organizado e inconsistente ya que no será potencialmente significativo.

Roig (2009). Si queremos efectivamente lograr un aprendizaje significativo se necesita que el alumnado este motivado, que cumplan sus expectativas, intereses y necesidades. Desde otro punto de vista, en las aulas universitarias se podrá organizar actividades diferenciadas dependiendo del tamaño del grupo en clase, recursos en el aula, tiempo, otros espacios, etc. Además, que el docente debe adoptar una actitud flexible y contar con los criterios de adecuación según diversos condicionantes. No podemos

quedarnos en un esquema simple de transmisión de información, toma de apuntes y reproducción en un examen, con el consecuente sufrimiento innecesario en más de un caso.

1.3. Definiciones conceptuales

Didáctica

Es una disciplina que tiene por estudio los procesos, elementos existentes y determinantes para la comprensión del proceso en la enseñanza. Es un componente de la práctica docente, compuesta por los métodos y técnicas que el pedagogo aplica.

Enseñanza

Proceso de transferencia de conocimientos y habilidades, definida las necesidades la sociedad y de la persona. Podemos decir que esta actividad es realizada la interacción de cuatro elementos: profesores, alumnos, conocimiento y el entorno educativo.

Estrategias

Son actividades sistematizadas hacia el logro de objetivos en forma eficaz y eficiente. En otras palabras, Es decir, lo compone cualquier método para mejorar tanto el aprendizaje profesional y el desarrollo personal del alumno.

Secuenciadas

Un grupo de acciones en orden secuencial y sistemática.

Comprensión oral

Habilidad por la que el receptor recibe un mensaje oral que debe ser aprendido. El receptor selecciona lo relevante para sus fines y dar respuesta a sus inquietudes.

Estrategias preinstruccionales

Son acciones o actividades, las cuales a través de ellas se activan la generación de conocimientos mediante la lluvia de ideas, la presentación del objetivo y las experiencias previas.

Estrategias coinstruccionales

Son aquellas acciones que durante el proceso de enseñanza se quiere que el estudiante detecte la información principal, conceptualice los contenidos mediante, las ilustraciones, mapas conceptuales, analogías y cuadros.

Estrategias postinstruccionales

Son acciones o actividades en las cuales se les muestra al alumno al final de la enseñanza para formar una visión integradora, crítica y valore su propio aprendizaje. Algunos ejemplos podrían ser: las pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales entre otros.

Comprensión general

Escuchar y captar la idea general del texto escuchado sin prestar atención a detalles específicos. A través de ejercicios como seleccionar un título, escogiendo la idea principal con varios niveles de dificultad.

Comprensión específica

Escuchar detalles específicos, como, por ejemplo: Completando los espacios en blanco, escogiendo la mejor respuesta en determinadas preguntas, etc.

Comprensión detallada

Escuchar y revisar la comprensión de textos en forma detallada, a profundidad contenida en el audio, como, por ejemplo: Responder preguntas abiertas, uniendo definiciones, etc.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1. Hipótesis general

La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

2.1.2. Hipótesis específicas

- La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión general en la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

- La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión específica en la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.
- La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión detallada en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

2.2. Variables

Variable Independiente:

Aplicación de estrategias didácticas secuenciadas

Variable Dependiente:

Comprensión oral en el idioma Inglés

2.3. Operacionalización de variables

TABLA 2

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SECUENCIADAS

GRUPO CONTROL		
VARIABLE INDEPENDIENTE	ETAPAS	PASOS
Sin aplicación de estrategias didácticas secuenciadas.	Presenta el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Activa saberes previos de manera rápida. • Usa imágenes sencillas. etc. • Inicia directamente el tema.
	Elabora preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas sobre el audio escuchado. • Repite una vez la indicación. • Evalúa mediante una ficha de aplicación.
	Verificación	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica las respuestas con los estudiantes.
GRUPO EXPERIMENTAL		
VARIABLE INDEPENDIENTE	ETAPAS	PASOS
Con aplicación de estrategias didácticas secuenciadas.	Preinstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> • Activa saberes previos. • Usa imágenes motivadoras, etc. • Presenta objetivos.
	Coinstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> • Establece pautas a seguir. • Repite más de una vez las indicaciones. • Evalúa mediante una ficha de aplicación.
	Post instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica las respuestas con los estudiantes. • Indica que formen grupos para realizar el dialogo escuchado en grupo o en parejas. • Monitorea la pronunciación y entonación de los estudiantes.

TABLA 3

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
V-2 Comprensión Oral	Comprensión General	<ul style="list-style-type: none">- Incrementa su vocabulario temático.- Predice el contenido del texto.- Identifica la idea general del texto.
	Comprensión específica	<ul style="list-style-type: none">- Completa los espacios en blanco.- Escoge la alternativa correcta.- Identifica las palabras específicas del texto.
	Comprensión detallada	<ul style="list-style-type: none">- Une definiciones- Responde usando verdadero o falso.- Identifica la palabra incorrecta.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación

El presente estudio fue desarrollado usando un diseño cuasi experimental. Se trabajó con un grupo experimental y un grupo control en el primer semestre del presente año en la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, puesto que se cumplieron pasos secuenciales y organizados que incluyeron la formulación del problema, la propuesta de objetivos, la redacción de un marco teórico, el desarrollo de un trabajo de campo, un diseño de base de datos, un análisis estadístico de datos para conseguir descripciones, y pruebas estadísticas para llegar a las respuestas de los problemas.

Respecto a este enfoque, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan:

Es secuencial y probatorio. El orden es riguroso. Parte de una idea que se acota, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisan recursos diversos y se construye un marco teórico. Se redactan hipótesis y se listan variables para luego ser medidas; se analizan las mediciones y se redactan las conclusiones respectivas (p. 4).

3.2. Población y muestra

Población

La población estuvo conformada por los estudiantes de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

Muestra

Para nuestra investigación, la muestra equivale a 50 estudiantes divididos en dos grupos proporcionalmente tanto para el grupo control y el grupo experimental. El tipo de muestreo fue recogido de la siguiente manera:

Ge $\xrightarrow{\text{Con E.D.S}}$ R1

Gc $\xrightarrow{\text{Sin E.D.S.}}$ R2

Ge p (R1) = M1

Gc p (R2) = M2

Ho: M1= M2

H1: M1 \geq M2

Leyenda:

Ge = Grupo experimental
E.D.S = Estrategias didácticas secuenciadas
p = promedio
M1 = Grupo Experimental
M2 = Grupo Control

Criterios de Inclusión

Con los cuales hemos formado dos grupos:

- 25 estudiantes para el grupo control y 25 para el grupo experimental.
- Ser alumnos permanentes del curso de inglés.

3.3. Técnicas de recolección de datos

3.3.1. Descripción de los instrumentos

Se utilizó una lista de cotejo para medir la variable independiente (Anexo 02).

Se usó una hoja de evaluación para medir la variable dependiente “Comprensión oral”. Este examen constó de tres partes donde se evaluó cada una de las tres dimensiones sobre veinte puntos. Las preguntas de los ítems incluían un audio.

3.3.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos

El instrumento utilizado ha sido revisado y aprobado por tres especialistas en el área de Educación con la especialidad de inglés.

Prueba de confiabilidad

El instrumento para la recolección fue puesto bajo una prueba de confiabilidad, basada en el cálculo del Coeficiente KR-20, considerando una confiabilidad mínima aceptable del 70% (0,70). Esta prueba se desarrolló con un grupo piloto de 15 estudiantes. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 4

Resultados de las pruebas de confiabilidad del instrumento de recolección de datos

Variable/dimensión	Valor mínimo requerido	Valores obtenidos
Variable 01: Comprensión oral	70% (0,70)	91,39% (0,9139)
Dimensión 01: Comprensión general	70% (0,70)	72,72% (0,7272)
Dimensión 02: Comprensión específica	70% (0,70)	75,29% (0,7529)
Dimensión 03: Comprensión detallada	70% (0,70)	87,67% (0,8767)

De acuerdo con la tabla 4, el valor de los coeficientes calculados, tanto en el caso de la variable como sus respectivas dimensiones, han superado el mínimo requerido (0,70). Por lo tanto, se afirma que el instrumento ha sido capaz de recolectar datos suficientemente consistentes para las mediciones deseadas.

3.4. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Clasificación en base a la variable dependiente y sus dimensiones. Los datos fueron la base para su medición y análisis descriptivo, a partir de tablas de frecuencia y gráfica de barras, a partir de porcentajes. El análisis descriptivo se basó en los siguientes niveles y rangos:

Tabla 5

Niveles y rangos usados para el análisis estadístico

Variable/dimensión	Nivel	Rango
Variable dependiente: Comprensión oral	Desaprobado	0-10
	Aprobado regular	11-16
	Aprobado sobresaliente	17-20
Dimensión 01: Comprensión general	Desaprobado	0-10
	Aprobado regular	11-16
	Aprobado sobresaliente	17-20
Dimensión 02: Comprensión específica	Desaprobado	0-10
	Aprobado regular	11-16
	Aprobado sobresaliente	17-20
Dimensión 03: Comprensión detallada	Desaprobado	0-10
	Aprobado regular	11-16
	Aprobado sobresaliente	17-20

Prueba de hipótesis

- Decisión de prueba: verificación de estado de normalidad. Los resultados determinaron el uso de la Prueba T (muestras relacionadas e independiente), o bien el uso de la Prueba de Wilcoxon y la Prueba U Mann-Withney.
- Margen de error: inferior al 5% (0,05).

Software de apoyo

Excel 2016 para la organización de datos, SPSS versión 24 para las pruebas estadísticas.

3.5. Aspectos éticos

La presente investigación se verificó que se cumpla con los principios básicos de equidad de raza, género y credo. Asimismo, se respetó la confidencialidad de los estudiantes, al no publicar sus nombres. Por otro lado, se debe decir que se respetó todo derecho de autor mediante la citación de los autores para la elaboración del marco teórico y en las fuentes de información. Finalmente se cumplió con el principio de respeto a la verdad.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos en el grupo experimental

Variable dependiente: Comprensión oral

Tabla 6

Resultados respecto a la variable dependiente “comprensión oral” en el grupo experimental

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	12	48,00%
	Aprobado regular	11-16	13	52,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	0	0,00%
Posttest	Desaprobado	0-10	1	4,00%
	Aprobado regular	11-16	12	48,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	12	48,00%

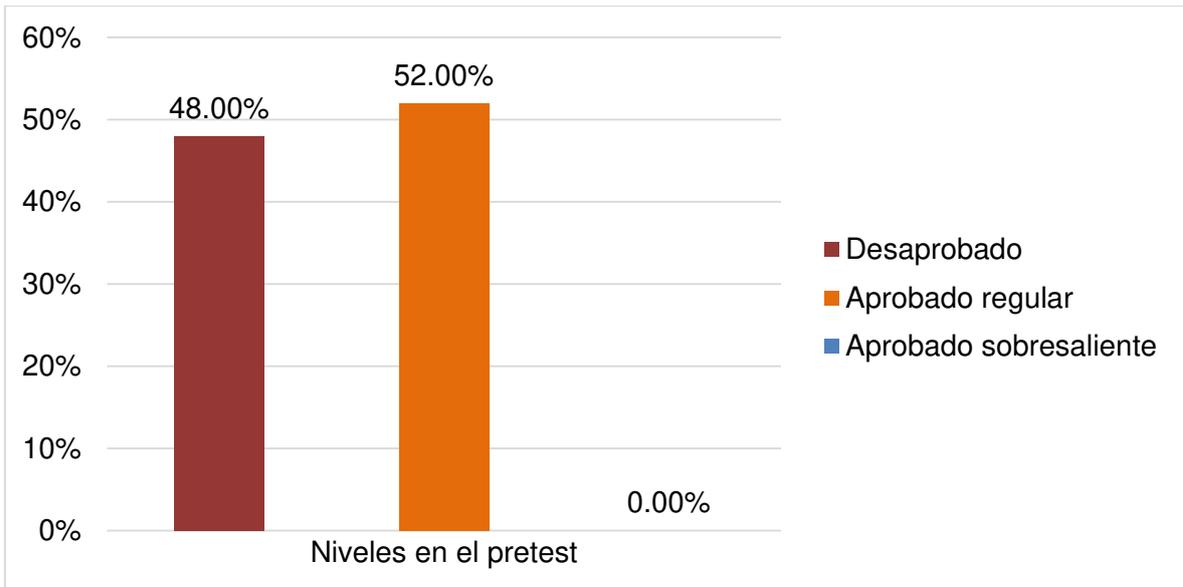


Figura 1. Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el pretest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 6 y la figura 1, el 48,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus capacidades de comprensión oral, mientras que el 52,00% lograron un nivel de aprobado regular.

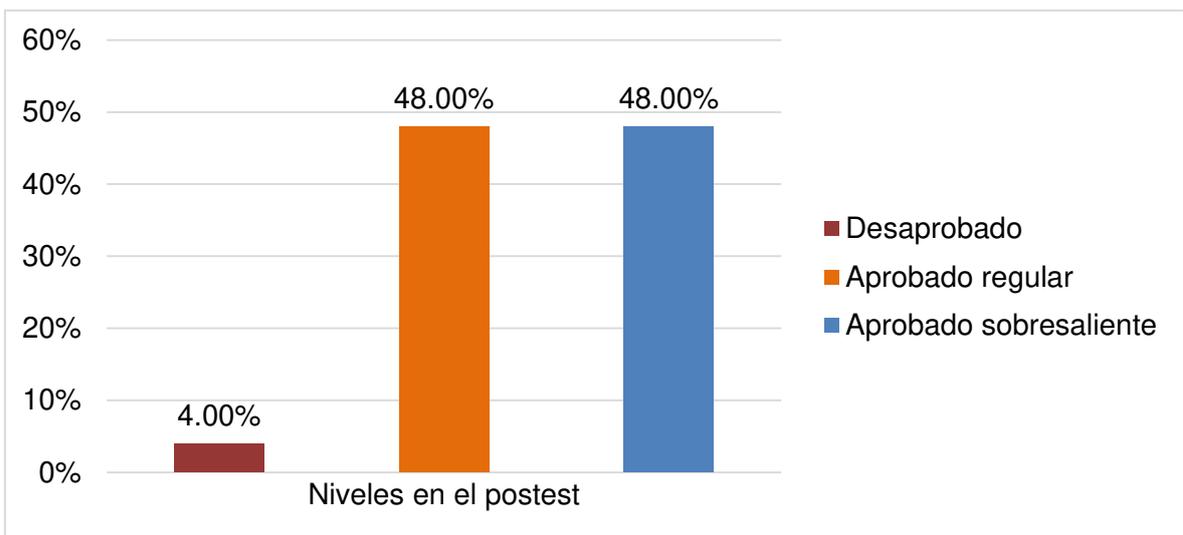


Figura 2. Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el postest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 6 y la figura 2, el 4,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el postest, respecto a sus capacidades de comprensión oral, mientras que el 48,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 48% restante lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

Dimensión 01: Comprensión general

Tabla 7

Resultados respecto a la dimensión 01 “comprensión general” en el grupo experimental

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	13	52,00%
	Aprobado regular	11-16	10	40,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	2	8,00%
Postest	Desaprobado	0-10	2	8,00%
	Aprobado regular	11-16	13	52,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	10	40,00%

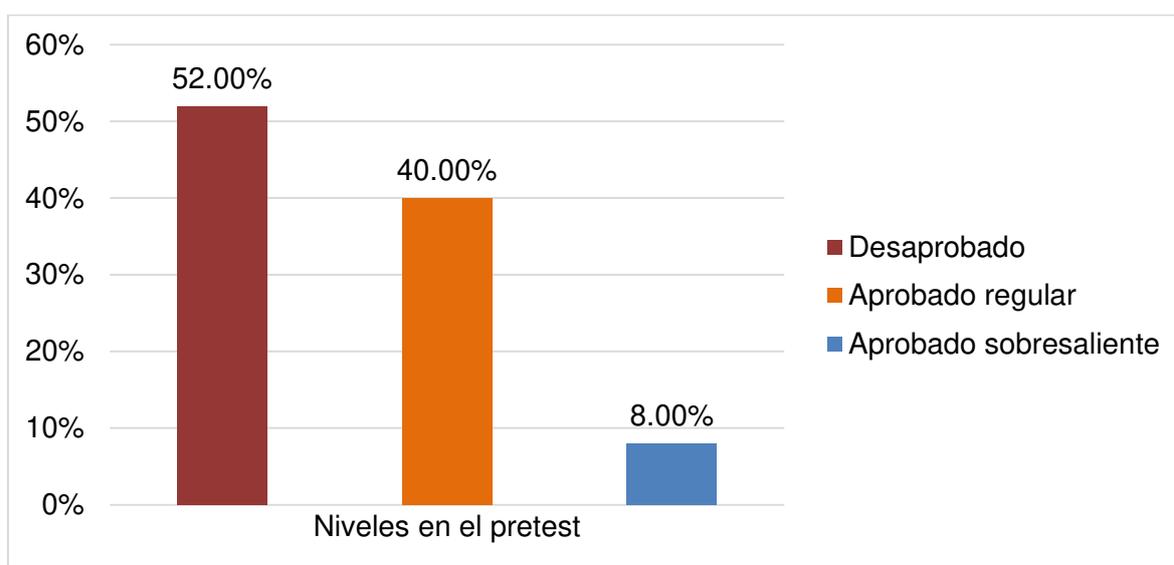


Figura 3. Gráfico de barras de la dimensión 01 “comprensión general” en el pretest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 7 y la figura 3, el 52,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus capacidades de comprensión general, mientras que el 40,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 8,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

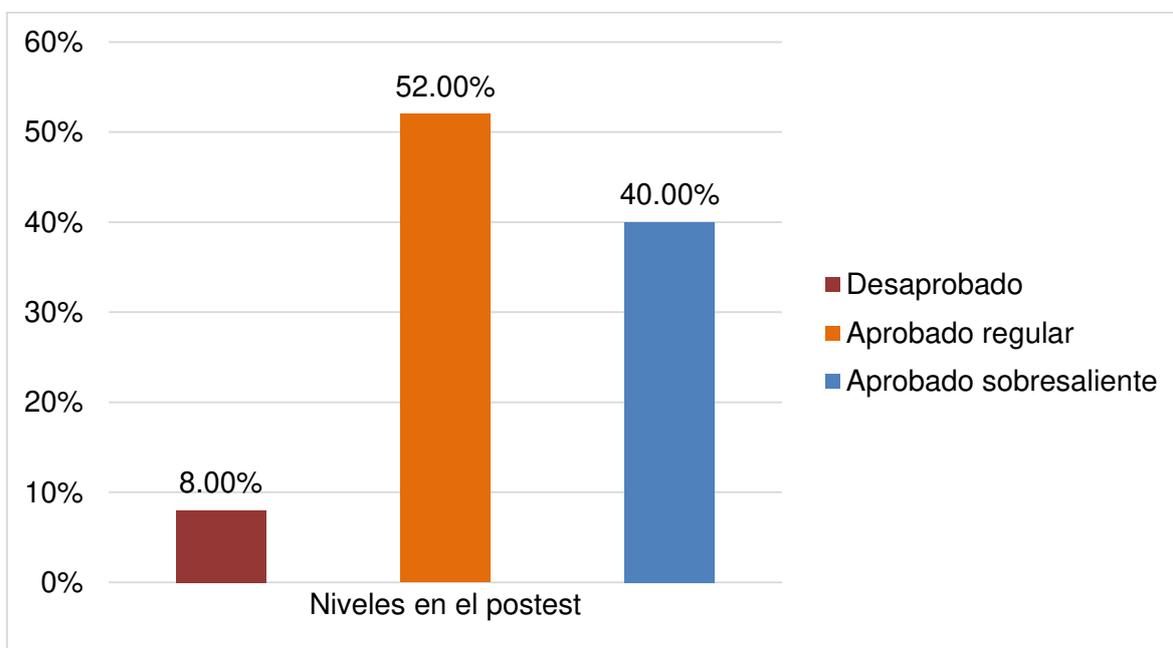


Figura 4. Gráfico de barras de la dimensión 01 “comprensión general” en el posttest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 7 y la figura 4, el 8,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el posttest, respecto a sus capacidades de comprensión general, mientras que el 52,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 40,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

Dimensión 02: Comprensión específica

Tabla 8

Resultados respecto a la dimensión 02 “comprensión específica” en el grupo experimental

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	14	56,00%
	Aprobado regular	11-16	11	44,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	0	0,00%
Postest	Desaprobado	0-10	3	12,00%
	Aprobado regular	11-16	9	36,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	13	52,00%

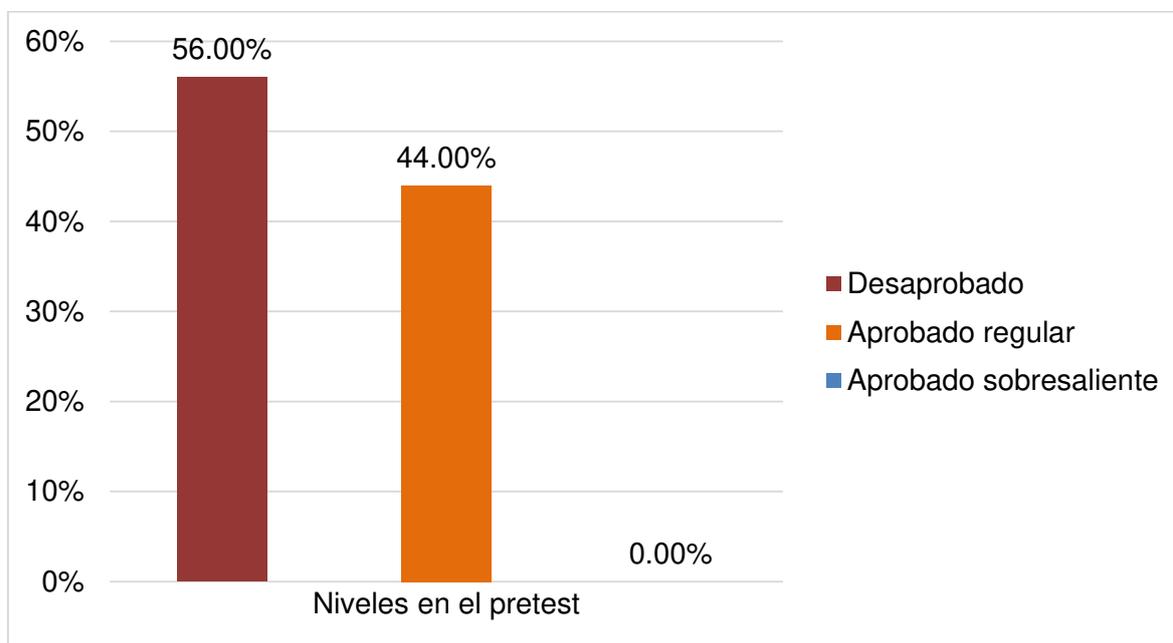


Figura 5. Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el pretest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 8 y la figura 5, el 56,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus capacidades de comprensión específica, mientras que el 44,00% lograron un nivel de aprobado regular.

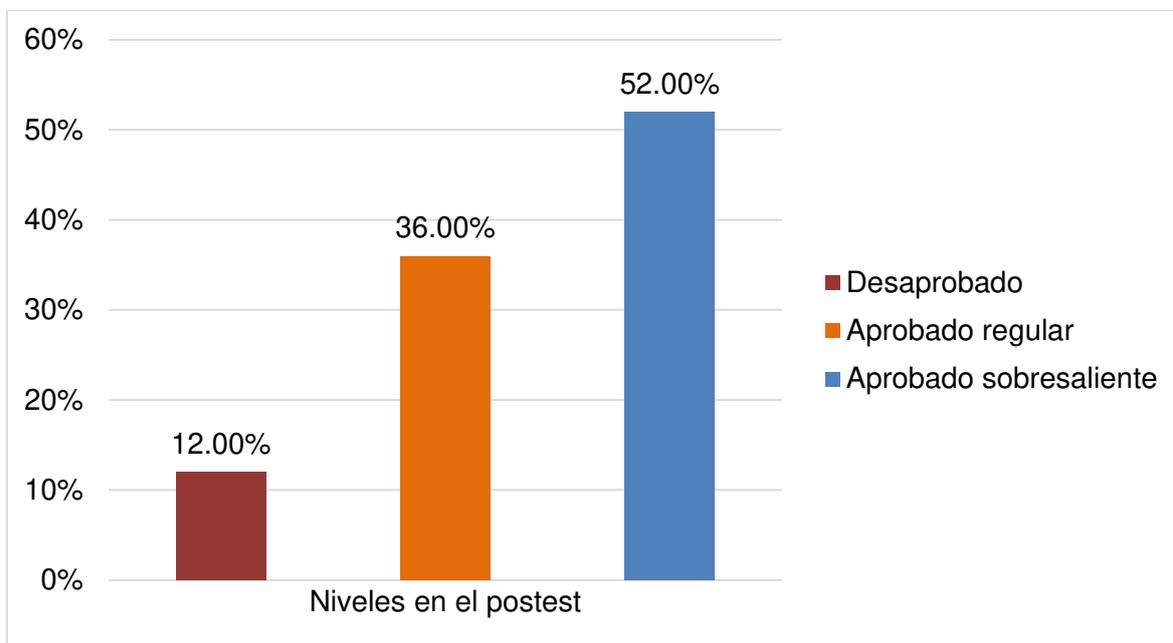


Figura 6. Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el posttest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 8 y la figura 6, el 12,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el posttest, respecto a sus capacidades de comprensión específica, mientras que el 36,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 52,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

Dimensión 03: Comprensión detallada

Tabla 9

Resultados respecto a la dimensión 03 “comprensión detallada” en el grupo experimental

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	11	44,00%
	Aprobado regular	11-16	11	44,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	3	12,00%
Posttest	Desaprobado	0-10	1	4,00%
	Aprobado regular	11-16	11	44,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	13	52,00%

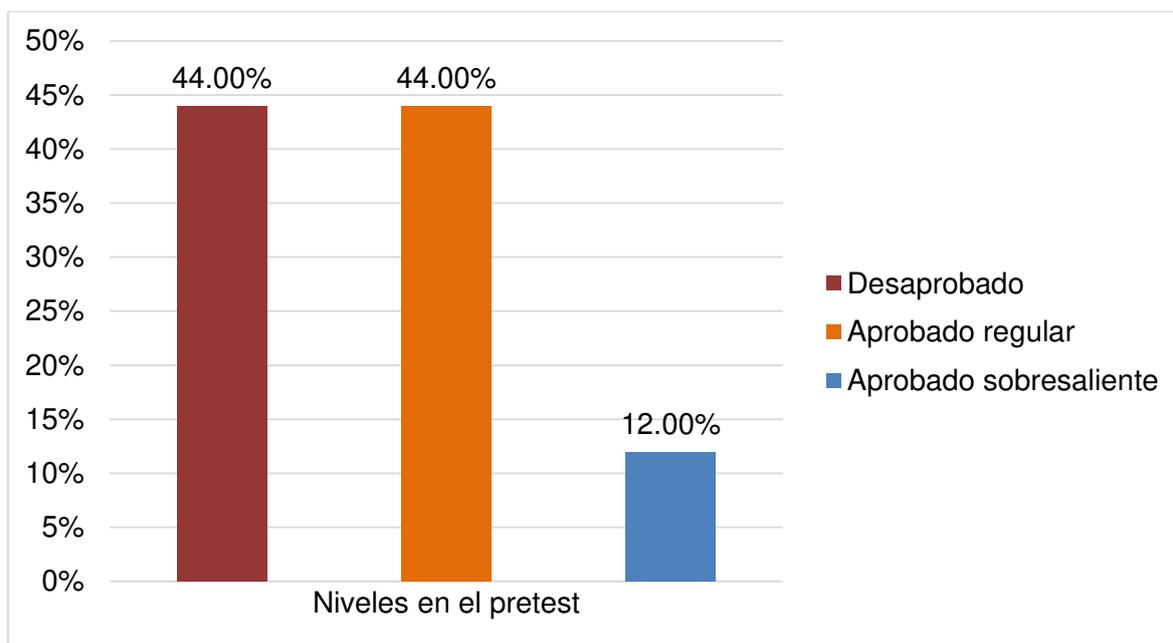


Figura 7. Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el pretest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 9 y la figura 7, el 44,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus capacidades de

comprensión detallada, mientras que el 44,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 12,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

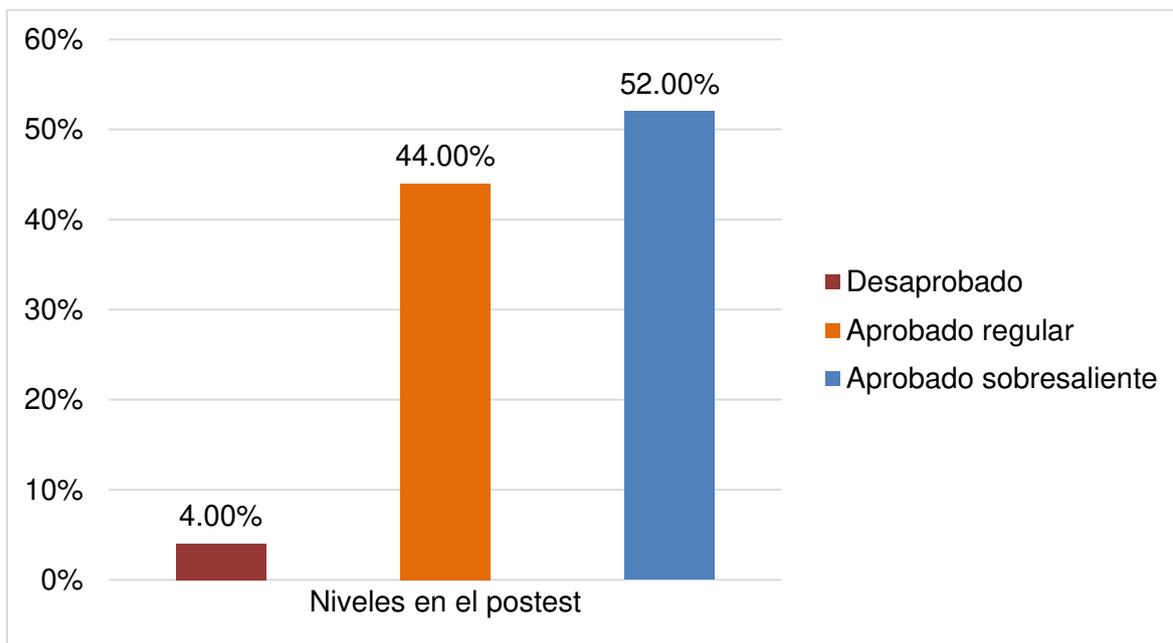


Figura 8. Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el postest del grupo experimental

De acuerdo con la tabla 9 y la figura 8, el 4,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el postest, respecto a sus capacidades de comprensión detallada, mientras que el 44,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 52,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

4.2 Resultados descriptivos en el grupo control

Variable dependiente: Comprensión oral

Tabla 10

Resultados respecto a la variable dependiente “comprensión oral” en el grupo control

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	9	36,00%
	Aprobado regular	11-16	16	64,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	0	0,00%
Postest	Desaprobado	0-10	4	16,00%
	Aprobado regular	11-16	15	60,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	6	24,00%

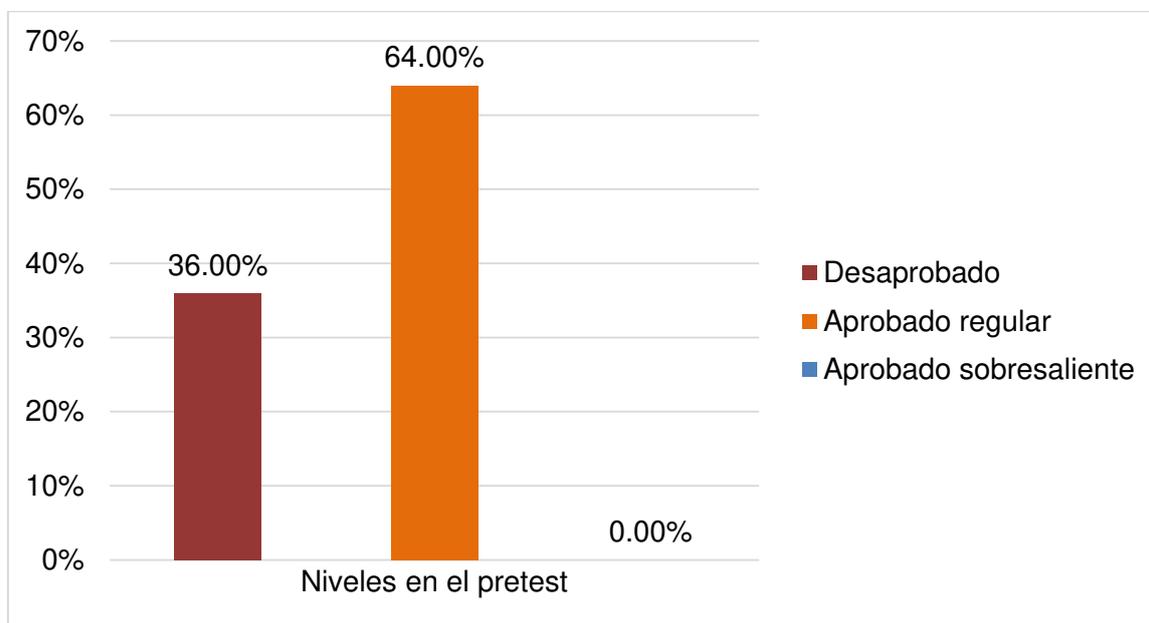


Figura 9. Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el pretest del grupo control

De acuerdo con la tabla 10 y la figura 9, el 36,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus capacidades de comprensión oral, mientras que el 64,00% lograron un nivel de aprobado regular.

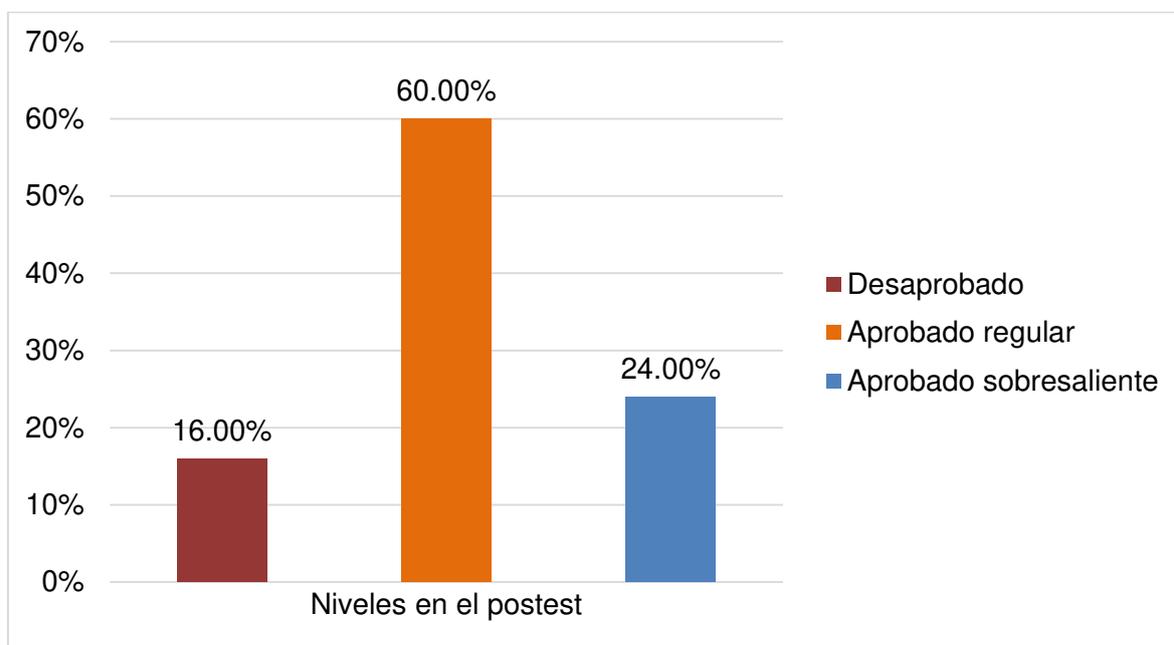


Figura 10. Gráfico de barras de la variable dependiente “comprensión oral” en el posttest del grupo control

De acuerdo con la tabla 10 y la figura 10, el 16,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el posttest, respecto a sus capacidades de comprensión oral, mientras que el 60,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 24% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

Dimensión 01: Comprensión general

Tabla 11

Resultados respecto a la dimensión 01 "comprensión general" en el grupo control

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	17	68,00%
	Aprobado regular	11-16	7	28,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	1	4,00%
Postest	Desaprobado	0-10	7	28,00%
	Aprobado regular	11-16	11	44,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	7	28,00%

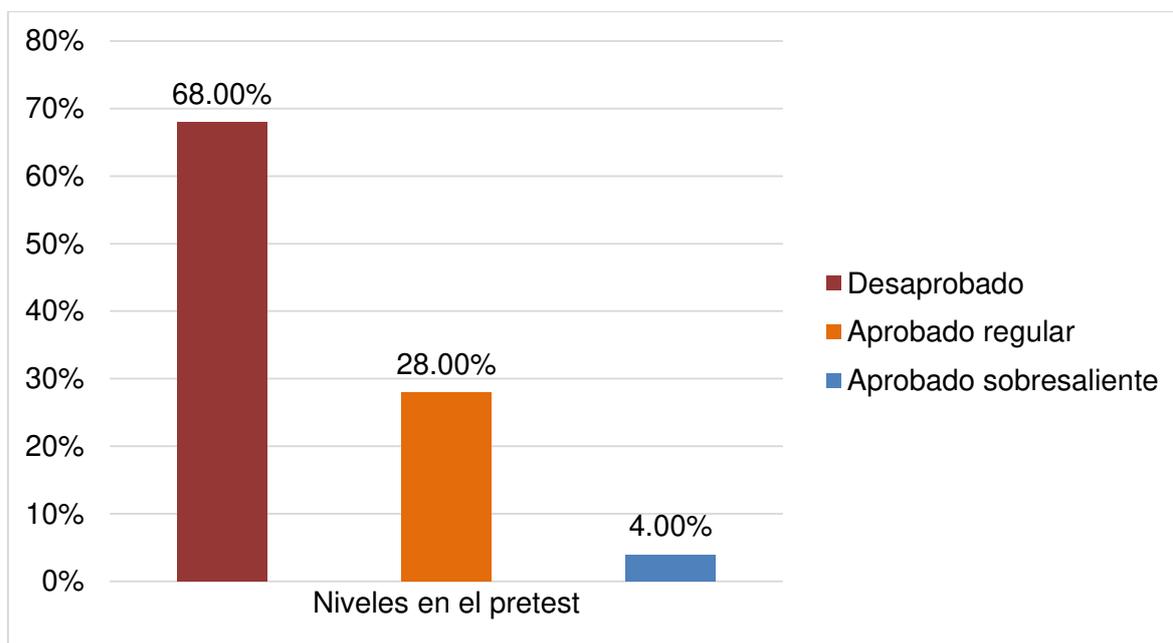


Figura 11. Gráfico de barras de la dimensión 01 "comprensión general" en el pretest del grupo control

De acuerdo con la tabla 11 y la figura 11, el 68,00% de los alumnos evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus capacidades de

comprensión general, mientras que el 28,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 4,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

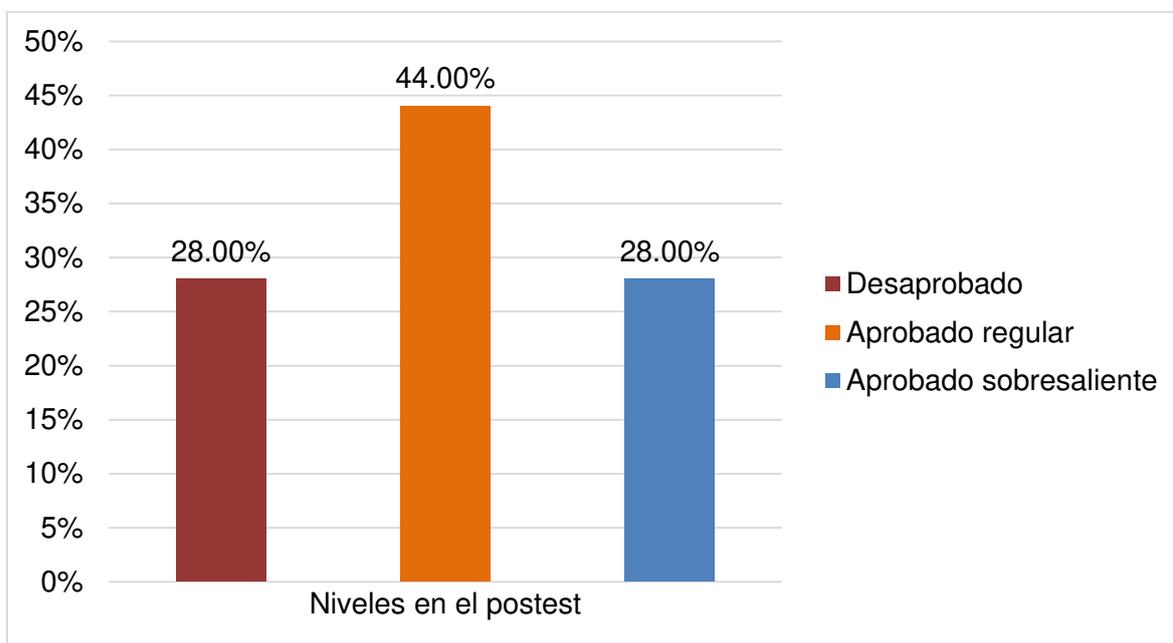


Figura 12. Gráfico de barras de la dimensión 01 “comprensión general” en el postest del grupo control

De acuerdo con la tabla 11 y la figura 12, el 28,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el postest, respecto a sus capacidades de comprensión general, mientras que el 44,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 28,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

Dimensión 02: Comprensión específica

Tabla 12

Resultados respecto a la dimensión 02 “comprensión específica” en el grupo control

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	12	48,00%
	Aprobado regular	11-16	12	48,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	1	4,00%
Postest	Desaprobado	0-10	5	20,00%
	Aprobado regular	11-16	12	48,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	8	32,00%

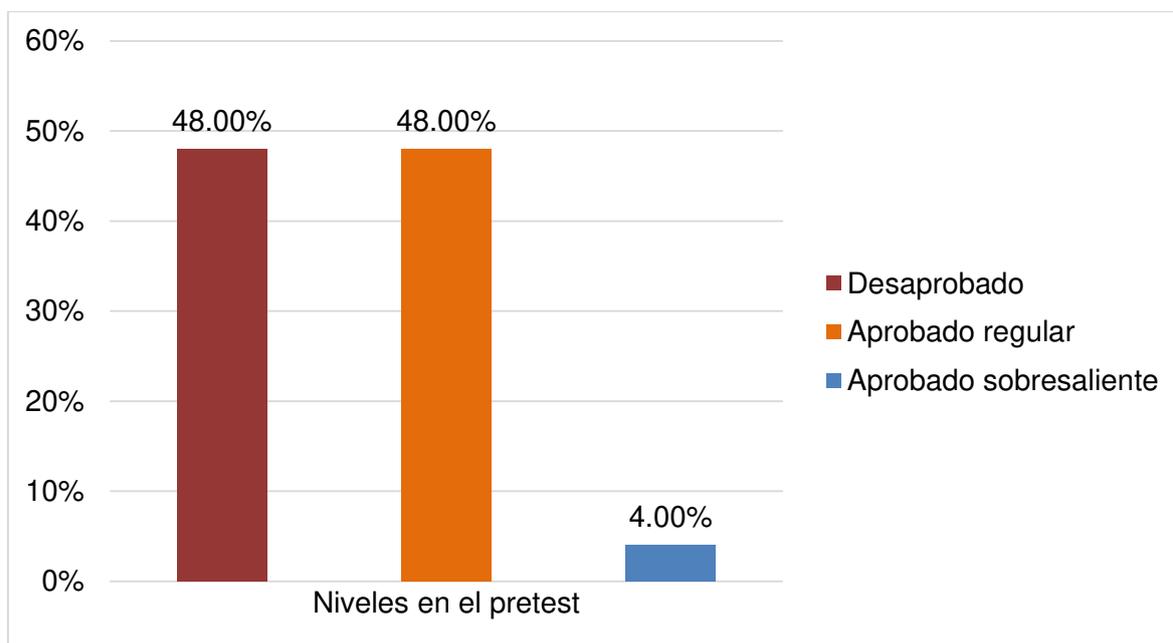


Figura 13. Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el pretest del grupo control

De acuerdo con la tabla 12 y la figura 13, el 48,00% de los alumnos evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus capacidades de

comprensión específica, mientras que el 48,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 4,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

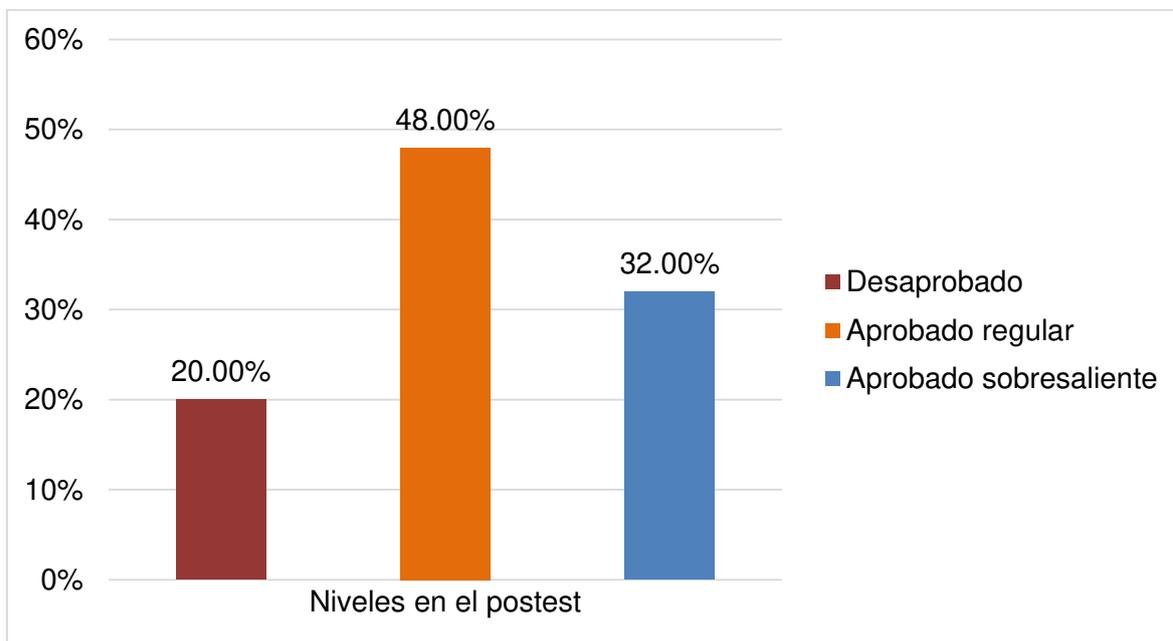


Figura 14. Gráfico de barras de la dimensión 02 “comprensión específica” en el posttest del grupo control

De acuerdo con la tabla 12 y la figura 14, el 20,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el posttest, respecto a sus capacidades de comprensión específica, mientras que el 48,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 32,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

Dimensión 03: Comprensión detallada

Tabla 13

Resultados respecto a la dimensión 03 “comprensión detallada” en el grupo control

Momento	Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Pretest	Desaprobado	0-10	13	52,00%
	Aprobado regular	11-16	10	40,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	2	8,00%
Postest	Desaprobado	0-10	6	24,00%
	Aprobado regular	11-16	11	44,00%
	Aprobado sobresaliente	17-20	8	32,00%

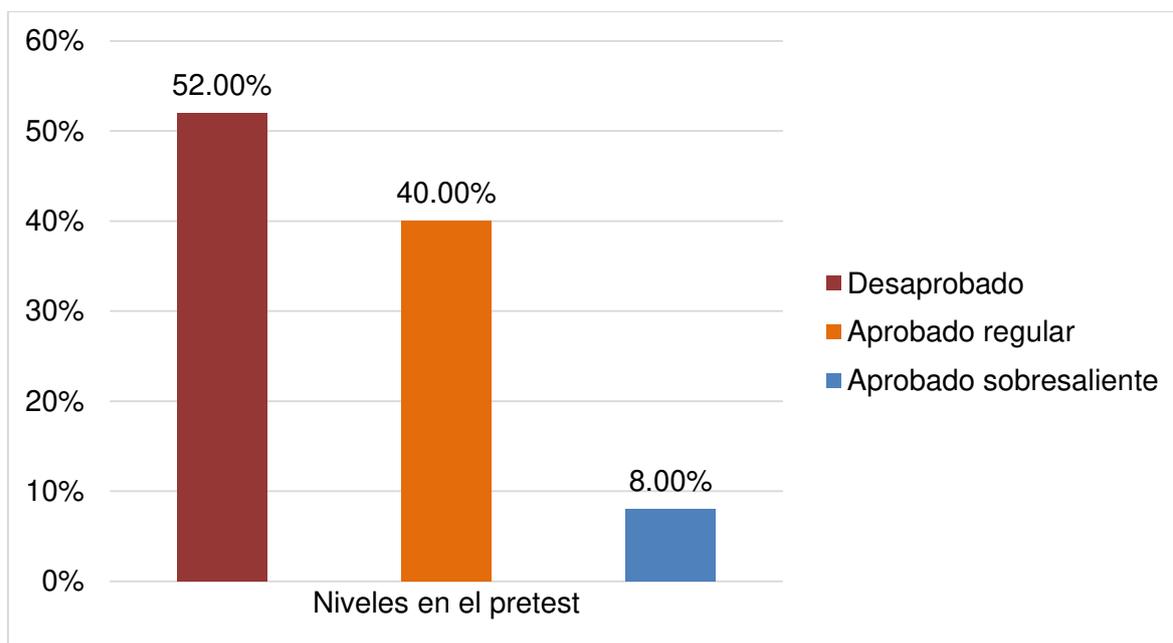


Figura 15. Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el pretest del grupo control

De acuerdo con la tabla 13 y la figura 15, el 52,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el pretest, respecto a sus

capacidades de comprensión detallada, mientras que el 40,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 8,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

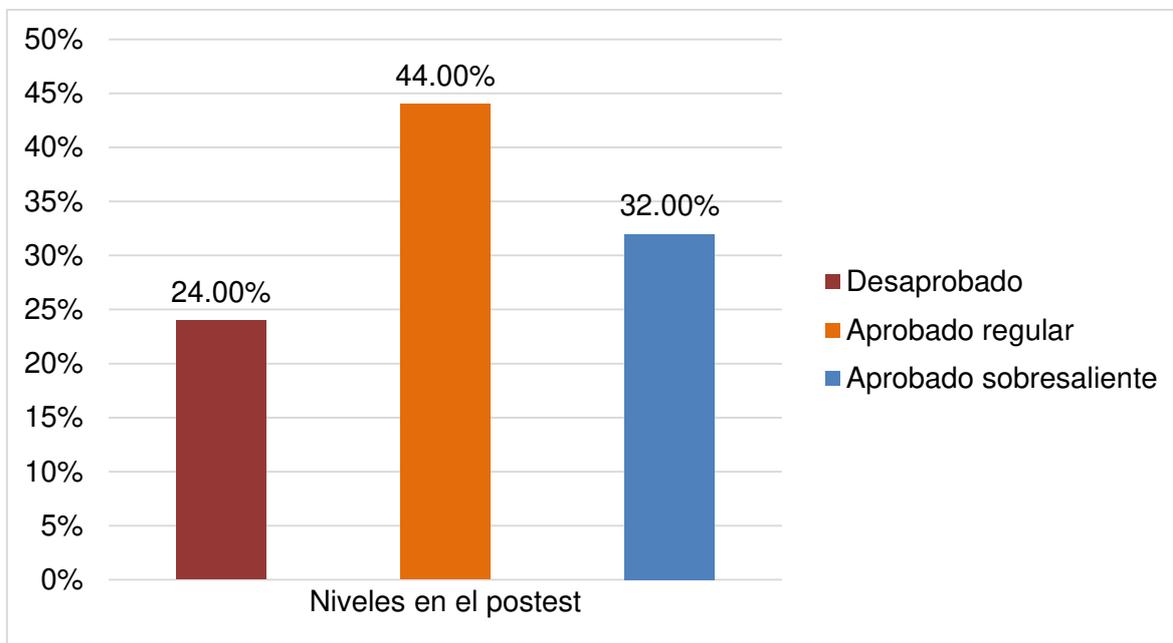


Figura 16. Gráfico de barras de la dimensión 03 “comprensión detallada” en el postest del grupo control

De acuerdo con la tabla 13 y la figura 16, el 24,00% de los estudiantes evaluados lograron una calificación con nivel de desaprobado en el postest, respecto a sus capacidades de comprensión detallada, mientras que el 44,00% lograron un nivel de aprobado regular y el 32,00% lograron un nivel de aprobado sobresaliente.

4.3. Prueba de hipótesis

La prueba de las hipótesis formuladas fue realizada por medio de una prueba de correlación, identificada a partir de los siguientes aspectos:

Tipo de variable y dimensiones

- Variable dependiente: Comprensión oral - numérica
- Dimensión 01: Comprensión general - numérica
- Dimensión 02: Comprensión específica - numérica
- Dimensión 03: Comprensión detallada - numérica

La variable dependiente y sus dimensiones fueron numéricas, por lo que se procedió a realizar una prueba de normalidad, para decidir el desarrollo de pruebas correlación paramétricas o no paramétricas.

Prueba de normalidad

Debido a que el grupo experimental y el de control fueron de tamaño pequeño (25), se desarrolló la Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk (para muestras menores a 30), considerando un margen de error (significancia) inferior a 5%, para poder determinar distribuciones significativamente distintas a la normal. Los resultados de esta prueba fueron los siguientes:

Tabla 14

Resultados de la Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk

Variable o dimensión evaluada	Momento	Grupo	Valor de significancia
Variable dependiente: Comprensión oral	Pretest	Control	0,009
		Experimental	0,016
Dimensión 01: Comprensión general	Pretest	Control	0,000
		Experimental	0,047
Dimensión 02: Comprensión específica	Pretest	Control	0,022
		Experimental	0,008
Dimensión 03: Comprensión detallada	Pretest	Control	0,045
		Experimental	0,035
Variable dependiente: Comprensión oral	Postest	Control	0,028
		Experimental	0,154
Dimensión 01: Comprensión general	Postest	Control	0,008
		Experimental	0,021
Dimensión 02: Comprensión específica	Postest	Control	0,005
		Experimental	0,023
Dimensión 03: Comprensión detallada	Postest	Control	0,045
		Experimental	0,027

Como se puede apreciar en la tabla 14, el valor de significancia calculado, únicamente el caso del postest de la variable dependiente en el grupo experimental no tuvo una distribución significativamente distinta a la normal. Por tanto, y considerando que la mencionada variable fue comparada con otras variables que contaron con distribuciones significativamente distintas a la normal, se recurrió al uso de las pruebas estadísticas de Wilcoxon y U-Mann Whitney

Prueba de la hipótesis general

La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

Tabla 15

Resultados de la Prueba de Wilcoxon en la hipótesis general

Grupo	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Pretest: 10,68	0,000018
	Postest: 15,96	

De acuerdo con la tabla 15, se puede apreciar que el valor de significancia (0,000018) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del pretest y postest. Asimismo, la media del postest (15,96) ha sido superior a la del pretest (10,68). Por lo tanto, se afirma que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas mejoró significativamente la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes que trabajaron bajo este método.

Tabla 16

Resultados de la Prueba U-Mann Whitney en la hipótesis general

Grupos	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Postest: 15,96	0,001132
Control	Postest: 13,24	

De acuerdo con la tabla 16, se puede apreciar que el valor de significancia (0,001132) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del postest. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (15,96) ha sido superior a la media del grupo control (13,24). Por lo tanto, se afirma que el grupo experimental, en lo que refiere al desarrollo de su comprensión oral del idioma inglés, tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo control.

Prueba de la hipótesis específica 01

La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión general de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

Tabla 17

Resultados de la Prueba de Wilcoxon en la hipótesis específica 01

Grupo	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Pretest: 10,64 Postest: 15,92	0,000039

De acuerdo con la tabla 17, se puede apreciar que el valor de significancia (0,000039) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del pretest y postest. Asimismo, la media del postest (15,92) ha sido superior a la del pretest (10,64). Por lo tanto, se afirma que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas mejoró significativamente la comprensión general del idioma inglés en los estudiantes que trabajaron bajo este método.

Tabla 18

Resultados de la Prueba U-Mann Whitney en la hipótesis específica 01

Grupos	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Postest: 15,92	0,003978
Control	Postest: 13,12	

De acuerdo con la tabla 18, se puede apreciar que el valor de significancia (0,003978) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del postest. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (15,92) ha sido superior a la media del grupo control (13,12). Por lo tanto, se afirma que el grupo experimental, en lo que refiere al desarrollo de su comprensión general del idioma inglés, tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo control.

Prueba de la hipótesis específica 02

La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión específica de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

Tabla 19

Resultados de la Prueba de Wilcoxon en la hipótesis específica 02

Grupo	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Pretest: 10,08 Postest: 15,84	0,000020

De acuerdo con la tabla 19, se puede apreciar que el valor de significancia (0,000020) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del pretest y postest. Asimismo, la media del postest (15,84) ha sido superior a la del pretest (10,08). Por lo tanto, se afirma que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas mejoró significativamente la comprensión específica del idioma inglés en los estudiantes que trabajaron bajo este método.

Tabla 20

Resultados de la Prueba U-Mann Whitney en la hipótesis específica 02

Grupos	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Postest: 15,84	0,014905
Control	Postest: 13,40	

De acuerdo con la tabla 20, se puede apreciar que el valor de significancia (0,014905) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del postest. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (15,84) ha sido superior a la media del grupo control (13,40). Por lo tanto, se afirma que el grupo experimental, en lo que refiere al desarrollo de su comprensión específica del idioma inglés, tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo control.

Prueba de la hipótesis específica 03

La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión detallada de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

Tabla 21

Resultados de la Prueba de Wilcoxon en la hipótesis específica 03

Grupo	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Pretest: 11,12 Postest: 16,04	0,000062

De acuerdo con la tabla 21, se puede apreciar que el valor de significancia (0,000062) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del pretest y postest. Asimismo, la media del postest (16,04) ha sido superior a la del pretest (11,12). Por lo tanto, se afirma que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas mejoró significativamente la comprensión detallada del idioma inglés en los estudiantes que trabajaron bajo este método.

Tabla 22

Resultados de la Prueba U-Mann Whitney en la hipótesis específica 03

Grupos	Medias calculadas	Significancia
Experimental	Postest: 16,04	0,008440
Control	Postest: 13,32	

De acuerdo con la tabla 22, se puede apreciar que el valor de significancia (0,008440) ha sido menor al margen establecido (0,05), por lo que se acepta una diferencia significativa entre los resultados del postest. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (16,04) ha sido superior a la media del grupo control (13,32). Por lo tanto, se afirma que el grupo experimental, en lo que refiere al desarrollo de su comprensión detallada del idioma inglés, tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo control.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

Los resultados de las pruebas estadísticas permitieron determinar que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influyó significativamente en la comprensión oral del idioma inglés de los estudiantes estudiados. Estos resultados permitieron también realizar la siguiente discusión respecto a sus tres dimensiones: Comprensión general, Comprensión específica y Comprensión detallada en relación a la aplicación de las estrategias didácticas secuenciadas. Se aplicó una prueba en forma de pretest y postest, a dos grupos de estudiantes del quinto año de secundaria. Con el grupo de control solo se realizó una enseñanza casi tradicional. En el pretest se apreció que el 48% de los estudiantes del grupo experimental obtuvieron una calificación de desaprobado frente a un 36% del grupo control en la capacidad de comprensión oral. En el postest se notó que el 48% de los estudiantes del grupo experimental lograron un nivel de aprobado sobresaliente frente a un 24% del grupo control. Por lo tanto, se afirma que

la aplicación de las estrategias didácticas secuenciadas mejoró la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del grupo experimental por haber obtenido resultados superiores.

Luego, la prueba de hipótesis, se realizó por medio de las pruebas de Wilcoxon y U Mann Whitney, con un margen de error inferior al 5% (0,05). En la prueba de Wilcoxon, aplicada en el grupo experimental, en la variable dependiente (comprensión oral), el valor de significancia 0,000018 fue inferior al establecido (0,05), con lo que se afirma la existencia de diferencias significativas entre el pretest y posttest. Luego, la prueba U Mann Whitney en la variable dependiente (comprensión oral), en base a los resultados del posttest de los grupos experimental y de control, calculó un valor de significancia igual a 0,001132, menor al margen establecido de 0,05, lo que confirma que se dieron diferencias significativas entre el posttest del grupo experimental y el de control. La media en el grupo de control (13,24) fue menor a la del grupo experimental (15,969), permitiendo afirmar que el grupo experimental obtuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo de control.

En el caso de la hipótesis específica 1, en la que se evalúa la dimensión "Comprensión general", la prueba U – Mann Whitney, respecto a los resultados del posttest de los grupos experimental y de control, indicó un valor de significancia igual a 0,003978, siendo este valor inferior al margen establecido (0,05). Con ello, se demostró que existen diferencias significativas. Además, el valor de la media en el grupo de control fue igual a

13,12, mientras que el grupo experimental obtuvo una media igual a 15,92. Por lo tanto, se afirma que, en el grupo experimental, se tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo de control. Por otro lado, la prueba de Wilcoxon, ejecutada entre los resultados del pretest y postest del grupo experimental indicó un valor de significancia igual a 0,000039, también inferior al mínimo establecido (0,05), lo que demuestra diferencias significativas entre estas pruebas. Además, la media del postest fue igual a 15,92, superior a la del pretest (10,64), lo que indica que se lograron mejoras significativas en la dimensión evaluada.

En el caso de la hipótesis específica 2, en la que se evalúa la dimensión “Comprensión específica”, la prueba U – Mann Whitney, respecto a los resultados del postest de los grupos experimental y de control, indicó un valor de significancia igual a 0,014905, siendo este valor inferior al margen establecido (0,05). Con ello, se demostró que existen diferencias significativas. Además, el valor de la media en el grupo de control fue igual a 13,40, mientras que el grupo experimental obtuvo una media igual a 15,84. Por lo tanto, se afirma que, en el grupo experimental, se tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo de control. Por otro lado, la prueba de Wilcoxon, ejecutada entre los resultados del pretest y postest del grupo experimental indicó un valor de significancia igual a 0,000020, también inferior al mínimo establecido (0,05), lo que demuestra diferencias significativas entre estas pruebas. Además, la media del postest fue igual a 15,84, superior a la del pretest (10,08), lo que indica que se lograron mejoras significativas en la dimensión evaluada.

En el caso de la hipótesis específica 3, en la que se evalúa la dimensión “Comprensión detallada”, la prueba U – Mann Whitney, respecto a los resultados del postest de los grupos experimental y de control, indicó un valor de significancia igual a 0,008440, siendo este valor inferior al margen establecido (0,05). Con ello, se demostró que existen diferencias significativas. Además, el valor de la media en el grupo de control fue igual a 13,32, mientras que el grupo experimental obtuvo una media igual a 16,04. Por lo tanto, se afirma que, en el grupo experimental, se tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo de control.

Por otro lado, la prueba de Wilcoxon, ejecutada entre los resultados del pretest y postest del grupo experimental indicó un valor de significancia igual a 0,000062, también inferior al mínimo establecido (0,05), lo que demuestra diferencias significativas entre estas pruebas. Además, la media del postest fue igual a 16,04, superior a la del pretest (11,12), lo que indica que se lograron mejoras significativas en la dimensión evaluada.

5.2. Conclusiones

1. La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influyó significativamente en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (15,96) ha sido superior a la media del grupo control (13,24). Por lo tanto, se

concluye que los estudiantes que se les aplico las estrategias didácticas secuenciadas lograron mejores resultados.

2. La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influyó significativamente en la comprensión general de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado. Asimismo, la media del postest (15,92) ha sido superior a la del pretest (10,64). Por lo tanto, se concluye que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas mejoró significativamente la comprensión general del idioma inglés en los estudiantes que trabajaron bajo este método.
3. La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influyó significativamente en la comprensión específica de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (15,84) ha sido superior a la media del grupo control (13,40). Por lo se concluye que en el grupo experimental, en lo que refiere al desarrollo de su comprensión específica del idioma inglés, tuvo resultados finales significativamente superiores a los del grupo control.
4. La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influyó significativamente en la comprensión detallada de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E.

Luis Armando Cabello Hurtado. Asimismo, la media del postest (16,04) ha sido superior a la del pretest (11,12). Por lo tanto, se afirma que la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas mejoró significativamente la comprensión detallada del idioma inglés en los estudiantes que trabajaron bajo este método.

5.3. Recomendaciones

1. Se recomienda usar la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas mediante la activación de saberes previos y usando imágenes muy motivadoras y los docentes deben seguir los pasos mencionados en la lista de cotejo para mejorar la comprensión oral en sus estudiantes.
2. Realizar acciones de seguimiento en el progreso de la capacidad de comprensión oral de los estudiantes de inglés, evaluando a través de hojas de aplicación que incluyan las tres dimensiones para comprobar la mejora y detectar las fallas y así tomarlas de referencias de inicio para las mejoras respectivas en progreso del bienestar de los estudiantes.
3. Incentivar y fomentar en los estudiantes que todo es un proceso de mejoras para lograr la comprensión oral en una segunda lengua y fuera de clase debe ser reforzada escuchando canciones, reuniones públicas, conferencias, conversaciones por casualidad, entre otras.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Díaz, F. y Hernández G. (2012). *Estrategias que deben aplicar los profesores para el logro de un aprendizaje significativo: Desarrollo en el plano constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (2015). *Second Language Listening*. USA: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2013). *Assessing Listening*. USA: Cambridge University Press.
- Rost, M., Wilson, J. (2011). *Active Listening*. USA: Routledge.
- Ur, P. (2012). *A course in English Language Teaching*. UK: Cambridge University Press.

Tesis

- Sierra, O. (2014). *Estrategias de Enseñanza y competencia comunicativa en ingles de los estudiantes del 11° de las instituciones educativas oficiales urbanas del El Carmen de Bolívar – Colombia* (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Unión. Perú.
- Valiente, M. (2004). “*Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua*” en alumnos universitarios en la Universidad Alcalá. España” (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Brenes, R. (2011). *Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo en estudiantes de Educación diversificada de Colegio públicos de Cartago en el 2009. Costa Rica* (Tesis doctoral). Universidad Nacional a Distancia UNED. Costa Rica.
- De Brito, J. (2015). *The Effects of Listening Comprehension on English Learners Writing Performance while Taking Notes- Bridgewater State University. USA.* (Tesis de Maestría). Universidad Bridgewater State. Estados Unidos.
- Pérez, G. (2015). *Estrategias de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos del segundo y tercer ciclo de la escuela académico profesional de Genética y Biotecnología de la Facultad de Ciencias Biológicas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. Perú.

- Idme, E. (2014). *Comprensión Lectora y Estrategias de enseñanza en inglés, de docentes de instituciones educativas particulares de la Ciudad de Juliaca*. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Unión. Perú.

Referencias electrónicas

- Gonzales, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizajes*. México. Recuperado de <https://goo.gl/cbLYut>
- Kohler, J. (2005). *Relevancia de las estrategias docente en el plan curricular*. Recuperado de <https://goo.gl/LGFC9n>
- Marco Europeo de Referencia para las lenguas (2002): *La enseñanza y la evaluación*. Recuperado de <https://goo.gl/XhC2Fa>
- Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico* Perú. Recuperado de <https://goo.gl/XUTwsa>
- Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior. (ANUIES). (2014). *Innovación de la educación superior*. Recuperado de <https://goo.gl/bKA2vE>
- Susanne, G. y Paesler, J. (2006). *Teaching listening and speaking. Germany. Grin Verlag*. Recuperado de <https://goo.gl/n32iKW>
- Geysler, J. (2007). English to the world “*Teaching listening made easy*”. Barcelona, España. Editorial Grao. Recuperado de <https://goo.gl/sVMn3N>
- Gonzales, D., Castañeda, S., Maytorena, M. (2006). *Estrategias en el aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. México. Recuperado de <https://goo.gl/UzkSMd>

- Roig, R. (2009). *Nuevas metodologías de enseñanza – aprendizaje en la universidad*. Recuperado de <https://goo.gl/KbS8h8>
- Guerrero, M. (2014). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento mediante el uso de las tics*. Recuperado de <https://goo.gl/9Q3o3m>
- UNED (2013). *¿Qué es una estrategia didáctica?* Recuperado de <https://goo.gl/iqaMQJ>
- Rivero, I. y Gómez, M. (2013). *Tecnologías y estrategias didácticas: criterios para su selección*. Recuperado de <https://goo.gl/8fNKdJ>
- Peley, R. (2007). *Estrategias de instrucción para lograr aprendizajes*. Recuperado de <https://goo.gl/mxBYSq>
- Álvarez, L. (2012). *Comprensión auditiva del idioma inglés como L2: Una consecuencia de la instrucción de estrategias metacognitivas*. Recuperado de <https://goo.gl/LYhd8r>
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). *Estrategias del docente en sus métodos orientados a la enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <https://goo.gl/brPNYZ>
- Valdés, R. (2016). *Manual para la integración de las habilidades lingüísticas en la instrucción del inglés*. Recuperado de <https://goo.gl/HsbzuV>
- Córdoba, P. (2005). *Comprensión auditiva: Concepto, propiedades, procedimientos, recursos y acciones*. Recuperado de <https://goo.gl/3qA8BL>
- El Diario Vasco (2016). *La Importancia de saber Inglés en España*. Recuperado de <https://goo.gl/nfRRSM>

- Upaep (2004). *Diccionario Pedagógico*. Recuperado de <https://goo.gl/6sYKLc>

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

FORMULACION DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL
¿De qué manera la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado?	Determinar de qué manera la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.	La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.
PROBLEMAS ESPECIFICOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPOTESIS ESPECIFICAS
¿De qué manera la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión general de la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado?	Determinar de qué manera la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión general de la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.	La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión general de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.
¿De qué manera la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión específica de la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado?	Determinar de qué manera las estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión específica de la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.	La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión específica de la comprensión oral del idioma inglés en los en los estudiantes Pre-Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.
¿De qué manera la aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión detallada de la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado?	Determinar de qué manera las estrategias didácticas secuenciadas influye en la comprensión detallada de la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.	La aplicación de estrategias didácticas secuenciadas influye significativamente en la comprensión detallada de la comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes Pre- Universitarios de la I.E. Luis Armando Cabello Hurtado.

ANEXO 02: LISTA DE COTEJO

Profesora: Susana Garrido Chocaña. Fecha: ... /.../17 Grupo: Experimental

CRITERIOS	Si	No
1. Activa los saberes previos.		
2. Usa imágenes motivadoras.		
3. Presenta el objetivo.		
4. Establece pautas a seguir.		
5. Repite más de una vez la indicación.		
6. Evalúa mediante una ficha de aplicación.		
7. Verifica las respuestas con los estudiantes.		
8. Indica a los estudiantes realizar el dialogo escuchado.		
9. Monitorea la pronunciación y entonación del dialogo a realizar.		
10. Absuelve las consultas de los estudiantes en clase.		

ANEXO 03: EXAMEN DE ENTRADA

LISTENING TEST

Student's name: Grade: "....."

Teacher: Susana Garrido. Date: March, 2017

=====

COMPRENSION GENERAL

I.- Listen and choose the best answer. (20 marks)

- 1) This is a program on.....
 - a) TV. Station
 - b) radio station
 - c) train station

- 2) When is the program taking place?
 - a) In the morning
 - b) In the afternoon
 - c) In the evening

- 3) What is the reporter talking about?
 - a) food
 - b) money
 - c) sports

- 4) How many people are talking in the conversation?
 - a) one
 - b) two
 - c) three



COMPRESION ESPECIFICA

II. - Complete in the blanks with the words given. (6 marks)

BASKETBALL - SOCCER – BICYCLE RACE- BASEBALL- SWIMMING- TENNIS



.....



.....



.....



.....



.....



.....

III.- Listen and circle the answer. (6 marks)

- 1) What does Jack Hill talk about first?
 - a) baseball
 - b) tennis
 - c) racing
 - d) soccer

- 2) What does Sam Wilson say about the championship?
- a) His team will win next year.
 - b) His team will win this year.
 - c) His team wins every year.
 - d) nothing.
- 3) What started yesterday at 3 o'clock?
- a) The big tennis match.
 - b) The children's Olympics.
 - c) The baseball game.
 - d) The Tour de France.

IV. – Listen and identify each player's sport. (8 marks).

PLAYER	SPORT
Sam Wilson
Bill Brown
Jacques Chardin
Maxi and Peter Anson

COMPRENSION DETALLADA

V. – Match the definitions. (6 marks).

- | | |
|-------------|--|
| 1. baseball | a) a game by two teams of nine players. The bat is used. |
| 2. soccer | b) a profession |
| 3. career | c) a group of people for an activity. |
| 4. race | d) a contest for running, riding, driving, etc. |
| 5. Olympics | e) a game by eleven members. The ball is used. |
| 6. team | f) refers to the olympic games. |

VI. – Write true (T) or false (F). (8 marks)

1. Jack Hill is presenting the sports show.
2. Bill Brown played better in the last game.
3. Jack Hill doesn't think Chardin will win the race this year.
4. Two singers are playing in the big tennis game.

VII. – Circle in the incorrect word and write what you hear. (6 mark)

1. The radio program is for people who like reading.
2. The radio program talks about yesterday's sports.
3. The Tour de France bicycle race started at 5 o'clock.

ANEXO 04: CONSTANCIA EMITIDA POR LA INSTITUCION DONDE SE REALIZO LA INVESTIGACION



"Año del Buen Servicio al Ciudadano"

PERU	Ministerio de Educación	Unidad de Gestión Educativa Local N° 03 Lima Cercado	I.E.N° 103-“Luis A. Cabello Hurtado” Manzanilla
------	-------------------------	--	--

CONSTANCIA DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El Director de la I.E.N°103 - “LUIS ARMANDO CABELLO HURTADO”, quien suscribe HACE CONSTAR:

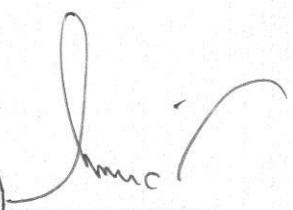
Que la Docente SUSANA MILAGROS GARRIDO CHOCCÑA, elaboró el PROYECTO DE INVESTIGACION “APLICACION DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS SECUENCIADAS Y SU INFLUENCIA EN LA COMPRESION ORAL EN EL IDIOMA INGLES EN ESTUDIANTES PRE UNIVERSITARIOS” , desde Marzo a Julio del presente año.

Se redacta la presente CONSTANCIA a solicitud expresa de la interesada para los fines que estime conveniente.

Lima, 26 de Julio del 2017

Atentamente,




Lic. Andrés Manuel Calle Vera
DIRECTOR