



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Recursos de aprendizaje multimodal y competencias comunicativas
del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Farias Guerrero, Jocelyne Gilda (orcid.org/0009-0000-2856-3823)

ASESORES:

Dra. Leon More, Esperanza (orcid.org/0000-0002-0978-9488)

Dr. Mendivez Espinoza, Yvan Alexander (orcid.org/0000-0002-7848-7002)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

PIURA –PERÚ

2023

DEDICATORIA

Con todo mi cariño y mi amor para Dios, mis padres y toda mi familia, por su incondicional apoyo y por sus buenos deseos en cada meta propuesta.

A mis amigos y a mis estudiantes, que depositaron su confianza y desearon bendiciones.

AGRADECIMIENTO

Gracias a esas personas importantes en mi vida, que siempre estuvieron listas para brindarme toda su ayuda, a mis asesores y maestros, que influyeron con sus lecciones y gran apoyo.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad de los Asesores

Nosotros, LEON MORE ESPERANZA IDA, MENDIVEZ ESPINOZA YVAN ALEXANDER, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesores de Tesis titulada: "RECURSOS DE APRENDIZAJE MULTIMODAL Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGLÉS EN UN INSTITUTO SUPERIOR DE TALARA, 2023", cuyo autor es FARIAS GUERRERO JOCELYNE GILDA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

Hemos revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 22 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
LEON MORE ESPERANZA IDA, MENDIVEZ ESPINOZA YVAN ALEXANDER DNI: 02616840 ORCID: 0000-0002-0978-9488	Firmado electrónicamente por: ELEONM el 22-07- 2023 05:31:03
LEON MORE ESPERANZA IDA, MENDIVEZ ESPINOZA YVAN ALEXANDER DNI: 19188655 ORCID: 0000-0002-7848-7002	Firmado electrónicamente por: MENDIVEZ el 23-07- 2023 13:17:14

Código documento Trilce: TRI - 0608822



Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, FARIAS GUERRERO JOCELYNE GILDA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "RECURSOS DE APRENDIZAJE MULTIMODAL Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGLÉS EN UN INSTITUTO SUPERIOR DE TALARA, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
JOCELYNE GILDA FARIAS GUERRERO DNI: 45017457 ORCID: 0009-0000-2856-3823	Firmado electrónicamente por: JFARIASGU el 22-07- 2023 13:20:02

Código documento Trilce: TRI - 0608821

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor.....	iv
Declaratoria de originalidad del autor	v
Índice de contenidos.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización	15
3.3. Población, muestra y muestreo	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	16
3.5. Procedimientos	17
3.6. Método de análisis de datos.....	17
3.7. Aspectos éticos.....	18
IV. RESULTADOS.....	19
V. DISCUSIÓN	26
VI. CONCLUSIONES	33
VII. RECOMENDACIONES.....	34
REFERENCIAS	35
ANEXOS.....	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Distribución de los estudiantes según los recursos de aprendizaje multimodal</i>	21
Tabla 2	<i>Distribución de los estudiantes según el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas del inglés</i>	22
Tabla 3	<i>Relación entre el aprendizaje multimodal y las competencias comunicativas del inglés.</i>	23
Tabla 4	<i>Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la expresión oral del inglés.</i>	24
Tabla 5	<i>Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión oral del inglés.</i>	25
Tabla 6	<i>Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión lectora del inglés.</i>	26
Tabla 7	<i>Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la producción de textos en inglés.</i>	27

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Esquema del diseño de investigación	17
----------	-------------------------------------	----

RESUMEN

La enseñanza del inglés es importante porque permite que los futuros profesionales puedan tener una herramienta adecuada para comunicarse fluidamente en un mundo globalizado; por esta razón, el objetivo del estudio fue determinar la relación de los recursos de aprendizaje multimodal con las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023. Metodológicamente fue una investigación de tipo básica y con diseño descriptivo correlacional que contó con una muestra conformada por 53 estudiantes de un Instituto Superior de Talara; el recojo de información se realizó aplicando el cuestionario VARK, para la variable recursos de aprendizaje multimodal, y una ficha de análisis documental para la variable competencias comunicativas del inglés. Con los resultados alcanzados se pudo establecer que los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023, lo que se corrobora con un Rho de Spearman de 0,436 y un $p < 0,01$, lo que implicó una , lo que implicó que se rechace la hipótesis nula y se acepte la alternativa.

Palabras clave: Aprendizaje, hablar, escuchar, producir, comprender.

ABSTRACT

Teaching English is important because it allows future professionals to have an adequate tool to communicate fluently in a globalized world; For this reason, the objective of the study was to determine the relationship of multimodal learning resources with English communicative skills in a Higher Institute of Talara, 2023. Methodologically, it was a basic type of research with a descriptive correlational design that had a sample made up of 53 students from a Higher Institute of Talara; Information was collected by applying the VARK questionnaire, for the multimodal learning resources variable, and a document analysis sheet for the English communicative skills variable. With the results achieved, it was possible to establish that the multimodal learning resources are significantly related to the communicative skills of English in a Higher Institute of Talara, 2023, which is corroborated with a Spearman's Rho of 0.436 and a $p < 0.01$, which implied a, which implied that the null hypothesis is rejected and the alternative is accepted.

Keywords: Learn, speak, listen, produce, understand.

I. INTRODUCCIÓN

Los cambios en la educación superior responden a una alternativa sociocultural y educativa a las demandas del mundo globalizado. Una de las preocupaciones es la de mejorar el aprendizaje de las competencias comunicativas del inglés como segunda lengua, pues se le considera fundamental mecanismo para comunicarse internacionalmente; de acuerdo con Alcaraz Varó (2000) el idioma inglés adquiere un papel fundamental para comunicar científica y empresarialmente; es decir, permite acceder al conocimiento más actualizado y relevante.

En la misma línea, Galván y Siado (2021) indican que el desarrollar competencias comunicativas en esa lengua posibilita amplias y mejores opciones en el campo profesional y de trabajo; una muestra de ello es que en las naciones europeas sus ciudadanos muestran un grado elevado de desarrollo de competencias de este idioma (British Council, 2015). En este orden de ideas, las actividades de comercio internacional se realizan por medio de un solo medio de comunicación que es el inglés (Cronquist y Fiszbein, 2017; Kisel et al. 2020).

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (2019; 2016), el nivel educativo superior, en lo que formar profesionales técnicos fortalecer competencias comunicativas en la lengua inglesa. En este sentido, Coxhead y Bytheway (2015) consideran que las estrategias vinculadas con el manejo de las TIC mejoran la capacidad de comunicarse en inglés, con fluidez y naturalidad. Por este motivo, Sakulprasertsri (2020) encuentra en la teoría multimodal una eficiente manera de promover procesos de desarrollo de las competencias comunicativas del idioma inglés. Según Williamson y Resnick (2005) las estrategias multimodales adecuadas para el desarrollo de competencias comunicativas del inglés son las estrategias multimodales digitales, las estrategias asincrónicas y las sincrónicas.

En este aspecto, la realidad del Perú sigue la tendencia mundial; en ese sentido de identificar la necesidad de incluir recursos multimodales y nuevas herramientas tecnológicas ha impulsado el desarrollo de competencias comunicativas en lengua inglesa, De acuerdo con lo reportado por el English Proficiency Index, en el año

2020, el país se ubicó en el lugar 59 de 100 naciones a nivel mundial, y en el puesto 13 de 19 naciones latinoamericanas; esto indica que los alumnos peruanos se muestran poco competentes comunicativamente en la lengua inglesa.

Sereno (2021) indica que, en una universidad de Cerro de Pasco, se ha identificado que los alumnos alcanzan un escaso nivel para comprender, escribir y expresarse oralmente en lengua inglesa, con una media de 35 sobre 100 puntos. Complementariamente, López (2018) identificó que, en otra institución universitaria se encuentran dificultades en comprender textos y mensajes orales en idioma inglés, pues el 70% no muestra haber alcanzado el desarrollo de sus competencias comunicativas. En una universidad de Lima, se busca desarrollar la oralidad (expresión y comprensión oral) y de la escritura (comprensión y producción de textos), lo que pone la exigencia en los estudiantes de conseguir ser competentes comunicativamente; sin embargo, los resultados indican que el nivel alcanzado es solo el regular (49,2%) (Cavenago, 2019).

En cuanto al ámbito de la ciudad de Talara, se tiene el caso de un instituto superior privado, el problema es que los resultados en inglés no son muy halagadores, pues los alumnos no muestran un desarrollo adecuado de las competencias comunicativas del inglés: escasa fluidez en la expresión y comprensión oral; también, una muy limitada competencia de comprensión lectora de la lengua inglesa; además, su producción de textos básicos en idioma inglés presenta muchas falencias, por lo que, terminada las tres asignaturas de inglés técnico, los alumnos, no han podido desarrollar adecuadamente las competencias comunicativas; por lo tanto, la posibilidad de interactuar en esta lengua es muy limitada. En este sentido, el problema general de investigación quedó formulado en la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023?

La realización de esta investigación estuvo justificada, en el aspecto teórico, porque se fundamentó sobre teorías sólidas como son la teoría de la multimodalidad de Kress y van Leeuwen (2001, 2006) y la teoría lingüística de Vermeer (1998), con lo

que se aseguró un adecuado respaldo para la realización del estudio. Metodológicamente, porque buscó, además de la aplicación sistemática del método científico, elaborar y validar instrumentos para la recogida de información de cada una de las variables; en este sentido, también se justificó en el aspecto práctico, pues, al conocer los niveles de relación entre las variables, se aporta un diagnóstico, para el Instituto Superior en el que se aplicó u otros que asumen estos resultados, y se pueden implementar correcciones para mejorar la experiencia educativa.

Por otra parte, los objetivos se plantearon de la siguiente manera: En lo general se buscó determinar la relación del aprendizaje multimodal con las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023. Los objetivos específicos fueron: Identificar el nivel de manejo de los recursos de aprendizaje multimodal en un Instituto Superior de Talara; identificar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara; Establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la expresión oral del inglés; establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión oral del inglés; establecer la relación entre los recursos de aprendizaje y la comprensión lectora del inglés; establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la producción de textos en inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Las hipótesis que se buscó contrastar fueron: Los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023. Asimismo, las hipótesis específicas fueron: Los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la expresión oral del inglés; los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la comprensión oral del inglés; los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la comprensión lectora del inglés; los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la producción de textos del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Para llevar adelante este estudio se analizó diferentes investigaciones que han asumido, por lo menos, una de las variables; este análisis aportó, en el ámbito internacional estudios como el de Cota (2023) se ha fijado como objetivo principal elaborar, aplicar y valorar una herramienta de aprendizaje de inglés como segundo idioma basada en áreas temáticas para cada competencia comunicativa. El estudio se realizó con una muestra conformada por 70 alumnos seleccionados al azar. Primero, los participantes completaron un cuestionario sobre las cuatro competencias básicas. Después, trabajaron semanalmente con el centro de entrenamiento para finalmente pasar nuevamente la aplicación del pos test. Además, se aplicó un test para determinar cuán satisfechos estaban con el objeto de aprendizaje para identificar su percepción sobre los recursos tecnológicos especificados. El resultado, luego de la evaluación de los alumnos muestran que tras participar en la estrategia se produce un mejor nivel en cada una de las competencias. De manera similar, los datos de la encuesta de satisfacción mostraron que las estrategias aplicadas son consideradas pertinentes para los participantes, pues consideran que fortalecen el aprender el inglés. Por lo tanto, se concluyó que estos recursos, cuando están adecuadamente diseñados, son un medio alternativo para enseñar la lengua inglesa.

Por otro lado, Hincapie y Alcides (2021), en Colombia, estudio que buscó identificar cómo influye la estrategia ABP en mejorar las competencias de comprender lecturas en lengua inglesa en alumnos universitarios; investigación cuantitativa, de tipo experimental, diseñada según propuesta de Salomón; es decir que contó con dos grupos de control y dos de experimentación; la muestra estuvo conformada por 92 alumnos, a quienes se les aplicó un test antes y después del experimento. El resultado indica que la aplicación del modelo ABP, si bien es cierto despertó una alta motivación en los alumnos, no incide significativamente en mejorar la comprensión textual. Esta investigación experimental es interesante en el sentido de que ayuda a entender lo complejo que es trabajar la comprensión lectora en lengua inglesa; este dato, será importante para poder cotejar los resultados que se obtengan en cuanto a esa dimensión.

También se tiene el aporte de Ochoa y Tammys (2020) En Colombia quienes buscaron establecer los efectos del e-learning en la competencia para producir textos orales en inglés, de forma fluida, pronunciando y acentuando con corrección, manejo de vocablos, con corrección gramatical de los alumnos de un instituto de Barranquilla. Estudio cuantitativo y de correlación y diseñado como experimental, con dos grupos, uno de ellos de control; contó con un grupo muestral conformado por 21 alumnos de la asignatura de inglés básico, quienes fueron evaluados por medio de un cuestionario para su proceso de aprender virtualmente el inglés. La contrastación de hipótesis se realizó por medio de la T de Student. El resultado concluye que existe una influencia significativa del e-learning en las competencias comunicativas del inglés (correlación de 0,763) y cuyos resultados pasaron de una media de 3,51 a otra de 3,96, con una significancia bilateral de $p=0,000$, siendo más notorio en las dimensiones de pronunciación, acento y precisión lingüística. Este estudio es importante porque, metodológicamente es similar al que se está realizando, es decir que es cuantitativo, correlacional y cuenta con una muestra compuesta por estudiantes de un Instituto Superior a quienes se les aplica el cuestionario, con lo que se permite identificar el comportamiento de lo que implica ser competentes comunicativamente en lengua inglesa que se ha asumido con las mismas características.

Por su parte, Mantilla et al. (2020), quienes investigaron con la finalidad de establecer la eficacia de la aplicación de la metodología ABP en el fortalecimiento de las competencias orales en lengua inglesa de los alumnos de una Escuela Politécnica ecuatoriana. Estuvo enfocado cuantitativamente, con experimentación, que contó con dos grupos (control y experimental) conformados por 54 alumnos, a quienes se les suministró un test, antes y después del experimento. El resultado indica que la estrategia ABP muestra eficacia en fortalecer las competencias orales, lo que es muy notorio en los cambios conseguidos por el grupo experimental quienes se mostraron más capaces en diversas pruebas de oralidad. Si bien es cierto, solo ha trabajado con las dos competencias orales del inglés, su aporte es importante porque muestra resultados que servirán para discutir cómo se comportan en un estudio que trabajó otro diseño metodológico.

En el contexto nacional, se tiene trabajos como el de Fajardo (2023) tiene como objetivo identificar la relación entre las estrategias de enseñanza y la competencia comunicativa en inglés en una institución educativa de La Perla - Callao, 2022. La metodología desarrollada fue de enfoque cuantitativo, no experimental, diseño básico, nivel de correlación y entre países. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes del 5to grado de la escuela de educación general de la institución educativa especificada. Se utilizó un cuestionario y una lista de cotejo debidamente validados y confiables (0.982% de confiabilidad). Según cuyos resultados las estrategias didácticas fueron percibidas por la mayoría de los estudiantes en un nivel inadecuado - 40,67%; insuficiencia 37,33% y adecuación 22,00%. Mientras que la competencia comunicativa en inglés se encontró en un nivel de proceso equivalente al 40%; al inicio de 35,33% y el logro esperado de 24,67%. Cuya conclusión fue que existe una relación directa de baja a significativa entre las estrategias de aprendizaje y la competencia comunicativa en inglés en un escenario educativo, Callao - La Perla - 2022, según el estadístico Spearman R_s 0.202.

Sernaqué (2022) tiene como objetivo identificar la relación entre la educación virtual y el aprendizaje del idioma inglés entre los estudiantes del Sallan Graduate Institute, 2022. La metodología se apoyó en métodos cuantitativos; tipo base, nivel de correlación descriptivo y diseño no experimental. La población estuvo conformada por estudiantes del 7° ciclo del Instituto Superior de Cultura Física e Ingeniería en Computación e Informática, un total de 62 personas, y la muestra estuvo conformada por todos los estudiantes; seleccionados por muestreo de baja probabilidad. La metodología utilizada fue una encuesta, y el instrumento fue un cuestionario de evaluación de la educación virtual y un cuestionario de evaluación del aprendizaje del idioma inglés. Los resultados del estudio muestran que existe una relación directa y significativa entre la educación virtual y el aprendizaje del idioma inglés entre los estudiantes del Sallan Graduate Institute, 2022. El coeficiente de correlación de R_s Spearman resultante es de 0,532. Finalmente, concluimos que existe una relación de moderada a significativa entre la educación virtual y el aprendizaje del idioma inglés.

Anampa (2021) Tuvo como objetivo identificar la relación entre los Ambientes Virtuales y el Aprendizaje del Idioma Inglés de los Estudiantes del Instituto Estatal Ica, 2021. Además, como objetivos específicos, identificar la relación entre entorno virtual y habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir. El resultado de investigación Los resultados del estudio muestran que los entornos virtuales se asocian significativamente con el aprendizaje del idioma inglés para los alumnos del Instituto Estatal de Ica. El índice que se consiguió aplicando el Rho Spearman fue 0,667. Finalmente, se pudo concluir que los entornos virtuales se asocian positiva y significativamente con el aprendizaje en el campo del inglés y con cada una de las habilidades comunicativas en este campo.

Dávila (2019), quien investigó con la finalidad de establecer cómo se asocian las técnicas para aprender con las competencias comunicativas en lengua inglesa en alumnos de un instituto superior. Fue enfocado cuantitativamente y diseñado en correlación; contó con un grupo muestral conformado por 104 alumnos y, para recoger información, recurrió al cuestionario que fue sometido a confiabilidad por el Alfa de Cronbach y validado por juicio de expertos. El resultado indica que las estrategias de aprendizaje se asocian moderadamente con el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés, pues se encontró un coeficiente de 0,520 y una $p < 0,05$. Este estudio previo coincide con el que se está planteando en la variable competencias comunicativas del inglés; además la otra variable involucra a la multimodalidad, puesto que esta es una estrategia para mejorar aprendizajes; su enfoque metodológico, su diseño su población y su instrumento son similares a los que se han planteado para esta investigación.

En cuanto a la variable de competencias comunicativas del inglés, Reyzabal (2012) y Mosquera (2018) las definen como la conjugación de conocimiento, habilidad y destreza en el manejo de normas de gramática y de los diferentes niveles de la lengua (léxico, fonología y semántica), asociados con el ámbito de la historia, la cultura y la sociedad, indispensables para la comprensión, expresión, análisis, identificación, comparación, elaboración, modificación, síntesis e interpretación de contenidos que procuran hacer más fácil las actividades de escucha y habla, lectura

y escritura, en las que se muestre competencias relacionadas a la intencionalidad y las características de quien recibe el mensaje. Implica, también, el lenguaje paralingüístico que se basa en la gestualidad, semiótica y uso de piezas musicales.

Por otro lado, Mor (2020) hizo mención que, ser competente en la escritura del inglés como lengua no materna, implica el dominio de una sistematización de signos de la escritura con los que se representa la forma de pensar, la generación de opiniones que proyecta un individuo de forma explícita. Se necesita tiempo para la organización, documentación y estructuración de concepciones de las cosas para buscar la conexión entre ellas de forma adherente y con coherencia.

Para el Minedu (2016) Las competencias comunicativas de inglés implican ser capaz de comunicarse en inglés en contextos diversos y reales como respuesta a lo que le interesa, necesita comunicativamente el estudiante; por esta razón, involucra el participar en situaciones reales de comunicación, manejo de estrategias y de convenciones de gramática específica de la lengua inglesa. En el 2016 fue aprobado el D.S N° 007-2016-minedu, cuyo propósito fue conseguir que los egresados de la educación básica hayan desarrollado las competencias comunicativas, por lo menos, en el nivel B1.

Según Krashen (1980), se identifican dos maneras de conseguir competencias comunicativas en un segundo idioma interactuando en contextos reales y por la participación en el sistema educativo del mencionado idioma, escenarios en los que se va corrigiendo los errores y se va asumiendo normas de la propia gramática de la lengua; además, la forma correcta de asumir otra lengua se da mediante el comprender textos o enunciados que llegan al interactuar comunicativamente.

La teoría lingüística de Vermeer (1998), indica que la manera de conseguir ser competente comunicativamente en una lengua no materna está supeditada a comparar las coincidencias y las divergencias en la estructura de su lengua materna y la aprendida como segunda. En la misma línea, Lamy y Hampel (2007), proponen un modelo para adquirir el conocimiento de un segundo idioma. En su propuesta se encuentra que, las lenguas aprendidas secundariamente, son el resultado de

procedimientos vinculados al input (datos del idioma meta) y el output (productos en el idioma meta). Asimismo, tienen presente que, manejar otra lengua, implica que los alumnos deben comunicarse directamente con quienes tengan esa lengua como materna. Por último, el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (2002) determina la inexistencia de una organización formal de aprendizajes válidos para la totalidad de las lenguas a nivel mundial; pero, se pueden reconocer elementos referenciales en cuanto al establecimiento de competencias fundamentales para el manejo o adquisición de una lengua no materna: esas competencias tienen que ver con el dominio léxico, gramático, semántico y fonológico.

Desde la perspectiva de Berenguer et al. (2016), estas competencias de la lengua inglesa son las capacidades amplias con las que el alumno puede ser capaz de interactuar adecuadamente y utilizar destrezas apropiadas a las actividades de comunicación que se le presenten. En la misma línea, Bermúdez (2011) postula que las CC.CC son el conjunto de facultades que se fortalecen cuando actúan con los demás usuarios del inglés. En este sentido, el nivel de logros de esas prácticas, actitudes y conceptos aporta a una mejor comunicación entre usuarios nativos y usuarios de segunda lengua.

La dimensión de la comprensión oral o auditiva de inglés; El docente necesita planificar sus sesiones en las que sea capaz de hacer que los estudiantes se involucren, ayudándolos a que aprendan a desarrollar, eficientemente, su capacidad de escucha en diversas circunstancias cotidianas, procurando que pueda comprender la intencionalidad, el acento y, por supuesto, el contenido del mensaje. (MINEDU, 2016). Desde la perspectiva de Mosqueda (2017), es una en el sentido de que comprender oralmente es una actividad compleja y activa.

La segunda dimensión que involucra la expresión oral en inglés es concebida por el Minedu (2021) en el Currículo Nacional, como la capacidad que se necesita fortalecer de forma sistemática en cuanto a ser fluida y capaz de captar y dar a conocer los diferentes aspectos contextuales; para ello, se echa mano de elementos verbales y no verbales; puesto que esto dará acceso a desarrollar interacciones entre sus habilidades, en diversas ocasiones de comunicación. Todas estas

concepciones están asociadas a interactuar en la sociedad y expresar su forma de pensar, su forma de sentir y de emocionarse en diversas situaciones y ámbitos sociales.

La dimensión que involucra comprender lecturas en inglés, de acuerdo con el Minedu (2016) es la capacidad de interactuar y decodificar textos producidos en lengua inglesa, con la finalidad de emitir opiniones críticas sobre los mismos. Ramírez (2017), considera que es un mecanismo muy útil para poder comunicarnos y está referido a la lingüística, a ser capaz de desarrollar los procesos comunicativos, en los que están incluidos los aspectos diversos, la utilización de conexiones que deriven en una mejor elaboración, el entendimiento e interpretación de los diversos actos de comunicación.

La cuarta dimensión tiene que ver con la producción de textos, lo que implica un procedimiento de planificación y transformación de información escrita en el que se somete a juicio el ser creativo e imaginativo. Esta competencia para la expresión de pensamientos, emocionándose, con involucramiento de lo que se siente, se acompaña de una amplia reflexión (MINEDU, 2016). En la lengua escrita, el individuo necesita un acervo léxico, un manejo básico de ortografía, de formas y convenciones que se deben poner en juego, según la persona a la que se remite el texto; es decir, se necesita manejo de las formalidades de la lengua, pero también de su uso informal. Para Murphy y Rodellar (2016), el aspecto más complejo para un alumno nativo del castellano es conseguir aprendizajes de collocations, idiomatic expressions y phrasal verbs, que se reconocen, en múltiples ocasiones, como muy diferentes de los disponibles en su lengua nativa.

La variable recursos de aprendizaje multimodal se fundamenta en la Teoría constructivista de la educación, en la que el alumno participa en la construcción de sus aprendizajes, seleccionando, organizando y transformando los datos recibidos de diversos medios y conectándolo con sus aprendizajes anteriores, lo que involucra la modificación de esquematizaciones producida por el encuentro con los aprendizajes recientes o las asociaciones novedosas que logra establecer con ellas; se dice que el alumno aprendió cuando muestra la capacidad de atribuir

significados, es capaz de construir representaciones mentales por medio de imágenes o conceptualizaciones, con lo que produce modelos mentales para explicar lo que conoce.

En este sentido, Ávila (2021), en la Universidad Católica de Chile, propone que educar virtualmente es una respuesta de sentido lógico de la pedagogía, en la que se necesita diseñar procesos que el alumno sea capaz y se motive a revisar con autonomía para tener acceso a los conocimientos (lectura, video, enlaces y otros), en la que interactuar es la forma básica para la construcción de los conocimientos en grupos de trabajo (tutoría, seminario de discusión, foro, análisis de casos, entre otros). Lo que se necesita es una programación educativa con flexibilidad y que involucre diferentes modos, que motive a que los alumnos gestionen sus propios ritmos y aprendizajes, inclusive, que pueda decidir sobre las asignaturas a seguir, siempre que sean parte de las ofertadas por la institución. (Guzmán y Escudero, 2016).

De acuerdo con teoría de la multimodalidad, estructurada por medio de las investigaciones de Kress y van Leeuwen (2001, 2006) se ha podido entender que existen diversos modos para comunicar (la lengua, la imagen, los gráficos, el sonido, la música, los gestos, etc.) y, ellos, producen significación. Desde la visión de Kress & van Leeuwen, (2001) la multimodalidad se conceptualiza como el manejo de diversos modos de la semiótica para la estructuración de algo eventual o para sistematizar semióticamente; en este aspecto, los modos son combinados, inclusive reforzados, de tal manera “que asuman papeles que se complementen o se ordenen en jerarquía.

Otro aporte teórico importante es el modelado que propusieron Neil Fleming y Collen Mills (2006) quienes estructuraron un instrumental básico, con la finalidad de establecer las propensiones de la forma sensitiva cuando se debe sistematizar datos; este modelo que dieron a conocer se llama VARK, e implica los aspectos Visual, Auditivo, lector – escritor y kinestésico.

La educación multimodal, desde la visión de este modelo, se define como la forma educativa en la que aprender implica construir esquemas en un ámbito de virtualidad en el que interactúan el texto y la vista. En ese sentido, se constituye en una forma innovadora de aproximarse a la necesaria alfabetización que el maestro debe tener muy en cuenta (Sánchez-Claros, 2016, p. 52).

Desde la perspectiva de Fleming (2006) los modos de aprendizaje implica el establecimiento de las formas que prefieren los estudiantes para adquirir y procesar los datos, a partir de una visión basada en los sentidos, por lo que los maestros necesitan identificar el modo o los modos con los que mejor aprenden sus alumnos, con lo que se les es posible la adecuación y facilitación de transmitir conocimientos, mejorar los aprendizajes y las maneras de estudiar. Según Lozano (2004), el paradigma VARK, basado en los principios de la multimodalidad, implica que los alumnos sean capaces de identificar su personal forma de aprender, tomar conciencia de lo que prefieren sus sentidos y su adecuación a la metodología empleada por el maestro para actuar según sus propios modos y desarrollar su capacidad de aprovechar sus conocimientos. Por otra parte, Walsh (2006) propone que la textualidad multimodal implica los que son susceptibles de aprovecharse de varios modos, por esta razón, lo que significa se comunica por medio de modos sincronizados.

Para Williamson y Resnick (2005) el texto multimodal se fundamenta en una innovadora forma de hacer lectura que es privativa de la posmodernidad e implica una forma renovada de asumir la realidad, por lo que necesita de otras competencias que sobrepasan lo simple que puede resultar el decodificar materia impresa o el comprender textos escritos; es decir, leer imágenes que se incorporan y aportan significados o, por otro lado, la inclusión de sonidos con los que se convierten los textos en material audiovisual.

En palabras de Kress (2010) la multimodalidad es la conjugación de diversas formas o modos (escribir, graficar, sonidos, movimientos y demás) con los que se transmite algún significado; también hace énfasis en el rol particular que ocupa en el proceso comunicativo, postulando que este tiene diferentes modos, puede ser por la mirada,

hablar, tocar, entre otras similares. Desde diferentes puntos de vista, la multimodalidad es importante y debe ser usada como una forma principal para lograr aprendizajes.

Al respecto Hiippala (2016), indica que la multimodalidad está referida a combinar textos, imagen y otros medios usados para comunicar. Concebir aprendizajes multimodales en la actualidad implica la inclusión en el sistema educativo virtual de los aportes Tic; por otra parte, Ramírez y Maldonado (2015) hacen mención de que la educación multimodal o híbrida (presencial y virtual) es diferente a educar a distancia, que implica asistencia total de tecnología. En la misma línea, Area y Adell (2009) proponen que la semi presencialidad incluye el manejo de las TIC y aproxima los procedimientos usados para enseñar y aprender en la presencialidad con aquellos que se asumen virtuales con auxilio de los equipos de cómputo.

El desarrollo de los recursos de aprendizaje multimodales tiene en cuenta cuatro dimensiones: Como lo describen Fleming (2006) y González et al. (2012): La dimensión Visual (visual): prefiere que la información sea presentada en forma de gráficos, imágenes y símbolos; aquí se incluyen diagramaciones, graficas, colores, tablas o textualizaciones. La de Lectura y escritura (read-write): prefiere que la información se presente en forma de texto, ya sea impresa o virtual; incluye al aprendizaje por medio de lectura, tomar apuntes, elaborar ensayos, libros diversos, recopilación bibliográfica.

Por otro lado, la dimensión auditiva (aural): prefiere que la información se le presente en forma de audio para escucharla; por este motivo, se prefiere la participación en debate, temas de discusión, seminarios, audios diversos, música, entre otros. La Kinestésica (kinesthetic) que prioriza la práctica y el aprendizaje por medio de la experiencia y lo que percibe, puede ser real o simulada; en este sentido, se considera que es mejor aprender por medio de actividades físicas, elaboraciones, modelos de comportamiento o de vida, la demostración y el juego de roles.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

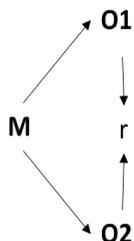
3.1.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básica, pues buscó adquirir conocimientos, caracterizar las variables e identificar las asociaciones entre ellas, resultado que fue aportado a la comunidad científica para seguir desarrollándose (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Su enfoque fue el cuantitativo.

3.1.2. Diseño de investigación

Su diseño fue no experimental, porque no se necesitó manipular ni modificar las variables en las que se logró identificar la situación problemática para después someterlas a reflexión (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Del mismo modo, la investigación fue transversal y de correlación puesto que, aplicando instrumentos una sola vez, se logró identificar asociaciones entre las variables (Bernal Torres, 2010).

El esquema del diseño de investigación es el siguiente:



Donde:

M: Muestra

O1: Recursos de aprendizaje multimodal

O2: Competencias comunicativas

r: Relación entre las variables

3.2. Variables y operacionalización

3.2.1. Variable 1: Recursos de aprendizaje multimodal

Definición conceptual:

Los modos de aprendizaje implican el establecimiento de las formas que prefieren los estudiantes para adquirir y procesar los datos, a partir de una visión basada en los sentidos, por lo que los maestros necesitan identificar el modo o los modos con los que mejor aprenden sus alumnos, con lo que se les es posible la adecuación y facilitación de transmitir conocimientos, mejorar los aprendizajes y las maneras de estudiar. (Fleming, 2006)

Definición operacional:

Son las estrategias que incluyen las visuales, de lectura y escritura, las auditivas y las kinestésicas que aplica el docente y que se miden por medio de un cuestionario aplicado a los estudiantes.

3.2.2 Variable 2: Competencias comunicativas

Definición conceptual:

Las competencias comunicativas de inglés implican ser capaz de comunicarse en inglés en contextos diversos y reales como respuesta a lo que le interesa, necesita comunicativamente el estudiante; por esta razón, involucra el participar en situaciones reales de comunicación, manejo de estrategias y de convenciones de gramática específica de la lengua inglesa. (Minedu, 2016)

Definición operacional:

Conjunto de macro capacidades que implican la expresión oral, la comprensión oral, la comprensión escrita y la producción de textos. Se mide por medio de una rúbrica.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población:

Hernández y Mendoza (2018) la población es el conjunto de unidades de análisis en las que se ha identificado el problema.

Para este estudio, la población estuvo conformada por 53 estudiantes de segundo semestre de diferentes especialidades en un Instituto Particular de Talara.

Criterio de inclusión

Estudiantes matriculados en el segundo semestre, que hayan cursado el primer semestre en el mismo instituto y que manifiesten su disponibilidad de participar en el estudio.

Criterio de exclusión

Alumnos que no asistan cuando se apliquen los instrumentos o que no deseen participar.

3.3.2 Muestra:

Debido a que la población era factible de ser abordada en su totalidad, se asumió una muestra censal; es decir, estuvo compuesta por los 53 estudiantes de segundo semestre.

3.3.3 Muestreo:

En este caso, el tipo de muestreo fue no probabilístico, porque su elección se dio por convenir al estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas de recolección de datos

De acuerdo con Landeau (2014), una técnica permite recoger datos, por lo que se le considera como un proceso que garantiza el conseguir información relevante para el estudio. En este sentido, se asumió aplicar la encuesta con la que se recogió información relevante sobre los recursos de aprendizaje multimodal en la muestra seleccionada y conformada por estudiantes de un

Instituto particular. Por otro lado, se aplicó la técnica de análisis documental para la variable de competencias comunicativas.

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos

En cuanto a este apartado, se emplearon un cuestionario de encuesta, para la variable Recursos de aprendizaje multimodal (conformados por un conjunto de interrogantes, con alternativas múltiples), y una ficha de análisis documental, para la variable competencias comunicativas; el cuestionario aplicado fue el VARK y la ficha fue elaborada por la investigadora y que permitieron el análisis de las variables con sus respectivas dimensiones (Hernández et al. 2014).

3.5. Procedimientos

Lo primero que se hizo fue gestionar la autorización del Instituto Superior para poder aplicar los instrumentos; luego de la aceptación por parte de la dirección, se buscó informar a los docentes del área de inglés y a los estudiantes sobre el alcance del mismo y sobre las características de su participación; además, se buscó que puedan firmar su asentimiento o consentimiento informado para garantizar que su participación sea voluntaria. Después de esto, se consensuó la fecha de aplicación de los instrumentos.

3.6. Método de análisis de datos

Después de haber aplicado los instrumentos, en Excel, se elaboró una base de datos por variable, las que sirvieron para elaborar tablas de estadística descriptiva por cada variable y sus dimensiones.

Teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra es mayor a 50, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con la que se buscó establecer si la distribución de los datos es normal o no; de acuerdo con ello, se identificó que los datos se distribuyen anormalmente, por lo que se asumió que las hipótesis se debían contrastar aplicando el Rho de Spearman, por ser una prueba no paramétrica, y que se hizo efectiva por medio del SPSS, versión 26.

3.7. Aspectos éticos

Para desarrollar esta investigación, se consideraron los principios éticos descritos por Shamoo y Resnik (2015); es decir, la Confidencialidad y anonimato que se refiere a los datos de los participantes que formaron parte de la muestra, razón por la cual los instrumentos fueron anónimos. Por otro lado, el Respeto a la persona humana; es decir, se consultó a los trabajadores para que participen voluntariamente en el estudio, en la misma línea, se tuvo presente que las preguntas no puedan ofender o molestar a ninguno de los participantes.

Se respetó los resultados, de tal manera de que lo que se presentó como resultados refleje, fidedignamente, la percepción de quienes han resuelto los cuestionarios. Además, se respetó la propiedad intelectual, de tal forma que, tanto en las citas como en las referencias, se reconozca los derechos de los investigadores que aportaron en el presente estudio.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

Tabla 1

Nivel de manejo de los recursos de aprendizaje multimodal

MODOS	UNIMODAL (51%)	MULTIMODAL (49%)				TOTAL	
		V	A	R	K		
V	5	0	0	1	5	11	21%
A	5	0	0	4	9	18	34%
R	8	0	0	0	7	15	28%
K	9	0	0	0	0	9	17%
TOTAL	27	0	0	5	21	53	

Nota: Aplicación del cuestionario VARK

En la presente tabla se observa la distribución de los estudiantes del Instituto particular de Talara, según recursos de aprendizaje multimodal, para identificar su nivel de manejo; se aprecia que el 34% de los participantes consideran que es mejor aprender de modo auditivo. Por otro lado, el 51% de ellos prefieren un solo modo de aprendizaje y, dentro de este grupo, consideran que el modo preponderante es el kinestésico; es decir, prefieren aprender haciendo o practicando. También se reporta que el 49% muestra preferencia por dos modos de aprendizaje, siendo la asociación preponderante la del modo auditivo con el kinestésico, pues 9 estudiantes reportan su preferencia por aprender escuchando y haciendo.

Tabla 2*Nivel de desarrollo de las competencias comunicativas del inglés*

ESCALA	Expresión oral		Comprensión oral		Comprensión lectora		Producción de textos		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Logro destacado (18-20)	2	4%	1	2%	1	2%	1	2%	1	2%
Logro (15-17)	15	28%	18	34%	17	32%	16	30%	18	34%
Proceso (11-14)	36	68%	34	64%	35	66%	36	68%	34	64%
Inicio (0-10)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	53	100%	53	100%	53	100%	53	100%	53	100%

Nota: Resultado de la aplicación del análisis documental

En la presente tabla se presenta la distribución de los participantes en el estudio, de acuerdo con el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas del inglés; se puede observar que el 64% se encuentra en el nivel de proceso; el 34% avanza hasta el nivel de logro y solo el 2% consigue el logro destacado. Es de resaltar que ningún estudiante de la muestra se ha quedado en el nivel de inicio, es decir que, ninguno ha obtenido calificaciones desaprobatorias en el idioma inglés. Dentro de las dimensiones, la expresión oral es la que alcanza una mayor cantidad de participantes en el nivel de proceso (68%), además de ser la una dimensión que alcanza 4% en logro destacado.

4.2 Resultados inferenciales

Hipótesis General:

Hi: Los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Ho: Los recursos de aprendizaje multimodal no se relacionan significativamente con las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Tabla 3

Relación entre el aprendizaje multimodal y las competencias comunicativas del inglés.

		Correlaciones	
		PROMEDIO	CAPACIDADES
Rho de Spearman	PROMEDIO	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,436**
		N	,004
CAPACIDADES	CAPACIDADES	Coeficiente de correlación	53
		Sig. (bilateral)	53
		N	,436**
			1,000
			,004
			53

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la presente tabla se presenta el resultado de haber aplicado el Rho de Spearman para determinar la relación entre el aprendizaje multimodal y las competencias comunicativas del inglés; se observa que el coeficiente conseguido es 0,436, lo que indica que las variables se relacionan de forma directa y moderada; además, la significancia bilateral es $p < 0,01$; es decir, que la relación entre el aprendizaje multimodal y las competencias comunicativas es significativa.

Hipótesis Específica 1:

Hi: Los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la expresión oral del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Ho: Los recursos de aprendizaje multimodal no se relacionan significativamente con la expresión oral del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Tabla 4

Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la expresión oral del inglés.

			CAPACIDADES	D1
Rho de Spearman	CAPACIDADES	Coefficiente de correlación	1,000	,461**
		Sig. (bilateral)	.	,003
		N	53	53
	D1	Coefficiente de correlación	,461**	1,000
		Sig. (bilateral)	,003	.
		N	53	53

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En esta tabla se observa el resultado de la aplicación del Rho de Spearman para establecer la relación entre los recursos del aprendizaje multimodal y la expresión oral del inglés; se puede apreciar que el coeficiente conseguido es 0,461, lo que indica que existe una relación directa y moderada; además, la significancia bilateral es $p < 0,01$; lo que indica que la relación entre el los recursos de aprendizaje multimodal y la expresión oral es significativa.

Hipótesis Específica 2:

Hi: Los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la comprensión oral del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Ho: Los recursos de aprendizaje multimodal no se relacionan significativamente con la comprensión oral del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Tabla 5

Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión oral del inglés.

			CAPACIDADES	D2
Rho de Spearman	CAPACIDADES	Coefficiente de correlación	1,000	,334*
		Sig. (bilateral)	.	,017
		N	53	53
	D2	Coefficiente de correlación	,334*	1,000
		Sig. (bilateral)	,017	.
		N	53	53

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En esta tabla es posible apreciar el resultado de haber aplicado el Rho de Spearman para establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y las comprensión oral del inglés; se comprobó que el coeficiente alcanzado es de conseguido es 0,334, lo que indica que la relación conseguida es baja y directa; también se observa que la significancia bilateral es $p < 0,05$; con lo que se concluye que la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión oral es significativa.

Hipótesis Específica 3:

Hi: Los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la comprensión lectora del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Ho: Los recursos de aprendizaje multimodal no se relacionan significativamente con la comprensión lectora del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Tabla 6

Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión lectora del inglés.

			CAPACIDADES	D3
Rho de Spearman	CAPACIDADES	Coefficiente de correlación	1,000	,467**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	53	53
	D3	Coefficiente de correlación	,467**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	53	53

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla que se presenta se puede apreciar el resultado de haber aplicado el Rho de Spearman con la finalidad de establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y las comprensión lectora del inglés; se ha comprobado que el índice que se alcanzó fue de 0,467, lo que indica que la relación conseguida es mediana y directa; a su vez, se aprecia que la significancia bilateral es $p < 0,01$; por lo que se infiere que la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión lectora es significativa.

Hipótesis Específica 4:

Hi: Los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la producción de textos del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Ho: Los recursos de aprendizaje multimodal no se relacionan significativamente con la producción de textos del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Tabla 7

Relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la producción de textos en inglés.

			CAPACIDADES	PRODUCCIÓN DE TEXTOS
Rho de Spearman	CAPACIDADES	Coefficiente de correlación	1,000	,418**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	53	53
	Producción de textos	Coefficiente de correlación	,418**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	53	53

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En esta tabla se puede apreciar lo que resulta de la aplicación del Rho de Spearman con el propósito de identificar la relación de los recursos de aprendizaje multimodal y la producción de textos del inglés; se pudo comprobar que índice reportado fue de 0,418, con lo que se colige que la relación entre ellas es moderada y directa; al mismo tiempo, la significancia bilateral es $p < 0,01$; es decir que, la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la producción de textos del inglés es significativa.

V. DISCUSIÓN

En este apartado se analizará, comparativamente, los resultados obtenidos en el presente estudio con los hallazgos de estudios similares que han servido como antecedentes y con los aportes teóricos en los que se fundamenta el marco teórico de esta investigación. Este análisis se estructurará con base a los objetivos planteados, como una forma de demostrar que se han podido cumplir.

Objetivo general: determinar la relación de los recursos de aprendizaje multimodal con las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Por otra parte, para la determinación de la relación entre el aprendizaje multimodal y las competencias comunicativas del inglés se hizo uso del SPSS, versión 26, aplicando específicamente, el Rho de Spearman, cuyo coeficiente alcanzó 0,436; es decir, que los constructos mantienen una relación positiva y regular; también se hizo notar que la significancia bilateral fue $p < 0,01$. En este sentido, la hipótesis nula fue rechazada y se asumió como válida la hipótesis alterna.

Uno de los estudios más parecidos al presente es el que llevó adelante Dávila (2019) y cuyos resultados son muy similares porque la relación que reporta es positiva y moderada (0,520) y la $p < 0,05$ entre las variables que, si bien es cierto, la independiente no es la misma, sí está involucrada porque la multimodalidad, puesto que esta es una estrategia para mejorar aprendizajes; su enfoque metodológico, su diseño su población y su instrumento son similares a los que se han planteado para esta investigación. En la misma línea, hay similitud con Sernaqué (2022) cuyo resultado es similar (0,532) y con Anampa (2021) y Fajardo (2023) en el sentido de que la relación entre variables es significativo, aunque él reporta un nivel bajo (0,202).

En este sentido, se identifica similitudes con lo reportado en un estudio colombiano por Ochoa y Tammys (2020) quienes llegan a la conclusión de que el e-learning tiene un impacto significativo sobre las competencias comunicativas del inglés; hay que

resaltar que, metodológicamente fueron similares por lo que ayudó a la identificación de cómo se comporta la variable dependiente al confrontarla con otra que tiene que ver con la búsqueda de alternativas de mejora de los aprendizajes. Otro estudio similar fue el de Cota (2023) que pudo concluir que, cuando los recursos, se diseñan de acuerdo con los requerimientos de los alumnos, representan medios adecuados para la enseñanza del inglés.

Con los resultados se puede confirmar lo indicado teóricamente por Kress (2010) en el sentido de que la multimodalidad juega un rol fundamental en los procesos de comunicación, en especial, en el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que se debe tener siempre presente para asegurar aprendizajes significativos, en este caso, en el área de inglés.

Objetivo específico 1: Identificar el nivel de manejo de los recursos de aprendizaje multimodal en un Instituto Superior de Talara.

De acuerdo con los datos recogidos, se pudo apreciar que el modo auditivo es el que tiene mayor prevalencia entre quienes participaron (34%); sin embargo, aunque parezca contradictorio, hay un 51% de los miembros de la muestra que consideran que tienen preferencia por un solo modo de aprendizaje, ese modo es el kinestésico; lo que indica que, más de la mitad de la muestra percibe que, haciendo o ejecutando las cosas se puede aprender de mejor manera, por lo que se puede indicar que tienen una forma procedimental de aprender. En cuanto al 49% que considera que es mejor recurrir a dos modos de aprender, indica que la fórmula más coherente es la que involucra a los modos auditivo y kinestésico, lo que implica que consideran que es mejor aprender escuchando (charlas, seminarios, exposiciones, clases magistrales, entre otros) y haciendo (ejercicios, prácticas, juegos de roles, etc.).

En lo que respecta a este objetivo, se consiguió información valiosa para entender la percepción de los estudiantes sobre sus preferencias en cuanto a las formas de aprender; en este sentido, es indiscutible tener presente que cada uno tiene diversas predisposiciones para enfrentar en proceso de aprender, de tal manera

que, conociendo estos datos, los maestros puedan preparar sus sesiones teniendo en cuenta los modos de aprender que manejan sus estudiantes.

En cuanto a los recursos de aprendizaje multimodal, se asume como válida la definición de Fleming (2006) para quien se consideran modos de aprender a la instauración de las maneras preferidas por cada alumno para conseguir y procesar información, con base las percepciones sensitivas; en este sentido, es importante tener presente que, conocer esta información es fundamental para que los educadores puedan adecuar y facilitar la transmisión del conocimiento, en un ambiente de aceptación y de participación activa de los alumnos.

Objetivo específico 2: Identificar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara.

El análisis de este objetivo se realizó a partir las calificaciones que los docentes de la asignatura de inglés han consignado a sus estudiantes en cada una de las competencias que involucra (Expresión oral, comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos); con la sistematización de esta información en una base elaborada en Microsoft Excel, con la que se pudo identificar la distribución de los 53 participantes en el estudio, según el grado en el que han conseguido el desarrollo de sus competencias comunicativas en idioma inglés, para este efecto se consiguió establecer que el nivel preponderante es el de proceso, que alcanzó 64%, lo que indica que la mayoría está en el rango de 11 a 14 puntos en una escala de 20; por otra parte, es de resaltar que la tendencia es positiva, pues el 34% pudo llegar al grado de logro y un 2% (1 participante) pudo conseguir el logro destacado; también se debe resaltar que en este grupo, ninguno de los participantes resultó desaprobado en el idioma inglés. Entre los resultados específicos, cada una de las dimensiones alcanzó resultados similares, pero, la expresión oral resultó la más homogénea, pues el 68% llegaron al nivel de proceso y fue la única que consiguió un 4% (dos participantes) en logro destacado.

Un estudio similar, en parte, es el de Fajardo (2023) quien reportó que el grupo muestral con el que trabajó se encontró proceso, con un 40% de los participantes; sin embargo, sus resultados indican que la tendencia es negativa porque más de un tercio se quedó en el nivel de inicio.

En este caso, para la variable competencias comunicativas del inglés, la definición con la que se asumió el desarrollo del estudio y que fue conformada por los resultados estuvo tomada del Ministerio de Educación del Perú (2016) quienes consideran que un estudiante es competente en el idioma inglés cuando tiene la capacidad de entablar una comunicación adecuada en cualquier ámbito real, de acuerdo con sus requerimientos comunicacionales- para lo que se necesita manejar técnicas, herramientas y elementos constitutivos de la lengua inglesa; en este sentido, se acepta que estas competencias involucran dos de expresión (oral y escrita) y dos de comprensión (oral y escrita).

Objetivo específico 3: Establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la expresión oral del inglés.

En este sentido, confrontando los resultados anteriores y aplicando el coeficiente de correlación de Spearman, por ser una serie de datos que no están distribuidos normalmente, se pudo conseguir un índice de 0,461, con lo cual se establece que la relación entre los recursos del aprendizaje multimodal y la expresión oral del inglés es positiva y de nivel moderado; además, se reportó que la significancia bilateral fue $p < 0,01$; es decir que, la relación identificada entre los recursos de aprendizaje multimodal y la expresión oral es significativa; por lo tanto, se dejó de lado la hipótesis nula y se aceptó la de trabajo.

Los resultados muestran que hay coincidencias con lo que alcanzaron Ochoa y Tammys (2020) quienes han reportado una relación significativa, aunque causal, del e-learning en la competencia comunicativa expresión oral (pronunciación) del idioma inglés. Al mismo tiempo, se nota similitudes con el estudio de Mantilla et al. (2020) quienes reportaron que la estrategia que propusieron fue eficaz en el

fortalecimiento de las competencias de expresión y comprensión oral en inglés; por tanto, su relación es significativa; si bien es cierto, no tocaron las competencias de escritura, lo que han aportado resulta fundamental para entender cómo se comportan estas competencias.

Teóricamente, se confirma lo indicado por el Minedu (2021) puesto que la expresión oral en inglés debe ser fortalecida teniendo en cuenta los modos en que aprenden los estudiantes para conseguir que tenga mayor fluidez y muestre diversos elementos del contexto, en muchas oportunidades comunicativas en las que interactúan las competencias comunicativas.

Objetivo específico 4: Establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión oral del inglés.

Cuando se buscó el establecimiento de la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión oral del inglés, se recurrió, como en los otros casos, a la contrastación de la hipótesis por medio de la aplicación del Rho de Spearman, con el que se pudo alcanzar un coeficiente bajo y positivo de 0,334, al mismo tiempo se calculó la significancia bilateral resultando $p < 0,05$; con lo que se pudo concluir que, entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión oral existe una relación significativa; por lo mismo, la hipótesis nula fue rechazada, aceptando la hipótesis alternativa.

En este aspecto, también resulta coincidente lo que consiguieron Mantilla et al. (2020) cuando reportaron que la herramienta ABP es eficaz fortaleciendo la competencia de comprensión oral; en este sentido, hay que resaltar que, siendo un mecanismo de participación práctica de los estudiantes, es similar a los datos alcanzados en este estudio, pues el modo kinestésico (práctico) es preponderante en los resultados reportados.

Los resultados confirman lo que indica el Minedu (2016) sobre la necesidad de que los maestros planifiquen teniendo en cuenta los intereses y las formas de aprender

que tienen sus alumnos, haciendo que se sientan partícipes de su aprendizaje, en situaciones diversas en las que puedan comprender los textos orales en inglés, desarrollando con eficiencia su capacidad de escuchar, de entender la intención y acento, con lo que se pueda hacer suyo el mensaje que se quiere comunicar.

Objetivo específico 5: Establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión lectora del inglés.

En este sentido, para poder conseguir el establecimiento del nivel relacional entre los recursos de aprendizaje multimodal y las comprensión lectora del inglés, aplicando el Rho de Spearman, fue posible alcanzar un factor de 0,467; es decir que, la asociación entre ellos es positiva y de nivel moderado, lo que, sumado a que la significancia bilateral fue $p < 0,01$, pudo llevar a concluir que, entre los recursos de aprendizaje multimodal y la comprensión lectora existe una relación significativa; por este motivo, es lícito descartar la hipótesis nula y asumir la alterna.

Según esta premisa, se ha confirmado lo que teóricamente indica el Minedu (2016), en el sentido de que se necesita tener presente la diferentes formas de aprender que asumen los alumnos, con la finalidad de fortalecer su capacidad de interacción con textos planteados en inglés y la habilidad de decodificación de los mismos para poder emitir una crítica sobre ellos.

Un dato interesante, aunque discrepante, es el reportado por Hincapie y Alcides (2021) quienes hacen la indicación de que aplicando el modelo ABP, solo se consiguió motivar a los estudiantes, pero no se tuvo mayor incidencia en mejorar su nivel de comprensión textual. Este estudio de carácter experimental permite entender la complejidad de buscar la mejor manera de fortalecer la comprensión de textos en inglés, por lo que, en su caso, el modo kinestésico (ABP es un enfoque práctico) no resultó positivo.

Objetivo específico 6: Establecer la relación entre los recursos de aprendizaje multimodal y la producción de textos en inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023.

Por último, cuando se aplicó el coeficiente relacional de Spearman, con la finalidad de establecer la relación de los recursos de aprendizaje multimodal y la cuarta competencia comunicativa del inglés (producción de textos) se llegó a la comprobación de que el coeficiente identificado fue de 0,418, por lo que se pudo decir que, entre ellas, se da una relación positiva y de nivel mediano; además, se consiguió $p < 0,01$, lo que implica que la asociación de los recursos de aprendizaje multimodal con la producción de textos del inglés es significativa; por esta razón, la hipótesis de trabajo o alternativa fue aceptada, descartando de plano la hipótesis nula.

Queda claro que, para que los alumnos produzcan textos en inglés, de acuerdo con Minedu (2016) es necesario llevarlos a reflexionar, a delimitar su posición, identificar sus sentimientos y finalidad de lo que quiere dar a conocer; por tanto, aparte de creatividad e imaginación, se debe fomentar la producción desde cada uno de los modos de aprendizaje que asumen los alumnos.

Los resultados conseguidos son coincidentes con los que halló Dávila (2019) al buscar identificar la relación entre un modelo metodológico y las competencias comunicativas del inglés, concluyó que la relación es directa y mediana (0,520) y con $p < 0,05$, datos muy similares a los alcanzados en este estudio con una metodología, igualmente, similar. De manera general, también hay similitud con los resultados de Cota (2023) que, cuando se tiene en cuenta las formas en las que aprenden los alumnos, sus resultados en cuanto al desarrollo competencial mejora, pues indica que cuando los objetos de aprendizaje son aceptados por los usuarios, tienen un impacto positivo en el aprendizaje del inglés.

VI. CONCLUSIONES

1. Se pudo establecer que los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con las competencias comunicativas del inglés lo que se corrobora con un Rho de Spearman de 0,436 y un $p < 0,01$, lo que implicó que se rechace la hipótesis nula y se acepte la alternativa, en un Instituto Superior de Talara, 2023.
2. Quedó establecido que, los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la expresión oral del inglés, puesto que el Rho de Spearman arrojó 0,461 y un $p < 0,01$, con lo cual se establece que la relación entre los recursos del aprendizaje multimodal y la expresión oral del inglés es directa, moderada y significativa.
3. Se estableció que los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la comprensión oral del inglés, pues, al aplicar el Rho de Spearman se alcanzó un índice de 0,334 y un $p < 0,05$, lo que indicó una relación baja y directa, pero significativa.
4. Fue posible establecer que los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la comprensión lectora del inglés, lo que fue respaldado por los datos reportados por la aplicación del Rho de Spearman cuyo coeficiente fue de 0,467 y la significancia bilateral $p < 0,01$, lo que indicó una relación moderada, directa y significativa.
5. Por último, se estableció que los recursos de aprendizaje multimodal se relacionan significativamente con la producción de textos del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023, puesto que, al aplicar el Rho de Spearman se obtuvo un índice de 0,418 y un $p < 0,01$ y se pudo concluir que la relación es directa, moderada y significativa.

VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda a los directivos del Instituto Superior de Talara que puedan tener en cuenta los resultados de esta investigación, con el objetivo de tomar en consideración los recursos de aprendizaje multimodal de sus estudiantes y, de esta manera, poder mejorar sus aprendizajes, especialmente en las competencias comunicativas en el área de inglés.

Se sugiere a los docentes del área de inglés que busquen cursos o programas de actualización, especialmente en cuanto a estrategias innovadoras multimodales que puedan influir en la mejora de la competencia de expresión oral en el área de inglés.

Se hace la recomendación a los docentes del área de inglés para que puedan elaborar una planificación y seguimiento conjunto, de tal manera que puedan apoyarse como parte de un grupo de interaprendizaje, con miras a mantener mejores herramientas multimodales para fortalecer los resultados académicos en la comprensión oral del área de inglés.

Se recomienda a los docentes del área de inglés que, en grupos de interaprendizaje, puedan conocer y aplicar estrategias específicas en las que se tenga en cuenta los recursos multimodales de los estudiantes para el desarrollo de su comprensión lectora en inglés.

Se hace la recomendación de que los docentes puedan tener en cuenta que los estudiantes privilegian el aprendizaje kinestésico; es decir que aprenden practicando, por lo que es conveniente que, en la producción de textos, se ejercite constantemente a los estudiantes para que desarrollen tales competencias.

REFERENCIAS:

- Alcaraz Varó, E. (2000), *El inglés profesional y académico*. (Col. El Libro Universitario. Serie Filología y Lingüística). Madrid: Alianza. 240 pp. ISBN: 84-206-5754-9
- Area, M. y Adell, J. (2009): —*eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pags. 391-424. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/cuaderno-3.pdf>
- Álvarez, R. A. (2020). *Clasificación de las investigaciones*. Universidad de Lima, Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas, Carrera de Negocios Internacionales. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10818>
- Ávila Reyes, N. (2021). *Literacy Histories and Talk around Texts: Emphasising the Emic to Explore Students' Perspectives on Academic Writing*. En I. Guillén-Galve, & A. Bocanegra-Valle (Eds.), *Ethnographies of Academic Writing Research. Theory, Methods, and Interpretation* (pp. 125-143). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/gest.8.3.02str>
- Berenguer, R. I. y Roca, R. M. (2016). *Communicative competence in Language Teaching*. *Dominio de las ciencias* 2(2), 25-31. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Bermúdez, L. (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. *Revista Quórum Académico*, 8(15), 95-110
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú: un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. <https://docplayer.es/15296014-Educationalintelligence-ingles-en-el-peru-un-analisis-de-la-politica-las-percepciones-y-losfactores-de-influencia.html>
- Cabrera, J. (2018). *La creatividad y su revolución para la mejora educativa y la justicia social*. *Riejs*, 7(2), 7-10. www.rinace.net/riejs/revistas.uam.es/riejs
- Cifuentes, N. C. (2017). *Storytelling a través del uso de nuevas tecnologías en la clase de inglés como lengua extranjera* [Tesis para maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.tec.mx/ortec/handle/11285/629895>
- Chávez, C., Marcano, N. y Zabala, S. (2013). *Enfoques para el diseño de competencias e inserción de las TIC en educación*. *REDHECS*, 8(14), 160-183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4339644.pdf>
- Carrillo, G., Pérez, L. y Vásquez, A. (2018). *El desarrollo de las competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia de aprendizaje autónomo*. *Blanco y Negro*, 9(1) 70-80. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/20543>

- Coxhead, A. & Bytheway, J. (2015). *Learning vocabulary using two massive online resources: You will not blink*. In D. Nunan & J. Richards (Eds.) *Learning beyond the classroom* (pp. 65-74). New York: Routledge.
- Cronquist, K & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El diálogo, liderazgo para las Américas. Pearson. <https://acortar.link/mJ2uqf>
- Dávila, M. (2019). *Estrategias de aprendizaje y competencias comunicativas en inglés en estudiantes de una Institución Educativa en Tarapoto, 2014*. Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unsm.edu.pe/bitstream/handle/11458/3356/IDIOMAS%20-%20Marcelo%20Davila%20Melendez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galván, A. y Siado, E. (2021). *Educación Tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante*. *Cienciamatria*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Gonzales, J. y Wagenaar, R. (2004). *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(35), 151-164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- González, B., Alonso, C., y Roberto, A. (2012). *El modelo VARK y el diseño de cursos en línea*. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(4), 96-103
- Guzmán Flores, T., & Escudero Nahón, A. (2016). *Implementación del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México*. *EDMETIC*, 5(2), 7-28, <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5774>
- Hernández, R., Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. In Mc Graw Hill (Vol. 1, Issue Mexico). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V. http://www.mhhe.com/latam/sampieri_mi1
- Hincapié Yáñez, F y Muñoz Oviedo, M. (2022-03-10.). *El desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en estudiantes de pregrado en CECAR, Sincelejo*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Córdoba.
- Krashen, S. (1981). *Attitude and aptitude in relation to second language acquisition and learning*. In K. Diller (Ed.). http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London/ New York: Routledge.
- Lamy, M. N. y Regine, H. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke. Palgrave Macmillan. [10.1057/9780230592681](https://doi.org/10.1057/9780230592681) Search in Google Scholar.

- Lemke, J.L. (2012). *Multimedia and Discourse Analysis*. En J. P. Gee y M. Handford (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 79-89). Londres: Routledge.
- López, L. (2018). *El enfoque comunicativo y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del Centro de idiomas de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión- Pasco*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión] <https://acortar.link/pzpl5H>
- Mantilla, L. F., Larrea, M. L., Tapia, J. A. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios*. *Koinonia*, 5(9), 544-558. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.685>
- MINEDU. (2021). *Orientaciones para el trabajo pedagógico*. Lima-Perú. file:///C:/Users/usuario/Desktop/MINEDU%20INGL%C3%89S%202021.pdf
- Minedu (2016). *Currículo nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° de media*. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Bases curriculares formación diferenciada técnico profesional*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70892_bases.pdf
- Mor, B. (2020). *El desarrollo de la expresión escrita en inglés a través del entorno virtual de aprendizaje*. <https://www.adayapress.com/wpcontent/uploads/2020/09/contec1.pdf>
- Mosquera, M. (2018). *Competencias, estrategias y habilidades comunicativas: Un reto para la educación*. Universidad Santiago de Cali.
- Murphy, R y Rodellar, M. (2016). *Las trampas del inglés*. Editorial Vecchi.
- Ochoa Carmona S. y Tammys Quiroz, J. (2020) *El efecto del Learning en la competencia comunicativa: Producción oral en Inglés*. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6377>
- Orosz, A., Ortega, D., Monzon, M. y Sarango, F. (2018). *El aprendizaje activo para las clases de inglés como lengua extranjera*. Observatorio Unae, (3), 2-5.
- Pérez, M. & Moreno, M. (2015). *Modelos de educación superior a distancia en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- Ramírez L. (2017). *La comprensión lectora: Un reto para alumnos y maestros*. Tecnológico de Monterrey. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-bitsblog/2017/8/21/la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros>

- Ramos-Serpa, G., & López-Falcón, A. (2020). *Formación humanística como parte de la integralidad y la calidad de la formación del profesional de nivel superior*. *Veritas & Research*, 1(2), 150-161. Disponible en: <https://bit.ly/3hSnBkr>
- Reyzabal, M. (2012). *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. *REICE*, 10(4), 63-77. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988>
- Richards, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman. https://www.academia.edu/44568181/Longman_Dictionary_of_Language_Teaching_and_Applied_Linguistics
- Sakulprasertsri, K. (2020). *Teachers' Integration of Multimodality into 21st Century EFL Classrooms in Thailand: Practice and Perception*. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 225-242.
- Sereno, R. (2021). *Competencias comunicativas en inglés que demanda el mercado laboral a los ingenieros de minas en la provincia Pasco*. [Tesis de Maestría, Universidad Cayetano Heredia]. <https://acortar.link/1NIRep>
- Shamoo, A. y Resnik, D. (2015). *Responsible conduct of research*, 3a. ed., Nueva York, Oxford University Press. https://www.researchgate.net/profile/DavidResnik2/publication/233745581_Responsible_Conduct_of_Research/links/5e80987692851caef4a96c37/Responsible-Conduct-of-Research.pdf
- Cavenago Cáceres, V. (2019) *El uso de las TIC y las competencias comunicativas en los estudiantes de Lengua Inglesa del semestre 2021-II de una universidad privada de la ciudad de Lima*. Universidad Católica Sedes Sapientiae [UCSS]. (2022). UCSS Platform 2018. <https://campusvirtual.ucss.edu.pe/index.php>
- Vermeer, H. J. (1992). *Is translation a linguistic or a cultural process. A journal of English language*. *Ilha do Desterro*, 14(3), 37-49. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8750/8112>
- Williamson, R., y Resnick, A. (2003). *Representando el poder: una lectura Multimodal de algunos medios electrónicos*. UAM-X, México. Versión. *Estudios de Comunicación y política*. (13), 83-119.

ANEXOS

Anexo 01

Recursos de aprendizaje multimodal y competencias comunicativas del inglés en un Instituto Superior de Talara, 2023

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
RECURSOS DE APRENDIZAJE MULTIMODAL	Fleming (2006) los modos de aprendizaje implican el establecimiento de las formas que prefieren los estudiantes para adquirir y procesar los datos, a partir de una visión basada en los sentidos, por lo que los maestros necesitan identificar el modo o los modos con los que mejor aprenden sus alumnos, con lo que se les es posible la adecuación y facilitación de transmitir conocimientos, mejorar los aprendizajes y las maneras de estudiar.	Modo múltiple de fortalecer el aprendizaje, por medio de lo visual, la lectura y escritura, lo auditivo y lo kinestésico que se mide a través de un cuestionario.	Dimensión visual Prefiere que la información sea presentada en forma de gráficos, imágenes y símbolos; aquí se incluyen diagramaciones, graficas, colores, tablas o textualizaciones. (Fleming, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Información gráfica. • Información simbólica 	Ordinal
			Dimensión de lectura y escritura prefiere que la información se presente en forma de texto, ya sea impresa o virtual; incluye al aprendizaje por medio de lectura, tomar apuntes, elaborar ensayos, libros diversos, recopilación bibliográfica.(Fleming, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Textos impresos. • Textos virtuales 	
			Dimensión auditiva prefiere que la información se le presente en forma de audio para escucharla; por este motivo, se prefiere la participación en debate, temas de discusión, seminarios, audios diversos, música, entre otros. (Fleming, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Audios • Diálogos 	
			Dimensión Kinestésica prioriza la práctica y el aprendizaje por medio de la	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia real. • Experiencia simulada 	

			experiencia y lo que percibe, puede ser real o simulada; en este sentido, se considera que es mejor aprender por medio de actividades físicas, elaboraciones, modelos de comportamiento o de vida, la demostración y el juego de roles. (Fleming, 2006)		
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	Las competencias comunicativas de inglés implican ser capaz de comunicarse en inglés en contextos diversos y reales como respuesta a lo que le interesa, necesita comunicativamente el estudiante; por esta razón, involucra el participar en situaciones reales de comunicación, manejo de estrategias y de convenciones de gramática específica de la lengua inglesa. (Minedu, 2016)	Capacidades macro que se miden por medio de una rúbrica cuyos contenidos son la expresión oral, la comprensión lectura y la producción de textos.	Expresión oral capacidad que se necesita fortalecer de forma sistemática en cuanto a ser fluida y capaz de captar y dar a conocer los diferentes aspectos contextuales; para ello, se echa mano de elementos verbales y no verbales; puesto que esto dará acceso a desarrollar interacciones entre sus habilidades, en diversas ocasiones de comunicación (Minedu, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de léxico y ortografía. • Manejo de convenciones del lenguaje 	Ordinal
			Comprensión oral El docente necesita planificar sus sesiones en las que sea capaz de hacer que los estudiantes se involucren, ayudándolos a que desarrollen su capacidad de escucha en diversas circunstancias cotidianas, procurando que pueda comprender la intencionalidad, el acento y, por supuesto, el contenido del mensaje. (MINEDU, 2016).	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento de textos orales. • Interpretación de textos orales. 	
			Comprensión lectora Minedu (2016) es la capacidad de interactuar y	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento de textos escritos. • Interpretación de textos escritos 	

			<p>decodificar textos producidos en lengua inglesa, con la finalidad de emitir opiniones críticas sobre los mismos.</p> <p>Producción de textos procedimiento de planificación y transformación de información escrita en el que se somete a juicio el ser creativo e imaginativo. Esta competencia para la expresión de pensamientos, emocionándose, con involucramiento de lo que se siente, se acompaña de una amplia reflexión (MINEDU, 2016).</p>		
				<ul style="list-style-type: none"> • Planificación adecuada. • Elaboración según objetivo. 	

Anexo 2:

CUESTIONARIO VARK

Nombre:

Carrera Profesional:

Fecha:

Elija la respuesta que mejor explique su preferencia y haga clic en la casilla de al lado. Por favor, haga clic en más de una si una sola respuesta no se ajusta a su percepción. Deje en blanco cualquier pregunta que no aplique.

- 1 Cuando aprendo:
 - a) Me gusta hablar de las cosas.
 - b) Veo patrones en las cosas.
 - c) Uso ejemplos y aplicaciones.
 - d) Leo libros, artículos y folletos.
- 2 Necesito encontrar el camino a una tienda que me recomendó un amigo. Yo:
 - a) Buscaría dónde está la tienda en relación con algún lugar que conozco.
 - b) Usaría un mapa.
 - c) Le diría a mi amigo que me diera las indicaciones.
 - d) Escribiría el nombre de la calle que debo recordar.
- 3 Quiero aprender a tomar mejores fotos. Yo:
 - a) Utilizaría ejemplos de fotos buenas y malas mostrando cómo mejorarlas.
 - b) Haría preguntas y hablaría sobre la cámara y sus características.
 - c) Utilizaría las instrucciones escritas sobre lo que hay que hacer.
 - d) Utilizaría diagramas que muestren la cámara y lo que hace cada parte.
- 4 Quiero aprender sobre un nuevo proyecto. Me gustaría pedir:
 - a) Un informe escrito que describa las principales características del proyecto.
 - b) Una oportunidad para hablar sobre el proyecto.
 - c) Diagramas que muestren las etapas del proyecto con gráficos de beneficios y costes.
 - d) Ejemplos en los que el proyecto se haya utilizado con éxito.
- 5 Quiero aprender a hacer algo nuevo en una computadora. Yo:
 - a) Empezaría a utilizarlo y aprender por ensayo y error.
 - b) Leería las instrucciones escritas que vienen con el programa.
 - c) Seguiría los diagramas de un libro.
 - d) Hablaría con personas que conozcan el programa.
- 6 Acabo de terminar una competencia o una prueba y me gustaría recibir una opinión. Me gustaría recibirla:
 - a) De alguien que lo hable conmigo.
 - b) Mediante una descripción escrita de mis resultados.
 - c) Mediante gráficos que muestren lo que alcancé.
 - d) Utilizando ejemplos de lo que he hecho.
- 7 Quiero saber más sobre una excursión a la que voy a ir. Yo:
 - a) Usaría un mapa y vería dónde están los lugares.

- b) Hablaría con la persona que planificó la excursión o con otras personas que vayan a hacerla.
 - c) Leería sobre la excursión en el itinerario.
 - d) Miraría los detalles sobre los aspectos más destacados y las actividades de la excursión.
- 8 Quiero ahorrar más dinero y decidir entre una serie de opciones. Yo:
- a) Leería un folleto impreso que describa las opciones en detalle.
 - b) Hablaría con un experto sobre las opciones.
 - c) Consideraría ejemplos de cada opción utilizando mi información financiera.
 - d) Utilizaría gráficos que muestren diferentes opciones para diferentes periodos de tiempo.
- 9 Prefiero un presentador o un profesor que utilice:
- a) Demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
 - b) Preguntas y respuestas, charlas, discusiones en grupo u oradores invitados.
 - c) Folletos, libros o lecturas.
 - d) Diagramas, cuadros, mapas o gráficos.
- 10 Tengo un problema en el corazón. Preferiría que el médico:
- a) Le mostrara un diagrama de lo que está mal.
 - b) Le diera algo que leer para explicar lo que está mal.
 - c) Utilizará un modelo de plástico para mostrar lo que está mal.
 - d) Describiera lo que está mal.
- 11 A la hora de elegir una carrera o un área de estudio, esto es importante para mí:
- a) Aplicar mis conocimientos en situaciones reales.
 - b) Trabajar con diseños, mapas o gráficos.
 - c) Utilizar bien las palabras en las comunicaciones escritas.
 - d) Comunicarme con otros a través del diálogo.
- 12 Cuando aprendo de Internet, me gusta:
- a) Descripciones, listas y explicaciones escritas interesantes.
 - b) Los vídeos que muestran cómo hacer o fabricar algo.
 - c) Los canales de audio donde puedo escuchar podcasts o entrevistas.
 - d) El diseño y las características visuales interesantes.
- 13 Quiero informarme sobre una casa o un apartamento. Antes de visitarla quisiera:
- a) Una descripción impresa de las habitaciones y las características.
 - b) Una conversación con el propietario.
 - c) Ver un vídeo de la propiedad.
 - d) Un plano que muestre las habitaciones y un mapa de la zona
- 14 Quiero aprender a jugar un nuevo juego de mesa o de cartas. Yo:
- a) Leería las instrucciones.
 - b) Observaría a otros jugar antes de unirme al juego.
 - c) Utilizaría los diagramas que explican las distintas fases, movimientos y estrategias del juego.

- d) Utilizaría los diagramas que explican las distintas fases, movimientos y estrategias del juego.
- 15 Una página web tiene un vídeo que muestra cómo hacer un gráfico o una tabla especial. Hay una persona hablando, algunas listas y palabras que describen lo que hay que hacer y algunos diagramas. Aprendería más:
- a) Escuchando.
 - b) Viendo las acciones.
 - c) Leyendo las palabras.
 - d) Viendo los diagramas.
- 16 Quiero montar una mesa de madera que viene por partes. Aprendería mejor con:
- a) Los consejos de alguien que lo haya hecho antes.
 - b) Las instrucciones escritas que vienen con las piezas de la mesa.
 - c) Diagramas que muestren cada etapa del montaje.
 - d) Un vídeo de una persona montando una mesa similar.

Tomado de Fleming (2006)

Anexo 3:

Ficha Técnica del Cuestionario VARK

Autor: Neil Fleming.

Año: 2006.

Objetivo: Clasificar a las personas de acuerdo a su preferencia sensorial al procesar información o contenidos educativos.

Aplicación: Individual. Personas de entre 18 a 23 años.

Duración: De 15 a 20 minutos.

Dimensiones: El modelo VARK, toma en cuenta, cuatro estilos de aprendizajes: visual, auditivo, lector – escritor y kinestésico. estructurado bajo el formato de reporte individual.

V: Visual

A: Aural (Auditivo)

R: Read-write (Lector-escritor)

K: kinesthetic (Kinestésico)

Confiabilidad: Para el análisis de fiabilidad de la escala, se usó el coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach. La escala de estilos de aprendizaje ($\alpha=0.528$), obtuvo un Alfa inferior al mínimo esperado ($\alpha = 0.706$) esto se debe a que la escala presenta datos excluyentes, esto no indica algún problema ya que los estilos de aprendizaje son diferentes y esta puede excluir a la otra.

Validación: El test VARK fue validado por Leite, Svinicki & Yuying (2009) a través de un análisis factorial confirmatorio, obteniendo puntajes de 0.85; 0.82; 0.84 y 0.77 para cada subescala considerándose como un test adecuado.

En cuanto al análisis de validez de constructo se realizó por medio del Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación Varimax. Los 16 ítems en estudio proporcionaron una solución factorial de 6 componentes con una varianza total de 52.53% de los datos originales.

Estilo prevaleciente de acuerdo a la respuesta seleccionada

	V	A	R	K
1	b	a	c	d
2	b	a	c	d
3	d	a	c	b
4	c	d	a	b
5	d	c	b	a
6	b	d	c	a
7	d	b	c	a
8	b	d	a	c
9	a	b	c	d
10	b	a	d	c
11	c	a	b	d
12	d	c	b	a
13	d	c	b	a
14	c	d	b	a
15	d	c	b	a
16	d	c	a	b

Anexo 4:

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL REGISTRO DE EVALUACIÓN

PROPÓSITO: Registrar las calificaciones de los estudiantes, según los niveles de logro alcanzados en las competencias comunicativas en inglés.

Escala de calificación: De 0 a 20 puntos.

N°	Expresión oral	Comprensión oral	Comprensión lectora	Producción de textos	Promedio
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					

Elaborado por la investigadora

Anexo 6: BASE DE DATOS DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGLÉS

N°	D1	D2	D3	D4	PROMEDIO
1	15	14	14	13	14
2	13	14	14	13	14
3	14	14	13	14	14
4	13	13	13	13	13
5	12	13	12	12	12
6	15	15	15	15	15
7	13	13	13	13	13
8	16	15	15	15	15
9	13	13	14	14	14
10	15	15	15	15	15
11	16	16	16	16	16
12	12	13	13	13	13
13	12	12	12	12	12
14	13	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15
16	18	17	17	17	17
17	14	14	14	14	14
18	16	17	17	17	17
19	15	15	15	15	15
20	14	14	13	13	14
21	18	18	18	18	18
22	16	16	16	16	16
23	16	16	16	16	16
24	13	14	14	14	14
25	13	13	13	13	13

26	14	14	14	14	14
27	14	14	14	14	14
28	14	15	14	14	14
29	13	14	13	13	13
30	13	13	13	13	13
31	12	13	12	13	13
32	14	14	14	14	14
33	14	14	14	14	14
34	15	16	16	16	16
35	13	13	13	13	13
36	14	15	15	15	15
37	13	13	13	13	13
38	14	15	15	15	15
39	14	14	14	14	14
40	14	14	14	14	14
41	14	13	13	13	13
42	13	14	14	14	14
43	13	13	13	13	13
44	14	15	14	15	15
45	13	13	13	13	13
46	13	14	14	14	14
47	14	14	14	14	14
48	16	16	16	16	16
49	13	14	14	14	14
50	14	14	14	14	14
51	15	14	15	15	15
52	15	15	15	14	15
53	15	15	15	14	15

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL REGISTRO DE EVALUACIÓN

PROPÓSITO: Registrar las calificaciones de los estudiantes, según los niveles de logro alcanzados en las competencias comunicativas en inglés.

Escala de calificación: De 0 a 20 puntos.

N°	Expresión oral	Comprensión oral	Comprensión lectora	Producción de textos	Promedio
1	15	14	14	13	14
2	13	14	14	13	14
3	14	14	13	14	14
4	13	13	13	13	13
5	12	13	12	12	12
6	15	15	15	15	15
7	13	13	13	13	13
8	16	15	15	15	15
9	13	13	14	14	14
10	15	15	15	15	15
11	16	16	16	16	16
12	12	13	13	13	13
13	12	12	12	12	12
14	13	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15
16	18	17	17	17	17
17	14	14	14	14	14
18	16	17	17	17	17
19	15	15	15	15	15
20	14	14	13	13	14
21	18	19	19	18	18
22	16	16	16	16	16
23	16	16	16	16	16
24	13	14	14	14	14
25	13	13	13	13	13
26	14	14	14	14	14
27	14	14	14	14	14
28	14	15	14	14	14
29	13	14	13	13	13

HENRY JICA G


30	13	13	13	13	13
31	12	13	12	13	13
32	14	14	14	14	14
33	14	14	14	14	14
34	15	16	16	16	16
35	13	13	13	13	13
36	14	15	15	15	15
37	13	13	13	13	13
38	14	15	15	15	15
39	14	14	14	14	14
40	14	14	14	14	14
41	14	13	13	13	13
42	13	14	14	14	14
43	13	13	13	13	13
44	14	15	15	15	15
45	13	13	13	13	13
46	13	14	14	14	14
47	14	14	14	14	14
48	16	16	16	16	16
49	13	14	14	14	14
50	14	14	14	14	14
51	15	14	15	15	15
52	15	15	15	15	15
53	15	15	14	15	15
54					
55					

Elaborado por la investigadora

HENRY FELIX


Anexo 7:

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
APREND. MULTIMODAL	,191	35	,001	,787	53	,000
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	,226	35	,000	,834	53	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Para este efecto, como la muestra es menor a 50, la prueba aceptada es la de Kolmogorov-Smirnov; por este motivo, teniendo en cuenta que la significancia, en ambos casos, es $p < 0,5$, la decisión será que los datos no se distribuyen con normalidad y, por tanto, se eligió aplicar una prueba estadística no paramétrica, en este caso, el coeficiente correlacional de Spearman.



Declaratoria de Autenticidad de los Asesores

Nosotros, LEON MORE ESPERANZA IDA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesores de Tesis titulada: "RECURSOS DE APRENDIZAJE MULTIMODAL Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGLÉS EN UN INSTITUTO SUPERIOR DE TALARA, 2023", cuyo autor es FARIAS GUERRERO JOCELYNE GILDA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

Hemos revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 22 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
LEON MORE ESPERANZA IDA DNI: 02616840 ORCID: 0000-0002-0978-9488	Firmado electrónicamente por: ELEONM el 22-07- 2023 05:31:03
MENDIVEZ ESPINOZA YVAN ALEXANDER DNI: 19188655 ORCID: 0000-0002-7848-7002	Firmado electrónicamente por: MENDIVEZ el 23-07- 2023 13:17:14

Código documento Trilce: TRI - 0608822