

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTERRICO
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS “SMART READING LAB” PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS**

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

CASTILLO SUMIRE, María Victoria
CASTILLO RIOS, Bryan Acxel
FERNANDEZ HUAYRE, Mayra Grecia
HUAMANI ACARLEY, Fuilen Rodrigo

ASESORA:
SEAS BRINGAS, Blanca Elisa

Lima, 2025



PERÚ

Ministerio de Educación

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Dirección General

Unidad de Investigación

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"
"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Seas Bringas Blanca Elisa, en mi calidad de asesora de Tesis, del Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad en Inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: PROGRAMA DE ESTRATEGIAS "SMART READING LAB" PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS, de autor: CASTILLO RIOS BRYAN ACXEL, CASTILLO SUMIRE MARIA VICTORIA. FERNANDEZ HUAYRE MAYRA GRECIA, HUAMANI ACARLEY FUILEN RODRIGO tiene un índice de similitud de 7%, verificado mediante el software Turnitin:

CASTILLO S_CASTILLO R_FERNANDEZ_HUAMANI
PROGRAMA DE ESTRATEGIAS "SMART READING LAB" PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS
 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega trccid:311753975585	128 páginas
Fecha de entrega 11 dic 2025, 11:54 p.m. GMT-5	26.143 palabras
Fecha de descarga 12 dic 2025, 12:14 a.m. GMT-5	150.647 caracteres
Nombre del archivo T_CASTILLO_SUMIRE_MARIA_VICTORIA_11_12.docx	
Tamaño del archivo 2.6 MB	

turnitin Página 1 de 116 - Paralelo
 turnitin Página 2 de 116 - Descripción general de integridad

7% Similitud general
 El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 5% Fuentes de Internet
- 0% Publicaciones
- 6% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad
 N.º de alertas de integridad para revisión
 No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo. Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención a la misma.

Por tanto, en mi condición de asesora, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

BLANCA ELISA SEAS BRINGAS
DNI: 47238088
ORCID: 0009-0005-5126-4270

Lima 03 de abril de 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar si el programa de estrategias "*Smart Reading Lab*", diseñado bajo el modelo instruccional 5E, logró fortalecer la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria. Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de diseño cuasi experimental, con una aplicación de pretest y posttest. La muestra estuvo conformada por 52 estudiantes, distribuidos en un grupo control (n=27) y un grupo experimental (n=25). Para la recolección de datos se utilizó una prueba de 20 ítems, organizada en cuatro dimensiones de cinco preguntas, orientadas a evaluar distintos niveles de comprensión textual.

El programa fue implementado en el grupo experimental mediante sesiones estructuradas, en las cuales fueron estructuradas cinco estrategias de lectura basadas en la indagación, la metacognición y la aplicación de las etapas del modelo instruccional 5E. El análisis de los datos se realizó mediante una estadística descriptiva e inferencial después de haber aplicado la prueba de *Wilcoxon* y *Mann-Whitney*. Estos resultados evidenciaron mejoras significativas en la comprensión de textos en inglés, tanto en el puntaje global como en las dimensiones evaluadas, a diferencia del grupo control.

Se concluye que el programa "*Smart Reading Lab*" constituye una propuesta pertinente y efectiva para potenciar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria.

Palabras clave: comprensión de textos, estrategias de lectura, programa "*Smart Reading Lab*", modelo instruccional 5E, inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze whether the strategy program *Smart Reading Lab*, designed under the 5E instructional model, succeeded in strengthening English reading comprehension in fourth-grade secondary students. This study was conducted using a quantitative approach and a quasi-experimental design, with the application of a pretest and a posttest. The sample consisted of 52 students, distributed into a control group (n = 27) and an experimental group (n = 25). For data collection, a 20-item test was used, organized into four dimensions of five questions each, aimed at assessing different levels of text comprehension.

The program was implemented in the experimental group through structured sessions in which five reading strategies were developed, based on inquiry, metacognition, and the application of the stages of the 5E instructional model. Data analysis was carried out using descriptive and inferential statistics, applying these after conducting the Wilcoxon and Mann–Whitney tests. The results showed significant improvements in English reading comprehension, both in the overall score and in the evaluated dimensions, unlike the control group.

It is concluded that the *Smart Reading Lab* program constitutes a relevant and effective proposal for enhancing English reading comprehension in secondary students.

Keywords: reading comprehension, reading strategies, *Smart Reading Lab* program, 5E instructional model, English as a foreign language.

DEDICATORIA

A Dios por darme fuerza y propósito, a mi familia, por su amor incondicional, su apoyo constante y por acompañarme en cada paso. Y a mí mismo, por transformar cada reto en aprendizaje y no rendirme.

Bryan Castillo

A mi familia por ser mi fuerza, mi guía y mi mayor motivo para seguir creciendo. Este logro es también suyo, fruto de su amor y del ejemplo de avanzar con esfuerzo y humildad. Y a mí, por mantenerme firme en cada paso.

María Castillo

A mis padres, quienes con esfuerzo forjaron mi futuro. Este logro es tan mío como suyo, gracias por ser mi fuerza y mi inspiración.

Mayra Fernandez

A mi hija, cuya existencia me impulsa a ser mejor cada día; a mi pareja, por su constante respaldo y comprensión; y a mi familia, por su amor y fortaleza a lo largo de este camino.

Fuilen Huamani

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a nuestra asesora Blanca Seas Bringas, cuya dedicación y compromiso fueron fundamentales para orientarnos y aclarar cada una de nuestras inquietudes.

Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento al profesor de Unidad de Investigación Ricardo A. Guerra Rodríguez, por su disposición y apoyo constante ante nuestras dudas.

Por último, agradecemos a la institución educativa, que nos brindó la oportunidad y el espacio necesarios para desarrollar este proyecto de gran importancia.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	10
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
Justificación	14
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	17
2.1. Antecedentes de Estudio.....	17
2.2. Bases Teóricas.....	24
2.1.1. Variable Dependiente.....	25
2.1.2. Variable Independiente	34
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	42
3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico	42
3.2. Objetivos de la Investigación	44
3.3. Hipótesis de Investigación	45
3.4. Variables de Investigación.....	45
3.5. Población, Muestra y Muestreo	46
3.6. Técnicas e Instrumentos.....	47
3.7. Operacionalización de las Variables.....	51
3.8. Consideraciones Éticas	56
3.9. Limitaciones.....	57
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	58
4.1. Resultados.....	58
4.2. Discusión.....	75
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	78
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	79
REFERENCIAS.....	81
ANEXOS	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de las partes del reading paper en el examen KEY	49
Tabla 2. Clasificación de niveles según puntaje obtenido en el pretest y postest	50
Tabla 3. Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Reading for Gist	51
Tabla 4. Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Reading for Specific Information	52
Tabla 5. Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Reading for gist and reading for details	53
Tabla 6. Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Deducing Meaning from Context	54
Tabla 7. Categorías de comprensión de textos escritos en inglés	57
Tabla 8. Resultados del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en inglés según grupo control y experimental	58
Tabla 9. Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en inglés según grupo control y experimental.....	58
Tabla 10. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión general comprensión de textos escritos en inglés del grupo control (pretest y postest)	60
Tabla 11. Prueba t de Student para muestras relacionadas en la dimensión general comprensión de textos escritos en inglés del grupo experimental (pretest y postest)	60
Tabla 12. Resultados estadísticos de la aplicación pretest y postest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 1 reading for gist de los estudiantes GC y GE	61
Tabla 13. Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 1 reading for gist según grupo control y experimental	62

Tabla 14. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 1 reading for gist del grupo control y experimental (pretest y postest)	63
Tabla 15. Resultados estadísticos de la aplicación pretest y postest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 2 reading for specific information de los estudiantes GC y GE	64
Tabla 16. Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 2 reading for specific information según grupo control y experimental	65
Tabla 17. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 2 reading for specific information del grupo control y experimental (pretest y postest)	67
Tabla 18. Resultados estadísticos de la aplicación pretest y postest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 3 reading for gist and reading for details de los estudiantes GC y GE	68
Tabla 19. Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 3 reading for gist and reading for details según grupo control y experimental	68
Tabla 20. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 3 reading for gist and reading for details del grupo control y experimental (pretest y postest)	70
Tabla 21. Resultados estadísticos de la aplicación Pretest y Postest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 4 deducing meaning from contex de los estudiantes GC y GE	71
Tabla 22. Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 4 deducing meaning from contex según grupo control y experimental	72
Tabla 23. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 4 del grupo control y experimental (pretest y postest)	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados del grupo control en el pretest y postest de comprensión de textos escritos en inglés	58
Figura 2. Resultados del grupo experimental en el pretest y postest de comprensión de textos escritos en inglés	59
Figura 3. Resultados obtenidos en el pretest y del post test en la dimensión 1 reading for gist de los estudiantes del grupo control	62
Figura 4. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 1 reading for gist de los estudiantes del grupo experimental	62
Figura 5. Resultados estadísticos de la aplicación pretest y postest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 2 reading for specific information de los estudiantes GC y GE	65
Figura 6. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 2 reading for specific information de los estudiantes del grupo experimental ...	66
Figura 7. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 3 reading for gist and reading for details de los estudiantes del grupo control .	68
Figura 8. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 3 reading for gist and reading for details de los estudiantes del grupo experimental	68
Figura 9. Resultados obtenidos en el pretest y del post test en la dimensión 4 deducing meaning from contex de los estudiantes del Grupo Control	72
Figura 10. Resultados obtenidos en el pretest y del post test en la dimensión 4 de los estudiantes del Grupo Experimental	72

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación en el Perú ha evidenciado ciertos avances significativos (Alarcón et al., 2024); sin embargo, el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera continúa siendo un desafío para los estudiantes (Tafur et al., 2023). En efecto, la limitada comprensión lectora en inglés representa una de las mayores dificultades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje debido, principalmente, al uso de metodologías tradicionales que limitan el desarrollo de habilidades comunicativas reales en los estudiantes. (Castañeda-Almerí et al., 2022). En este sentido, la problemática que aborda la presente investigación se centra en las dificultades que presentan los estudiantes para comprender textos escritos en inglés.

Esta situación evidencia la necesidad de promover estrategias pedagógicas que favorezcan una comprensión profunda y significativa de los textos, permitiendo a los estudiantes identificar información relevante, establecer inferencias pertinentes sobre el contenido. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar si el programa *Smart Reading Lab*, diseñado bajo el modelo instruccional 5E, logra fortalecer la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria.

Se plantean los siguientes objetivos específicos: a) Determinar la mejora de la obtención de información general de textos. (*Reading for gist (Skimming)*) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*, b) Determinar la mejora de la obtención de información específica (*Reading for specific information (Scanning)*) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*, c) Determinar la mejora de la obtención de información general y detallada (*Reading for gist and reading for details*) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab* y d) Determinar la mejora de la deducción de significados a partir del contexto (*Deducing meaning from context*) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*.

De esta manera, la relevancia de esta investigación radica en la necesidad de implementar metodologías innovadoras que mejoren la competencia lectora en inglés de los estudiantes de educación secundaria. Asimismo, su pertinencia radica en la limitada cantidad de investigaciones que analizan el impacto de programas estructurados en torno al modelo instruccional 5E en el contexto educativo peruano; por este motivo, la aplicación del programa *Smart Reading Lab* constituye una propuesta pedagógica que integra estrategias para promover un mejor aprendizaje del idioma.

Finalmente, el enfoque metodológico de la investigación es cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, basado en la aplicación de un pretest y un postest en los grupos control y experimental. Para ambas mediciones se empleó una prueba de comprensión lectora basada en el *Reading Paper* del examen *Key for Schools*, la cual fue adaptada para adecuarse al nivel, contexto y características de los estudiantes participantes. Los resultados obtenidos fueron analizados mediante diferentes pruebas paramétricas y no paramétricas, complementadas con el cálculo de medidas de tendencia central como, por ejemplo, la media y la mediana, con el propósito de identificar diferencias estadísticamente significativas tras la implementación del programa. De este modo, la presente investigación se enmarca en la línea de innovación educativa y busca aportar evidencia empírica sobre la efectividad de diversas estrategias para el fortalecimiento de la comprensión de textos en inglés.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En un mundo cada vez más interconectado, el dominio del idioma inglés se ha consolidado como una competencia esencial para acceder a mejores oportunidades en diversos ámbitos de la vida cotidiana (Patel, Solly y Copeland, 2024). Particularmente, la comprensión de textos escritos en inglés constituye una habilidad crítica en la formación de estudiantes del siglo XXI, ya que favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Nugrahini & Rakhmawati, 2022); es decir, la comprensión lectora en inglés no se limita al idioma,

sino que contribuye al desarrollo integral del pensamiento en contextos educativos actuales.

No obstante, diversos informes nacionales e internacionales que se mencionarán posteriormente, como el *English Proficiency Index* de Education First (2024) y la prueba PISA del Ministerio de Educación (2022), evidencian que los estudiantes enfrentan serias dificultades para comprender lo que leen, tanto en una lengua extranjera como en su propia lengua materna, lo que limita su progreso académico y el desarrollo de competencias comunicativas integrales.

Es así como la comprensión de textos escritos en inglés representa uno de los desafíos más significativos en el proceso de adquisición de esta lengua, puesto que, hoy en día, muchos estudiantes aún reciben una enseñanza bajo el modelo tradicional, y, además una proporción considerable no posee las habilidades necesarias para medir lo que leen (Prado y Escalante, 2020). En consecuencia, una gran mayoría enfrenta dificultades para interpretar la información, identificar ideas centrales, realizar inferencias y, además, establecer conexiones entre el contenido y sus conocimientos previos. (Education First, 2024; Ministerio de Educación, 2022)

Bajo esta premisa, a nivel global, los resultados reportados por el índice del dominio del inglés según la prueba *English Proficiency Index* (Education First, 2024) evidencian que más de 60 países enfrentan dificultades recurrentes en lo que respecta a la comprensión de textos escritos en inglés al encontrarse con un dominio general bajo y muy bajo del idioma. En América Latina, estas dificultades son aún más acentuadas y se manifiestan con mayor intensidad, a mayoría de los países de la región, entre ellos Perú, Bolivia, Venezuela, Paraguay, Nicaragua, Guatemala, Panamá, Brasil, Colombia y Ecuador, registran niveles de dominio del inglés categorizados como moderados o bajos, lo que pone en evidencia la urgente necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de esta competencia.

Pese a ello, Argentina es el único país latinoamericano clasificado con un nivel alto en el idioma inglés, mientras que naciones como Costa Rica, Uruguay, Chile, Perú y Cuba alcanzan un nivel moderado. Por otro lado, es relevante destacar que países como Colombia, Panamá, Brasil, Ecuador y México se ubican en un nivel bajo del idioma, lo que pone de manifiesto las dificultades persistentes en el desarrollo integral de las cuatro habilidades lingüísticas.

En el contexto educativo peruano, las instituciones de nivel secundario consideran importante la enseñanza y el fortalecimiento del área de inglés, con el propósito de que los estudiantes establezcan un contacto no solo temprano sino también progresivo con el idioma. No obstante, al igual que en Perú, países como Colombia y Ecuador presentan las mismas dificultades, es decir, aún se evidencia una insuficiente sistematización y evaluación de las estrategias pedagógicas aplicadas en los distintos contextos educativos de estos países (Arias Chalco, Monteagudo Chura, & Morales Vilca, 2025).

Es de este modo que, en concordancia con lo anteriormente mencionado y en el marco de la competencia “Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera”, se enfatiza la importancia de fortalecer la comprensión de textos escritos en inglés, reconociéndola como un elemento clave y esencial en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. A pesar de ello, los indicadores asociados a la comprensión de textos, junto con las distintas etapas del proceso lector y los resultados obtenidos por los estudiantes, evidencian un panorama preocupante en el sistema educativo del país, particularmente en lo que respecta al ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros (Prado y Escalante, 2020).

En esta misma línea, esta problemática se ve sustentada por los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA; Ministerio de Educación, 2022), los cuales han evidenciado de manera sistemática las deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes, reflejadas en puntajes consistentemente bajos a lo largo de múltiples ediciones de la evaluación. Evidentemente, esto sugiere que una proporción significativa del alumnado enfrenta dificultades para interpretar, analizar y extraer información de textos en su propia lengua materna. Bajo este contexto, si los estudiantes presentan limitaciones en la comprensión de textos en español, resulta evidente que dichas dificultades se intensifican al enfrentarse a textos en inglés, el cual es un idioma en el que tienen menor exposición y acceso a materiales auténticos.

En efecto, esta situación puede interpretarse a la luz de la Hipótesis de la Transferencia Lingüística, propuesta por Cummins (1976, como se citó en Kartsevski, 2023), la cual postula que las habilidades adquiridas en la lengua materna influyen y se transfieren al aprendizaje de una segunda lengua. Esto implica que, como se ha señalado previamente, si los estudiantes no han desarrollado una competencia sólida

en comprensión de textos en español, su desempeño en inglés se verá significativamente afectado.

Por lo expuesto, el presente estudio busca demostrar la eficacia del programa de estrategias denominado *Smart Reading Lab* en el incremento de la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública en Lima. En este sentido, esta propuesta se desarrolla a partir de la identificación de dificultades específicas en el proceso lector, tales como la obtención de información general, la localización de detalles y la deducción de significados desde el contexto textual.

Por esta razón, el estudio principalmente contribuye con la elaboración y validación de una propuesta de innovación curricular centrada en la aplicación del modelo instruccional 5E, con el fin de promover el uso de estrategias lectoras activas que potencien la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. Del mismo modo, se espera que los resultados del estudio sirvan de base para futuras investigaciones y para la mejora de la práctica pedagógica en contextos similares.

Frente a lo señalado, este trabajo se centra en la línea de investigación denominada Innovación y Didáctica, ya que busca aportar al rediseño de procesos metodológicos en el aula mediante la implementación de propuestas didácticas contextualizadas, funcionales y sostenidas en la aplicación de estrategias innovadoras que favorezcan un aprendizaje más significativo y profundo (Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, 2025). Por otro lado, su objetivo es generar una intervención pedagógica viable, medible y adaptable que pueda ser implementada en la práctica docente para fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, específicamente en la comprensión de textos escritos.

Justificación

En el plano teórico, el estudio se sustenta principalmente en los aportes de Bybee et al. (2006) quienes proponen el modelo instruccional *BSCS 5E*, basado en el enfoque constructivista y en la participación del estudiante como eje central del proceso educativo. Este modelo, estructurado en cinco fases, permite que el aprendizaje no esté limitado a la transmisión de contenidos, sino que se desarrolla mediante la interacción entre los conocimientos previos de los estudiantes y nuevas experiencias de aprendizaje organizadas pedagógicamente. En esta línea, los autores afirman que el modelo instruccional 5E favorece procesos cognitivos, tales como la interpretación, el análisis, construcción de significados y elementos

fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora. Esto implica que el aprendizaje trasciende la mera transmisión de contenidos y se convierte en una experiencia significativa, en la que el estudiante participa activamente, reflexiona y construye saberes de forma contextualizada. En este sentido, la presente investigación encuentra su justificación teórica en la relación existente entre los principios del enfoque constructivista y el desarrollo de la comprensión de textos en inglés, ya que el modelo 5E promueve procesos de aprendizajes activos, que favorecen la construcción de significados y la participación reflexiva del estudiante. De esta manera, estudiar la aplicación de este modelo permite analizar como las metodologías activas pueden contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

De este modo, dichos planteamientos permiten establecer la complejidad del fenómeno estudiado y ofrecen un marco conceptual pertinente para analizar el impacto de metodologías activas en la comprensión lectora. Es por ello que los planteamientos de Bybee et al. (2006) ofrecen un marco conceptual pertinente para analizar la influencia del modelo 5E en la comprensión de textos escritos en inglés, permitiendo comprender cómo una enseñanza basada en la participación activa y el aprendizaje significativo puede favorecer al desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de educación secundaria.

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación aporta a la validación y aplicación de procedimientos cuantitativos orientados a la medición de la comprensión lectora en lengua inglesa en estudiantes de educación secundaria. En particular, el estudio contribuye mediante la adaptación y aplicación de instrumentos de evaluación que permiten medir de forma objetiva las habilidades de obtención de información general (skimming) y específica (scanning), las cuales no suelen evaluarse de manera diferenciada en este nivel educativo.

De igual manera, se establece un procedimiento sistemático para la aplicación del programa de estrategias Smart Reading Lab, así como para la administración del pretest y posttest, lo que permite evaluar el impacto de la intervención de manera controlada. En este sentido, el aporte metodológico del presente estudio basado en la aplicación del programa con un diseño cuasiexperimental adaptado al contexto escolar, así como en la sistematización de procedimientos que pueden ser replicados en futuras investigaciones orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés.

En el ámbito práctico, el presente estudio busca ser útil principalmente para los docentes de inglés de educación secundaria en el área de inglés, ya que propone la implementación de una innovación curricular orientada a mejorar la comprensión de textos escritos en inglés a través del programa *Smart Reading Lab*, el cual está basado en el modelo instruccional 5E (*Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate*). Esta propuesta ofrece estrategias metodológicas concretas que pueden ser aplicadas en el aula de tal manera que fortalezcan la práctica pedagógica y promuevan aprendizajes significativos.

En esa misma línea, los resultados podrán servir a los docentes del área de inglés del nivel secundario como guía para implementar metodologías que favorezcan la participación activa del estudiante y su desarrollo en la habilidad lectora de lengua extranjera. Además, la investigación puede apoyar a distintos directivos de la institución educativa en la toma de decisiones relacionadas con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el estudio aporta significativamente con información basada en la experiencia real dentro de un aula con la aplicación del modelo instruccional 5E en la enseñanza del idioma inglés en contextos públicos, lo cual puede ser considerado por especialistas y responsables de políticas educativas para promover la mejora continua de las prácticas docentes y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera mediante una educación de calidad.

Formulación de las Preguntas de Investigación

En ese sentido, se formula la siguiente interrogante:

¿En qué medida el programa de estrategias *Smart Reading Lab* mejora la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto de secundaria?

Junto con esta pregunta, se plantean, además, las siguientes preguntas específicas:

¿En qué medida el programa de estrategias *Smart Reading Lab* mejora la capacidad de los estudiantes para identificar ideas generales en textos escritos en inglés?

¿En qué medida el programa de estrategias *Smart Reading Lab* mejora la capacidad de localizar información específica de los textos escritos en inglés?

¿En qué medida el programa de estrategias *Smart Reading Lab* mejora el desarrollo de la comprensión global y detallada de los textos escritos en inglés?

¿En qué medida el programa de estrategias *Smart Reading Lab* mejora la habilidad de deducir significados a partir del contexto de los textos escritos en inglés?

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de Estudio

En esta sección se presentan los antecedentes teóricos, tanto nacionales como internacionales, que permiten comprender y contextualizar el problema de investigación para contribuir, fundamentar y respaldar la pertinencia del estudio desarrollado.

Antecedentes Internacionales

A continuación, se exponen los antecedentes internacionales vinculados a investigaciones sobre la aplicación del modelo instruccional 5E en diversos contextos educativos.

En primera instancia, en el estudio titulado *Using of 5E Model in Teaching Reading Comprehension for Preparatory School Students*, realizado por Jumaa y Ismail (2023), se analiza la aplicación del modelo instruccional 5E en la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de nivel preparatorio. De esta manera, este artículo concluye que el uso del modelo instruccional 5E mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para comprender textos mediante una estructura de enseñanza basada en exploración, interacción y reflexión. En definitiva, es importante puntualizar que, en comparación con la presente investigación, ambos estudios coinciden en resaltar la importancia del modelo 5E para potenciar la comprensión lectora de textos en inglés. De todas formas, las diferencias radican en el nivel educativo abordado, la metodología específica utilizada o las herramientas complementarias que cada trabajo incorpora para reforzar la implementación del modelo. En este marco, el antecedente favorece sustancialmente la presente investigación, ya que brinda un respaldo empírico y conceptual sobre la efectividad del modelo instruccional 5E en el desarrollo de la comprensión lectora, funcionando como estructura didáctica la cual organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus fases activas, participativas y reflexivas.

De igual forma, un referente internacional pertinente es el estudio titulado *The Merging of Reciprocal Teaching and 5E Instructional Model: A Conceptual Framework*, publicado en el año 2021 por investigadores de la Universiti Malaysia Sabah, en Malasia. Dicha investigación se orienta a la enseñanza del inglés como segunda lengua y plantea la incorporación del modelo instruccional 5E como parte de una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora. En

este sentido, el estudio enfatiza la relevancia de emplear metodologías activas, centradas en el estudiante, que promuevan el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Asimismo, aunque el modelo instruccional 5E es combinado con otras propuestas pedagógicas, el documento proporciona aportes sustanciales respecto a la organización de la enseñanza de la lectura mediante fases que favorecen la participación y la construcción del conocimiento. Por consiguiente, la vinculación con la presente investigación radica en la consideración del modelo instruccional 5E como un enfoque metodológico eficaz para potenciar la comprensión de textos en inglés en contextos educativos contemporáneos. En este sentido, la investigación contribuye de manera crucial ofreciendo un marco conceptual que respalda el uso del modelo instruccional 5E demostrando que puede incorporarse con otras metodologías de tal modo que potencia el aprendizaje significativo.

En tercer lugar, el artículo titulado *5E-Based Online Activities and English Language Students' Reading and Listening Performances*, Vafaeikia, Marandi y Siyyari (2024) presentan una investigación experimental cuyo propósito fue evaluar el impacto de actividades en línea basadas en el modelo de enseñanza 5E sobre el rendimiento en lectura y escucha de estudiantes de inglés en un curso pre *IELTS*. En este sentido, utilizando pruebas reales de *IELTS* como pre y post-test, los autores concluyeron que las actividades estructuradas según las fases del modelo instruccional 5E mejoraron de manera significativa las habilidades receptivas de los estudiantes, en comparación con un grupo control que recibió instrucción convencional. El presente estudio comparte con este estudio el enfoque en el modelo instruccional 5E como estrategia metodológica centrada en el estudiante y basada en el aprendizaje por indagación. Sin embargo, difiere en cuanto al contexto, ya que el presente trabajo no se realiza en un curso pre *IELTS* ni en formato completamente virtual, y en el foco, pues se concentra exclusivamente en la comprensión lectora y en cómo el modelo instruccional 5E aplicado de forma presencial influye en el desarrollo de esta habilidad en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Asimismo, mientras el trabajo de Vafaeikia et al. integra actividades digitales desde plataformas como *Easyclass* y *Nearpod*, la presente investigación busca adaptar el modelo instruccional 5E a un entorno de aula tradicional con apoyo de materiales físicos y recursos didácticos contextualizados. De acuerdo con lo expuesto, el antecedente enriquece al estudio, ya que evidencia una mejora significativa de como el modelo instruccional 5E influye el rendimiento en las

habilidades receptivas cuando es aplicada adecuadamente, es decir, de forma estructurada. También, reafirma la utilidad de planificar la enseñanza a través de sus fases donde se promueva la participación, alineándose a los objetivos del presente proyecto de investigación.

A continuación, en la tesis titulada *The Influence of Using 5E Learning Cycle Model Towards Students' Reading Comprehension of the Eighth Grade at SMPN 5 Bandar Lampung in the Academic Year 2023*, realizada por Septiana (2024), se investigó el impacto del modelo instruccional 5E en relación con la comprensión lectora de textos descriptivos en estudiantes de segundo de secundaria. Este trabajo, de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, empleó pretest y postest para evaluar el progreso de los alumnos. De este modo, los resultados indicaron una mejora significativa en la comprensión lectora tras la aplicación del modelo instruccional 5E, lo cual permitió evidenciar el efecto positivo de esta estrategia. En la misma línea, la presente investigación comparte con la de Septiana el uso del modelo instruccional 5E como herramienta metodológica y el objetivo de fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de inglés. En contraste, se distingue por su contexto de aplicación, así como en el enfoque didáctico, dado que la presente investigación incorpora actividades más contextualizadas y adaptadas al entorno de aprendizaje específico. Asimismo, el estudio profundiza en la manera en que cada fase del modelo instruccional 5E potencia procesos metacognitivos clave en la lectura en inglés como lengua extranjera.

En este marco, el presente antecedente respalda de forma beneficiosa al proporcionar evidencia clara de la aplicación del modelo instruccional 5E la cual resulta ser eficaz y significativa en la mejora de la comprensión lectora, su diseño cuasi experimental y resultados cuantitativos refuerzan la confianza en la efectividad del modelo siendo de gran aporte para generar impactos similares o incluso superiores.

Por último, en la investigación titulada *Desarrollo de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés*, Guillén y Maldonado (2019) realizaron un estudio de enfoque cuasiexperimental con estudiantes universitarios de Quito, Ecuador, cuyas edades oscilaban entre los 19 y 21 años. Esta investigación se centró en analizar la incidencia de determinadas estrategias cognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua inglesa. Así, el objetivo fue analizar el efecto de estrategias cognitivas como la inferencia, la activación de conocimientos

previos y el parafraseo sobre la comprensión lectora en inglés. De esta manera, fue a través del pretest y postest aplicados a un grupo experimental y uno de control que se evidenció una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes que trabajaron con dichas estrategias. Por consiguiente, este estudio guarda relación con el presente trabajo, ya que ambos abordan la comprensión lectora como una habilidad clave en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y proponen enfoques activos para su desarrollo. Aun así, se diferencian en cuanto al enfoque metodológico y didáctico: mientras el estudio de Guillén y Maldonado aplica estrategias cognitivas de forma independiente, el presente trabajo se enfoca en la implementación integral del modelo instruccional 5E, el cual estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje en cinco fases que promueven la exploración, construcción y aplicación del conocimiento de manera progresiva y significativa.

En este marco, se resalta la relevancia de este antecedente, pues respalda la propuesta planteada al demostrar que el modelo instruccional 5E no solo resulta pertinente en el área de Ciencias, sino que también es efectivo para fortalecer la comprensión lectora en inglés. Asimismo, evidencia la integración de estrategias cognitivas como la inferencia y el parafraseo, lo que refuerza la idea de que dicha metodología favorece de manera significativa el desarrollo de habilidades lectoras. Por otro lado, los resultados obtenidos en el estudio previo se muestran positivos, confirmando que la aplicación del modelo instruccional 5E contribuye a mejorar el nivel de comprensión de los estudiantes.

Antecedentes Nacionales

A continuación, se exponen los antecedentes nacionales vinculados al uso de enfoques pedagógicos basados en tareas en el contexto peruano.

La investigación realizada por Torres (2023), titulada 5E: Una metodología centrada en quienes aprenden. Aproximación desde su aplicación en Lógica y Filosofía en una universidad privada de Lima, Perú, se desarrolló en una institución universitaria de gestión privada en Lima. El estudio estuvo dirigido a estudiantes de primer y segundo año, cuyas edades oscilaron entre los 19 y 22 años. La investigación tuvo como principal objetivo el analizar la implementación de la metodología de 5E en el curso de Lógica y Filosofía en 20 estudiantes universitarias de las carreras de arquitectura y traducción e interpretación durante un ciclo.

Esta investigación, de enfoque cualitativo, concluye que la metodología 5E resulta pertinente para su aplicación debido a su carácter contextualizado,

conectando situaciones reales con conceptos académicos. Por otro lado, la población estudiada estuvo conformada por grupo de mujeres de distintas carreras y ciclos académicos, siendo su participación completamente voluntaria.

No obstante, en contraste con la presente investigación, la cual no solo incorpora la variable comprensión de textos en inglés, sino que también emplea un diseño cuasiexperimental y se orienta a adolescentes de una institución pública, el estudio realizado por Torres ofrece un aporte fundamental para comprender, en términos generales, los beneficios del modelo instruccional 5E en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es pertinente resaltar las contribuciones teóricas del antecedente con la presente investigación, pues proporciona una mirada articulada desde perspectivas filosóficas y psicológicas. De este modo, en el ámbito de la psicología educativa, particularmente, el estudio subraya la relevancia de los saberes previos, el aprendizaje significativo y la resolución de conflictos cognitivos, todos ellos componentes esenciales para favorecer la comprensión lectora. Dichos aportes, consecuentemente, resultan especialmente útiles para el análisis de la comprensión de textos, dado que permiten situar el proceso desde un enfoque constructivista y centrado en el estudiante.

Por otro lado, la investigación titulada *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés*, realizada por Vargas et al. (2021), se desarrolló en una institución educativa de nivel secundario ubicada en Trujillo. Este estudio empleó un diseño cuasiexperimental y fue aplicado a una muestra conformada por sesenta estudiantes de segundo año de secundaria. Asimismo, planteó como hipótesis que la aplicación de estrategias metacognitivas influye positivamente en la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria durante el año 2020. Los resultados obtenidos confirmaron dicha hipótesis, evidenciando que estas estrategias contribuyeron de manera significativa a mejorar la comprensión lectora literal en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Este estudio presenta una notable similitud con la investigación actual, pues ambos comparten un diseño cuasiexperimental y se dirigen a estudiantes de nivel secundario. Además, abordan la misma variable dependiente: la comprensión de textos en inglés; es por ello por lo que esta investigación proporciona una visión amplia sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos que tienen mayores retos al comprender textos escritos en inglés.

Seguidamente, el tercer antecedente nacional corresponde al estudio titulado *Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés* realizado por Prado y Escalante (2020) en la Universidad Privada de Lima Norte. Esta investigación es de tipo no experimental, descriptiva, con un diseño correlacional y tuvo como muestra a 20 estudiantes del Centro de Idiomas. Los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis planteada, concluyéndose que existe una relación altamente significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos en inglés. En ese sentido, este estudio presenta tanto similitudes como diferencias con la investigación actual. Ambas coinciden en el interés por fortalecer la comprensión de textos escritos en inglés, lo que evidencia la relevancia de esta habilidad en el proceso de aprendizaje del idioma. Sin embargo, cada investigación emplea enfoques metodológicos distintos y trabaja con poblaciones diferentes.

El aporte principal de este antecedente a la presente investigación radica en que proporciona sustento empírico a la variable comprensión lectora en inglés, al demostrar que el uso de estrategias de aprendizaje incide significativamente en dicha habilidad. Asimismo, los hallazgos del estudio respaldan la necesidad de promover estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas como elementos clave para mejorar la comprensión de textos escritos.

De igual manera, este antecedente contribuye a justificar la pertinencia de diseñar e implementar un programa pedagógico estructurado, como el propuesto en la presente investigación, basado en el modelo instruccional 5E, orientado a fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. En consecuencia, el estudio de Prado y Escalante (2020) permite identificar una brecha metodológica que la presente investigación busca atender mediante una intervención sistemática.

Igualmente, en la investigación realizada por Olivares Gutiérrez et al. (2020) titulada *Estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria*, llevada a cabo en la Institución Educativa Virgen del Carmen se planteó como objetivo general determinar si las estrategias cognitivas mejoran la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria Trujillo. Este estudio cuenta con un diseño de investigación cuasi experimental, las poblaciones están constituidas por grupo experimental y grupo control ambos de cuarto de secundaria. Finalmente, los resultados evidencian una mejora del 3.4% en el rendimiento de los estudiantes del grupo experimental. Lo que significa que, al igual que el presente estudio, ambos comparten una metodología con

diseño cuasiexperimental orientada a mejorar la comprensión lectora de textos en inglés. Partiendo de ello, resulta favorecedor analizar las posibles variaciones y similitudes entre ambos trabajos, lo que permite enriquecer la reflexión sobre sus enfoques y aportes. Apoya significativamente al proyecto debido a su enfoque, fundamentando positivamente a esta investigación.

Finalmente, el último trabajo de investigación nacional fue realizado por Santillán (2024), titulado *Aplicación del método 5E para desarrollar competencias de ciencia y tecnología en estudiantes de secundaria*, llevado a cabo en el año 2023 en la Universidad César Vallejo, en Trujillo, Perú. Esta investigación presenta un enfoque cuantitativo, emplea el método hipotético-deductivo y se desarrolla bajo un diseño preexperimental con un solo grupo. Sus resultados evidencian una contribución significativa al fortalecimiento de las competencias del área de Ciencia y Tecnología.

Las diferencias principales entre ambas investigaciones se relacionan fundamentalmente con el área curricular abordada, puesto que la primera se enfoca en el curso de Ciencia y Tecnología, mientras que el presente estudio se orienta al área de Inglés. Asimismo, se observan divergencias en el método de investigación utilizado y en la cantidad de grupos participantes expuestos al modelo. No obstante, estas distinciones enriquecen el análisis comparativo, ya que permiten evidenciar la versatilidad y eficacia del modelo instruccional 5E en diversos contextos y disciplinas. Los resultados reportados en la investigación previa son consistentes y concluyentes, lo que respalda la efectividad del modelo e incorpora aportes significativos para comprender su aplicabilidad pedagógica.

En conjunto, los antecedentes nacionales e internacionales revisados anteriormente muestran que distintas estrategias y enfoque activos pueden contribuir a la mejora de la comprensión de textos escritos en inglés, aunque cada estudio lo hace desde realidades y necesidades particulares. Sin embargo, si bien difieren en metodología, población y recursos didácticos, todos coinciden en resaltar la importancia de que el estudiante participe de manera activa y construya sentido a partir de sus propios procesos. Estos aportes permiten ubicar el presente estudio dentro de un marco más amplio y evidencian que el modelo 5E representa una alternativa viable para fortalecer la comprensión lectora, especialmente en contextos donde se busca promover aprendizajes más significativos y ajustados a las necesidades del estudiante.

2.2. Bases Teóricas

En esta sección se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, proporcionando claridad sobre los conceptos esenciales y los enfoques metodológicos pertinentes. Dichos elementos constituyen el soporte analítico que posibilita la comprensión y explicación del fenómeno estudiado. En conjunto, configuran el marco de referencia indispensable para orientar, contextualizar y dar rigor al desarrollo del estudio.

El Idioma Inglés como Lengua Extranjera

La enseñanza actual del inglés como lengua extranjera enfrenta nuevos retos vinculados a la internacionalización educativa. Esto pues, según Corbella y Marcos (2020), aunque las instituciones promueven el aprendizaje de este idioma, muchos jóvenes continúan mostrando niveles bajos de competencia en inglés, lo que restringe su acceso a un amplio abanico de oportunidades académicas y laborales.

Por ello, se resalta la necesidad de fortalecer la enseñanza del inglés para que responda a las demandas actuales y contribuya de manera efectiva a la formación de estudiantes capaces de desenvolverse en escenarios educativos y profesionales diversos. Este trabajo sostiene que el inglés no solo es útil en el ámbito laboral, sino que también constituye un eje clave para la globalización educativa.

Habilidades del Idioma Inglés

En esta sección se presentan las principales habilidades que conforman el dominio del idioma inglés, las cuales resultan fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas en contextos académicos y cotidianos.

Producción Oral. La producción oral representa un proceso interactivo donde los estudiantes no solo hablan, sino que, por el contrario, construyen significado a través de la verbalización. Esto pues, según Ortiz (2024), la producción oral responde a la habilidad compleja mediante la cual el estudiante comprende, procesa y expresa ideas en inglés de forma fluida, correcta y segura en tiempo real, integrando pronunciación, fonética, improvisación y confianza comunicativa.

Producción Escrita. La producción escrita es un proceso comunicativo que requiere de organización, claridad y mayor control del lenguaje, puesto que, el texto debe transmitir sentido de tal forma que el mensaje sea coherente. De acuerdo con Batista (2021), señala que no solo se trata de colocar palabras, sino construir un texto que organice y desarrolle ideas o pensamientos mediante decisiones conscientes

sobre qué incluir, como presentarlo y de qué manera se guía al lector había una comprensión precisa del mensaje escrito.

Comprensión Oral. La comprensión oral es la capacidad de captar, interpretar y procesar lo que la otra persona dice, considerando no solo las palabras, sino también el contexto y las condiciones en las que ocurre la comunicación. También, implica el procesamiento y la capacidad de interpretar el mensaje de manera adecuada. Según Cano (2022), este proceso siempre se desarrolla en situaciones reales que puedan favorecer o dificultar la escucha, y por ello puede verse afectada por factores externos como ruidos del entorno, interrupciones o cualquier elemento ambiental que distorsione el mensaje.

Comprensión Lectora. La comprensión lectora, entendida como una habilidad general, puede definirse como un proceso dinámico en el que el lector construye significado a partir del texto mediante la integración de información nueva con sus conocimientos previos, la formulación de inferencias y la organización de ideas para generar una interpretación coherente. Este proceso implica una interacción activa con el lenguaje escrito y combina habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten comprender de manera profunda el contenido (Snow, 2002).

2.1.1. Variable Dependiente

En esta sección se presenta la variable dependiente del estudio, correspondiente a la comprensión lectora, la cual constituye el eje central del análisis y permite evaluar los efectos de la intervención propuesta. Su descripción conceptual y operacional ofrece el marco necesario para comprender cómo será medida y examinada dentro de la investigación.

Comprensión Lectora

De acuerdo con Spratt et al. (2011), la lectura es una de las habilidades lingüísticas más importantes en el aprendizaje de una lengua, debido a que se trata de una habilidad receptiva, es decir, permite recibir e interpretar información. Todo ello significa que, en lugar de producir lenguaje, el lector establece un diálogo con el texto para identificar lo que este comunica y construir un significado a partir de él.

En ese sentido, comprender un texto escrito implica darle sentido a cada oración, y buscar relación entre estas, utilizando el conocimiento y la experiencia del lenguaje que poseemos cada uno de nosotros. Asimismo, el proceso de leer no se limita únicamente en decodificar palabras, sino que implica la puesta en práctica de

diversas habilidades que permiten al lector interactuar de manera más profunda y significativa con el texto.

Subhabilidades de la Comprensión Lectora. En ese sentido, estas subhabilidades permiten abordar la lectura de diversas formas según el propósito con el que se realiza. Dicho de otro modo, la razón principal que guía la lectura determina en gran medida la estrategia o subhabilidad que el lector pone en práctica, tal y como señalaron Spratt, Pulverness, William (2011). En esa misma línea, las subhabilidades lectoras orientan la forma en que se interactúa con el texto, ya sea para obtener la idea general, identificar información específica, deducir significado o inferir el significado oculto. Por ello, comprender la naturaleza de estas subhabilidades resulta fundamental, pues permiten explicar cómo los estudiantes procesan la información escrita y qué aspectos deben fortalecerse para mejorar su desempeño lector.

A continuación, se desarrollarán las principales subhabilidades lectoras consideradas en esta investigación, dado que constituyen elementos clave en la comprensión de textos escritos en inglés como lengua extranjera.

Lectura para Obtener la Idea General (*Reading for Gist*). Esta subhabilidad resulta especialmente relevante en las etapas iniciales de la lectura, pues permite obtener la idea general del texto. Cabe señalar que también se le conoce como lectura rápida o *skimming*, cuyo propósito principal es que el lector capte de manera ágil no solo el tema central y la intención comunicativa del autor, sino también la estructura global del texto, sin detenerse en detalles específicos ni en información secundaria (Fatmawan et al., 2023). Su función, por tanto, no es profundizar en el contenido, sino ofrecer un panorama general que oriente y facilite la lectura más detallada que se realizará posteriormente.

En esta misma línea, Kondra (2023) indica que, desde una perspectiva pedagógica, se emplean distintas estrategias para obtener información del texto, y que, asimismo, una de las más utilizadas es precisamente la habilidad de captar la idea general; esta estrategia no consiste únicamente en reconocer de qué trata el texto, sino en construir una representación mental general que permita al lector anticipar contenido, formular hipótesis y responder con pertinencia a preguntas generales relacionadas con el texto leído posteriormente, lo cual resulta especialmente útil cuando el lector necesita evaluar la relevancia del material antes de comprometerse con una lectura más profunda. (Agustin et al., 2023, como se citó en Fatmawan et al., 2023)

En tal sentido, esta subhabilidad es crucial en el aprendizaje, ya que Fauzi (2018) encontró que esta técnica facilita la comprensión de información detallada en etapas posteriores de la lectura. Es decir, su uso resulta esencial para desarrollar lectores estratégicos y autónomos, pues les permite realizar una primera aproximación comprensiva, determinar el propósito del texto y prepararse para profundizar en niveles más complejos de comprensión; consolidando así un proceso lector completo y efectivo.

Lectura para obtener información específica (Reading for Specific Information). La subhabilidad de *reading for specific information*, también denominada *scanning*, se diferencia del *skimming* en que su objetivo no es obtener una visión panorámica del texto, sino localizar información específica y concreta de manera rápida y eficiente (Azmi et al., 2020). Desde la perspectiva de Fatmawan et al. (2023), el *scanning* es una técnica de lectura selectiva orientada a identificar información particular dentro del texto mediante movimientos oculares rápidos y la identificación de palabras o frases clave.

En este sentido, se puede interpretar que esta subhabilidad refiere a la capacidad del lector para localizar información puntual dentro de un texto sin necesidad de realizar una lectura detallada o secuencial y, además, de acuerdo con Spratt et al (2011), permite que el lector recorra el texto de manera selectiva, deteniéndose únicamente en aquellos fragmentos que contienen la información requerida. Bajo esta perspectiva, el lector no interpreta ni analiza todo el contenido, sino que busca datos puntuales como nombres, fechas, números, palabras clave o detalles específicos, sin necesidad de leer ni comprender el texto completo.

En consonancia con lo señalado, se puede interpretar, también, que esta subhabilidad no requiere comprender el significado general del texto ni procesar cada oración, sino más bien centrarse exclusivamente en localizar los detalles solicitados de manera eficaz y ágil.

Asimismo, diversos estudios empíricos han confirmado la efectividad del *scanning* en el contexto del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Por un lado, Azmi et al. (2020) demostraron mediante un diseño cuasiexperimental que el uso sistemático de esta técnica mejora significativamente la comprensión lectora de textos computarizados en estudiantes de *EFL*. De manera complementaria, Yusuf et al. (2017, como se citó en Gani et al., 2016) encontraron que el *scanning* permite a los estudiantes localizar evidencias de apoyo en los textos y gestionar el tiempo de

lectura de manera más eficiente, habilidades que resultan fundamentales en evaluaciones estandarizadas de inglés.

En consecuencia, el dominio de esta subhabilidad contribuye no solo a mejorar la velocidad lectora, sino también a desarrollar la capacidad de discriminar información relevante de la irrelevante, lo cual constituye una competencia esencial para el éxito académico en contextos donde el inglés es lengua extranjera (Fatmawan et al., 2023).

Lectura para Obtener la Idea General y los Detalles (*Reading for Gist and for Details*). Es importante señalar que, en el marco teórico previo, se desarrolló individualmente la subhabilidad *Reading for Gist*, dado que se relaciona de manera directa con las demandas de la presente investigación. No obstante, se pudo identificar que en pruebas estandarizadas las subhabilidades *gist* y *details* son evaluadas de forma conjunta en ciertos apartados, ya que en la práctica lectora operan de manera simultánea y complementaria. Por esta razón, en el presente apartado se explica la relación entre ambas, aun cuando solo una haya sido abordada de manera individual en secciones anteriores.

Habiendo mencionado esto, esta categoría representa un nivel más complejo de comprensión lectora, dado que combina la capacidad de obtener tanto la idea general del texto como los detalles específicos que lo sustentan. Bajo esta premisa, esta habilidad integrada implica un proceso de lectura más profundo y analítico, en el que el lector debe alternar entre la visión global y la atención a particularidades concretas del contenido textual.

Desde una perspectiva teórica, Koda (2021, como se citó en Hartanto, 2023) señala que la lectura detallada requiere que el lector preste atención simultánea a múltiples niveles de procesamiento textual pues, por un lado, debe identificar el tema central, el propósito comunicativo y la estructura general del texto y, por otro lado, necesita reconocer información específica, ejemplos, datos numéricos y argumentos de apoyo que dan sustento a las ideas principales. En este sentido, el lector no solo comprende de qué trata el texto, sino también cómo se desarrolla esa idea a través de elementos particulares.

Por su parte, Grabe (2009, como se citó en Sevilla-Morales, 2017) afirma que la lectura detallada se caracteriza por ser una lectura cuidadosa y enfocada donde el lector examina el texto de manera exhaustiva para comprender su estructura, vocabulario específico, aspectos gramaticales y significados implícitos. De este modo,

esta modalidad de lectura es especialmente importante en contextos académicos, en los que los estudiantes deben extraer información precisa, analizar argumentos, identificar evidencias y evaluar la validez de las afirmaciones presentadas (Fang, 2022).

En consecuencia, esta subhabilidad integrada resulta fundamental para el desarrollo de una comprensión lectora profunda y crítica, especialmente en contextos académicos donde los estudiantes deben no solo identificar información, sino también analizarla, evaluarla y utilizarla para construir nuevos conocimientos (Koda, 2021, como se citó en Zarei & Alikhani, 2022).

En síntesis, la combinación de *Reading for Gist* y *Reading for Details* dentro de exámenes estandarizados responde a una visión holística de la comprensión lectora, en la que se reconoce que los lectores competentes alternan constantemente entre la captura del sentido global y la identificación de información específica según lo demanden las tareas.

Deducción de Significado a partir del Contexto (*Deducing Meaning from Context*). La subhabilidad de *Deducing Meaning from Context* (deducción del significado a partir del contexto) constituye una estrategia fundamental en el proceso de comprensión lectora, particularmente cuando los lectores se enfrentan a vocabulario desconocido o expresiones idiomáticas cuyo significado literal no resulta transparente (Van den Broek et al., 2022).

Bajo este contexto, Spratt et al (2011) sostienen que esta subhabilidad permite al lector inferir el significado de palabras desconocidas sin necesidad de acudir a diccionarios u otros apoyos externos. De este modo, esta habilidad se fundamenta en la capacidad del lector para analizar el contexto inmediato, es decir, las oraciones que rodean al término desconocido, así como el contexto amplio del texto, que incluye su estructura, temática y propósito comunicativo. De igual modo, se apoya en el conocimiento previo lingüístico y conceptual del lector, el cual le permite formular hipótesis plausibles sobre el significado y verificar su coherencia con el texto.

En consecuencia, deducir el significado a partir del contexto implica un proceso cognitivo complejo que requiere integrar diversas fuentes de información. El lector no solo identifica pistas léxicas y gramaticales, sino que también evalúa elementos discursivos tales como conectores, marcadores de contraste, ejemplos, definiciones implícitas o reformulaciones que el autor puede ofrecer como apoyo. Tales señales textuales facilitan la aproximación al significado y permiten que la comprensión

avance aun cuando existan vacíos léxicos. De este modo, esta subhabilidad se vincula estrechamente con niveles superiores de comprensión, como la inferencia, la integración de ideas y la interpretación crítica.

En síntesis, esta subhabilidad constituye una pieza clave para el desarrollo lector, ya que fortalece la comprensión global del texto, potencia la capacidad inferencial y permite que los estudiantes enfrenten vocabulario desconocido de manera eficiente y autónoma. Su dominio es esencial para el avance progresivo en la competencia lectora y, por ende, para el aprendizaje significativo del idioma inglés.

Definición de Estrategias. Las estrategias pueden definirse como las formas o procedimientos que se emplean para alcanzar un objetivo específico. En el ámbito educativo, constituyen acciones intencionales orientadas a lograr las metas de aprendizaje planteadas. En este sentido, Moya et al. (2025) señalan diversas estrategias concretas que suelen aplicarse, tales como organizar actividades, implementar talleres, trabajar habilidades socioemocionales y utilizar materiales creativos. Bajo este contexto y en líneas generales, lo que caracteriza a una estrategia es su capacidad de adaptarse y mantenerse coherente con los objetivos propuestos. Por ello, resulta indispensable su revisión constante, de modo que se puedan realizar los ajustes necesarios y garantizar su flexibilidad.

Estrategias de Lectura. Las estrategias de lectura son un conjunto de procedimientos cognitivos y metacognitivos que el lector emplea de manera planificada e intencional para construir el significado de un texto, monitorear su propia comprensión y regular su proceso lector según los objetivos propuestos (Herrera-Nuñez y Dapelo, 2022).

Estas estrategias resultan esenciales para la comprensión lectora, ya que permiten a los estudiantes abordar el texto con mayor facilidad. En este sentido, Banditvilai (2020) destaca que las estrategias de lectura, aplicadas de manera adecuada, dota a los estudiantes con las herramientas adecuadas y necesarias para mejorar la comprensión lectora con un proceso mucho más autónomo. A partir de ello, se introducen las estrategias que sustentan el desarrollo del programa *Smart Reading Lab*.

Estrategia KWL Chart. El KWL Chart es una estrategia desarrollada por Donna Ogle en 1986, la cual fue diseñada para ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión de textos escritos en inglés a través de tres fases clave: lo que saben (Know), lo que quieren aprender (Want) y lo que han aprendido (Learned). Esta

estrategia se organiza en tres columnas que se van completando progresivamente a lo largo de una sesión de lectura, permitiendo estructurar el proceso antes, durante y después del contacto con el texto. Según Ogle (1986, como se citó en Kusumayanthi y Silalahi, 2022), esta estrategia permite a los estudiantes activar sus conocimientos previos, formular preguntas sobre lo que desean aprender y evaluar su aprendizaje después de la lectura.

Asimismo, se señala que el *KWL Chart* facilita la organización y evaluación del conocimiento, ya que permite que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje, de tal modo que el docente monitoree su progreso e interés sobre el contenido, fortalecimiento su pensamiento crítico y autonomía en el aprendizaje. Por otro lado, se reconoce el procedimiento metodológico del *KWL chart* se articula en las siguientes tres fases centrales para su uso adecuado. (Ogle, 1986, como se citó en Astuti, 2020)

Fases. A continuación, se detallan las fases que componen el *KWL Chart*, las cuales constituyen la estructura fundamental para su aplicación pedagógica.

Primera Fase. De acuerdo a Quito (2017), la primera columna, la cual contiene la sigla K, es decir, *Know*, se realiza antes de leer el texto y se centra en la respuesta de los estudiantes a preguntas iniciales, siendo: “*What do I know?*” la principal. Asimismo, al momento de realizar las preguntas correctas se activan automáticamente los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al tema elegido.

Con respecto a la segunda columna, que lleva la sigla W, es decir, *Want*, continúa perteneciendo a la primera fase y lleva como pregunta principal: “*What do I want?*”. En ese sentido, Quito (2017) indica que antes de obtener información de lo que los estudiantes quieren aprender, se realice preguntas con respecto al título, imágenes o gráficos que se encuentren dentro de la lectura.

Segunda Fase. Tal y como menciona Quito (2017) el *KWL chart* no es manejado en la segunda fase debido a que se realiza la lectura individual, permitiendo que el estudiante avance a su ritmo y donde relacione la información con su conocimiento previo. Por ende, el estudiante también puede plantear predicciones, hipótesis, formulación de preguntas, realización de organizadores, entre otras técnicas que le ayuden a recopilar información relevante del texto.

Tercera Fase. Finalmente, Quito (2017) menciona que en la tercera fase se puede realizar un debate corto y conciso sobre el texto, esto puede ser en equipos o

de manera individual. Además, en esta tercera columna el estudiante anota su conocimiento adquirido acerca del tema respondiendo a la pregunta principal: “*What have I learned?*”, categorizando la información previamente obtenida y corrigiendo los conceptos erróneos. Por otro lado, en esta fase también se realiza la evaluación, la cual consiste en preguntas con opciones múltiples u otras.

Skimming y Scanning. De acuerdo con lo expuesto por Fatmawan, Dewi y Hita (2023), las estrategias de lectura rápida denominadas como *skimming* y *scanning* responden a técnicas de lectura que utilizan movimientos oculares rápidos y la identificación de palabras clave para recorrer un texto de manera ágil, aunque con propósitos ligeramente diferentes.

Scanning. El *Scanning*, por un lado, según Agustin, Wisudaningsih y Fatmawati (2023), permite al lector localizar información específica dentro de un texto de manera rápida, sin necesidad de leer cada palabra. Del mismo modo, Azmi et al (2020) afirma que es una técnica de lectura selectiva orientada a localizar información específica dentro del texto. En este sentido, se puede interpretar que no se requiere comprender el significado general del texto, sino pues solo requiere centrarse en detalles particulares.

Skimming. Por otro lado, el *skimming* consiste en leer rápidamente con el objetivo de obtener una visión general del contenido. Agustin, Wisudaningsih y Fatmawati (2023) Asimismo, se describe como una técnica de lectura rápida cuyo objetivo principal es captar la idea general o el significado global de un texto. Es así que, esta estrategia se utiliza cuando el lector necesita establecer una impresión general del tema, especialmente en situaciones donde el tiempo es limitado. (Azmi et al, 2020). Por ende, se podría interpretar que el lector busca información clave, como la idea principal, sin detenerse en cada palabra, con el fin de tener una visión panorámica del contenido textual.

Organizadores Gráficos. En esa misma línea, una estrategia fundamental para la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes son los organizadores gráficos, los cuales son herramientas visuales que facilitan la representación de manera estructurada de ideas, conceptos o eventos que provienen de los textos, favoreciendo la comprensión de manera profunda y significativa.

Además, promueven la interacción activa con el texto y potencian las habilidades cognitivas como el análisis, síntesis y la inferencia. Tal y como menciona Caiza (2025) los organizadores gráficos son representaciones visuales que

contribuyen al conocimiento debido a que refuerza el aprendizaje de conceptos relacionados con temas específicos, en otras palabras, logra expresar las ideas principales de un texto escrito y todo ello debido a la distribución de información que fortalece la comprensión por medio de estos.

A continuación, se presentan los tipos de organizadores que serán empleados en este estudio.

Mapa Conceptual. Según Diaz (2002, como se citó en Huamán, 2024), el mapa conceptual es uno de los organizadores gráficos más utilizados debido a que es una herramienta eficaz que crea y organiza diferentes conceptos. Asimismo, indica que sirve como anclaje para unir el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje, en donde los estudiantes previamente exploren y relacionen la información.

Mapa Mental. En esa misma línea, Buzan (2002, como se citó en Huamán, 2024), indica que los mapas mentales favorecen a la organización de la información, es decir, es útil para el resumen, la toma de notas y producir ideas que se asocien al tema principal. Con todo ello, estos organizadores que inician desde el tema central y desprenden ramificaciones, facilitan la comprensión, memorización y organización de contenido de manera creativa y significativa del texto leído.

Línea del Tiempo. El uso de las líneas del tiempo dentro de los organizadores gráficos contribuye significativamente a la comprensión lectora, debido a su facilidad para organizar acontecimientos secuenciados y entre cómo se interrelacionan. (Rodríguez y García, 2025) Además, el empleo de líneas del tiempo fomenta el pensamiento crítico, ya que los lectores deben analizar los eventos, jerarquizarlos y establecer conexiones coherentes entre ellos. De esta forma, se fortalecen habilidades esenciales para la comprensión global de textos narrativos e informativos.

Think-Pair-Share. De igual manera consideramos que la estrategia de lectura *Think-pair-share* es necesaria para fomentar la participación activa y el pensamiento crítico entre los estudiantes, el cual se divide en tres etapas: primero, donde los estudiantes reflexionan individualmente sobre una pregunta o un tema que ha planteado el docente (*Think*), luego, los estudiantes comparten sus ideas con un compañero para complementar sus ideas (*Pair*) y finalmente, expresan sus conclusiones a la clase (*Share*). Tal y como resalta Sembert II et al. (2021), este tipo de secuencia permite a que los estudiantes organicen sus ideas, escuchen otras opiniones y se sientan más seguros de participar.

Esta estrategia resulta útil en la fase inicial de la clase, así como indica Aprianti, D. & Ayu, M. (2020) permite activar conocimientos previos y generar expectativas sobre el tema a tratar de una lectura; además se observa ciertos beneficios, un aumento del compromiso en clases orales, una mejora en la fluidez verbal y un desarrollo de confianza al momento de hablar. Esto se alinea con el modelo pedagógico *Engage* y *Explore* de las 5E, ya que promueve la construcción activa del conocimiento a través de la interacción entre pares. Se considera que su principal ventaja es que involucra a todos los estudiantes de manera equitativa, mejorando la comprensión lectora y fortaleciendo sus habilidades comunicativas.

Exit Ticket. El *exit ticket* o “ticket de salida” es una herramienta de evaluación formativa aplicada al finalizar una clase con el propósito de obtener información rápida sobre el grado de comprensión de los estudiantes. A través de una o pocas preguntas breves, el docente puede identificar avances, dudas y contenidos que requieren refuerzo para ajustar su práctica pedagógica. De acuerdo con Formative (2023), este tipo de instrumento se considera una evaluación breve e informal que permite al profesorado determinar de manera inmediata si los alumnos comprendieron los contenidos trabajados durante la sesión, lo que refuerza su utilidad como estrategia ágil para monitorear el aprendizaje.

2.1.2. Variable Independiente

En esta sección se presenta la variable independiente de la investigación, correspondiente al programa *Smart Reading Lab*, el cual constituye el componente pedagógico diseñado para generar cambios en la comprensión lectora de los estudiantes. Su descripción conceptual y operacional permitirá comprender cómo se estructura, qué estrategias incorpora y de qué manera se implementa dentro del proceso de intervención.

Programa de Intervención Smart Reading Lab

En esta sección se presenta el Programa de Intervención *Smart Reading Lab*, el cual constituye la propuesta pedagógica central del estudio. Aquí se describen sus fundamentos, estructura y metodología, así como las estrategias que lo conforman. Este apartado ofrece una visión general del programa y su propósito dentro del proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés, proporcionando el marco necesario para comprender su diseño y aplicación.

Definición de Programa de Intervención. Los programas de intervención surgieron como parte de una respuesta organizada frente a alguna necesidad

concreta dentro de un grupo, una comunidad o una institución. Más que un listado de actividades, se conciben como un proceso planificado que articula acciones orientadas a modificar o mejorar situaciones específicas. Según Aguilar (2025), un programa de intervención es un conjunto sistemático de acciones planificadas que se construye con la participación activa de la comunidad involucrada. Además, el liderazgo y la co-creación local son clave para que los objetivos planteados puedan ser duraderas en la realidad analizada.

De acuerdo con Rivera (2022), intervenir supone desplegar acciones de naturaleza motivacional, metodológica, pedagógica y evaluativa, ejecutadas por profesionales que acompañan a los participantes hacia metas concretas. Del mismo modo, Cerda (2021), menciona que los programas de intervención deben planificarse cuidadosamente, considerando el contexto sociocultural, las características de la población, los criterios que se emplearan para la evaluación de los avances, de modo que se asegure resultados consolidados a largo plazo.

Programa Smart Reading Lab. El programa de estrategias *Smart Reading Lab* se define como una propuesta pedagógica estructurada y sistemática orientada al desarrollo de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria. Dicho programa se fundamenta en la aplicación de estrategias específicas de lectura, tales como la obtención de información general (*skimming*) y la identificación de información específica (*scanning*), con la finalidad de fortalecer la interacción del estudiante con textos escritos en lengua inglesa.

El programa se implementa mediante sesiones planificadas que integran actividades guiadas, prácticas autónomas y ejercicios de reflexión, lo que permite al estudiante mejorar progresivamente su comprensión lectora. En este sentido, *Smart Reading Lab* promueve una lectura autónoma, reflexiva y segura, contribuyendo al desarrollo de habilidades lectoras necesarias para el aprendizaje del idioma inglés.

Cabe señalar que el programa de intervención Smart Reading Lab se orienta al fortalecimiento de la competencia “*Lee diversos textos en inglés como lengua extranjera*”, dado que integra diversas estrategias de lectura activa y se articula con el modelo instruccional 5E (*Engage, Explore, Explain, Elaborate y Evaluate*). El programa estuvo dirigido a estudiantes del cuarto grado de educación secundaria y se desarrolló a lo largo de doce sesiones.

Desde esta perspectiva, su propósito trasciende la mera lectura y resolución de actividades, ya que busca proporcionar a los estudiantes una guía clara que les

permita anticipar el contenido, analizar el texto con mayor profundidad, clarificar sus ideas y monitorear su propio progreso. De esta manera, se fomenta un acercamiento consciente, estratégico y significativo a la lectura en inglés.

Características del Programa Smart Reading Lab.

El programa *Smart Reading Lab* se caracteriza por ser una propuesta pedagógica estructurada, flexible y aplicable, que organiza de manera coherente los objetivos, contenidos, actividades y procesos de evaluación, con el fin de atender de forma concreta y efectiva las necesidades educativas de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.

Una característica relevante del programa es su enfoque activo del aprendizaje, ya que reconoce que los estudiantes desarrollan una comprensión lectora más eficaz cuando participan de manera activa en el proceso. En este sentido, el programa promueve el uso sistemático de estrategias que permiten anticipar el contenido del texto, monitorear la comprensión durante la lectura y reflexionar sobre la información obtenida, favoreciendo así un aprendizaje consciente y autorregulado.

Asimismo, *Smart Reading Lab* integra estrategias de lectura activa dentro del modelo instruccional 5E (*Engage, Explore, Explain, Elaborate y Evaluate*), lo que posibilita que cada sesión se desarrolle de manera secuencial y significativa. Esta articulación metodológica permite que el estudiante observe, explore, cuestione y consolide su aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, fortaleciendo progresivamente su comprensión lectora en inglés.

Otra característica distintiva del programa es el uso de textos auténticos y contextualizados, seleccionados en función de la realidad e intereses de los estudiantes. La incorporación de este tipo de materiales resulta especialmente valiosa, ya que favorece la motivación, el involucramiento activo y la disposición del estudiante hacia la lectura, contribuyendo al desarrollo de una experiencia lectora significativa (Calderón Zambrano et al., 2024).

Metodología del Programa Smart Reading Lab. La metodología del programa *Smart Reading Lab* se fundamenta en un enfoque pedagógico activo y constructivista, orientado al desarrollo progresivo de la comprensión lectora en inglés mediante estrategias específicas y estructuradas. Su diseño se organiza a partir del modelo instruccional 5E, el cual guía el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de fases secuenciales que promueven la exploración, reflexión, aplicación y evaluación continua. Esta metodología permite que los estudiantes participen

activamente en la construcción de su comprensión, integrando actividades significativas que fortalecen sus habilidades lectoras dentro de un proceso dinámico y orientado a resultados.

Modelo Instruccional 5E. Es un modelo de instrucción que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en cinco fases secuenciales, con el propósito de promover un aprendizaje activo, significativo y centrado en el estudiante. Este modelo se fundamenta en el enfoque constructivista, el cual sostiene que el aprendizaje se construye a partir de los conocimientos previos y de la interacción activa con el contenido, y fue desarrollado en el año 2006 en el libro *Biological Sciences Curriculum Study (BSCS)*.

Asimismo, el adecuado acercamiento entre el docente y el estudiante favorece un aprendizaje óptimo de los conocimientos impartidos. En este sentido, Zárate-Moedano et al. (2024) sostienen que, cuando el proceso educativo se desarrolla bajo un enfoque constructivista, se facilitan actividades en las que el estudiante participa activamente en experiencias exploratorias ya que se generan espacios que promueven dichas actividades con el propósito de alcanzar los objetivos planteados; para ello, no obstante, resulta fundamental que los docentes cuenten con un dominio adecuado del tema.

En concordancia con ello, Benítez (2023) menciona que el constructivismo se refiere como una corriente pedagógica que sostiene el aprendizaje como un proceso activo en el que el estudiante construye sus propios conocimientos a través de la interacción con otros, como también con su entorno. Este enfoque tiene como referentes a Piaget, quien resalta la importancia de la construcción individual a partir del ambiente, y Vygotsky, quien destaca relevancia del contexto social, lenguaje y mediación pedagógica. Con todo ello, el estudiante toma el rol protagónico en su propio aprendizaje, mientras el docente orienta, acompaña y facilita el proceso para alcanzar aprendizajes significativos.

En esta misma línea, este modelo se sustenta en distintas premisas teóricas que, en general, conciben el aprendizaje como un proceso activo, constructivo y progresivo, en el cual el estudiante participa de manera consciente en la construcción de su conocimiento. Del mismo modo, reconoce la importancia de los saberes previos, la exploración, la reflexión, la aplicación del aprendizaje y la evaluación continua como elementos fundamentales para el logro de aprendizajes significativos (Bybee et al., 2006).

Asimismo, según Bybee et al. (1997, como se citó en Dew. et al., 2021), esta propuesta fue diseñada inicialmente para la enseñanza de las ciencias; en contraste con lo anterior, cabe resaltar que su estructura flexible ha permitido que se aplique con éxito en distintos campos del aprendizaje. En virtud de ello, el modelo se compone de cinco fases, tales como, enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar, que orientan al estudiante a cuestionar, experimentar, reorganizar sus ideas a partir de los conocimientos previos que posee.

Aun reconociendo que no fue creado para el ámbito lingüístico, diversas investigaciones han demostrado que el modelo instruccional 5E favorece al desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, al promover procesos de exploración, análisis, reorganización de ideas y verificación de lo aprendido. En esa misma línea, su aporte radica en que no se limita a la transmisión de información, sino que, además, incentiva al estudiante a interactuar con los textos, formular hipótesis, resolver dudas y conectar lo leído con su realidad; por extensión todos estos elementos fundamentales ayudan a fortalecer la comprensión de manera significativa y auténtica.

Fases. Este modelo instruccional consta de cinco fases secuenciales: *Engage* (Enganchar), *Explore* (Explorar), *Explain* (Explicar), *Elaborate* (Elaborar) y *Evaluate* (Evaluar). Cada una cumple una función específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la activación de saberes previos, la exploración autónoma, la explicación colaborativa, la aplicación a nuevas situaciones y la evaluación del conocimiento adquirido. Este enfoque favorece un aprendizaje profundo, significativo y duradero.

Desde el punto de vista pedagógico, el modelo instruccional 5E promueve el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. A través de estas fases, el docente pasa a cumplir un rol de mediador, mientras que el estudiante se vuelve más autónomo. En el caso de la comprensión de textos, este modelo permite una aproximación gradual, activa y reflexiva al contenido, fomentando el análisis, la inferencia y la interpretación del texto.

Enganchar (*Engage*). En la etapa *Engage*, el objetivo es motivar al estudiante y activar sus conocimientos previos sobre el texto que van a leer. Se pueden utilizar imágenes, títulos, preguntas que llamen la atención o situaciones problemáticas que inviten a la reflexión. Esta fase crea una conexión emocional e intelectual con el

contenido, teniendo el objetivo de generar curiosidad y expectativas sobre lo que se va a leer.

En este sentido, se emplearon estrategias destinadas a activar los conocimientos previos y generar interés por la lectura, destacando el uso del *KWL Chart* (columna K y W) y la técnica *Think–Pair–Share*, que permitió que los estudiantes reflexionaran individualmente, dialogaran en parejas y compartieran ideas iniciales sobre el contenido.

Explorar (*Explore*). Durante la fase *Explore*, los estudiantes interactúan libremente con el texto sin una guía explícita del docente. Aquí se fomenta la observación, la formulación de hipótesis y la búsqueda de información. Los estudiantes pueden subrayar ideas importantes, identificar palabras desconocidas o hacer predicciones sobre el contenido. Esta etapa favorece la construcción autónoma de significados iniciales.

De esta manera, se utilizaron estrategias de lectura rápida como *Skimming* y *Scanning*, con el fin de que los estudiantes interactúen de manera autónoma con el texto, identifiquen información relevante y formulen predicciones preliminares a partir del contenido.

Explicar (*Explain*). En *Explain*, los estudiantes comparten sus respuestas y comprenden el texto de forma más profunda con la ayuda del docente. Se aclaran dudas, se introducen nuevos conceptos y se explican estrategias lectoras. Es un momento clave para trabajar organizadores gráficos, análisis de estructuras textuales y comprensión literal e inferencial. Aquí se consolida el aprendizaje mediante la interacción social.

Por ende, se profundizó en el análisis del texto mediante el empleo de organizadores gráficos que facilitaron la clarificación de ideas y la comprensión de estructuras textuales. Asimismo, se retomaron estrategias como *Skimming* y *Scanning* para consolidar la comprensión literal e inferencial.

Elaborar (*Elaborate*). En la fase *Elaborate*, los estudiantes aplican lo aprendido en contextos nuevos o más complejos. Se les puede pedir que relacionen el texto con sus experiencias, elaboren un resumen o resuelvan problemas a partir de su contenido. Esta etapa permite aplicar el conocimiento, a través de la creatividad y el pensamiento crítico.

De esta manera, los estudiantes aplicaron las estrategias aprendidas utilizando organizadores gráficos para relacionar ideas, sintetizar información y establecer

conexiones entre el texto y nuevos contextos de aprendizaje. Se reforzó también el uso del *KWL Chart* (columna L) para registrar lo aprendido.

Evaluar (*Evaluate*). Finalmente, en la fase *Evaluate*, se valora el aprendizaje logrado por los estudiantes. Pueden utilizarse diversos instrumentos como rúbricas, cuestionarios, reflexiones personales o autoevaluaciones. Además de medir la comprensión lectora, esta fase permite al estudiante reconocer sus avances y dificultades, lo que contribuye al desarrollo de una actitud metacognitiva y autorregulada hacia la lectura.

De este modo, se valoró el aprendizaje mediante actividades de cierre, donde se empleó el *Exit Ticket* para que los estudiantes expresaran de manera breve qué comprendieron, qué dudas mantienen o qué les resultó más significativo.

Procesos del Programa *Smart Reading Lab*. A continuación, se presenta el desarrollo planificado para el programa *Smart Reading Lab*, el cual se estructura en tres procesos esenciales que orientan la propuesta de intervención.

Evaluación Diagnóstica (*Pretest*). El programa inicia con la aplicación del pretest, el cual permite conocer cuál es el nivel inicial donde se encuentran los estudiantes. Este diagnóstico permite identificar de manera clara el nivel de comprensión de textos escritos en inglés, además, la información obtenida permite ajustar la intervención a las necesidades reales del grupo experimental y planificar actividades que ayuden a fortalecer y mejorar dichas demandas.

Implementación de Sesiones bajo el Modelo Instruccional 5E. El desarrollo del programa *Smart Reading Lab* se organiza a partir de las fases planteadas por el modelo instruccional 5E, de forma que oriente el trabajo de cada sesión planificada. A partir de esta secuencia, los estudiantes comienzan vinculando sus conocimientos previos con el contenido, revisan información, comparten ideas y construyen conclusiones junto a reflexiones, de modo que amplíen su comprensión mediante tareas guiadas por el docente. Al final de cada sesión, se realiza una revisión de lo aprendido para reconocer los avances alcanzados y los aspectos que aún requieren fortalecimiento. El programa está conformado por doce sesiones, diseñadas de manera progresiva y articulada para el desarrollo de las subhabilidades lectoras propuestas.

De esta manera, dentro de estas sesiones planificadas se incorporan distintas estrategias que forman parte de la experiencia del programa dentro del aula; entre ellas se encuentran el *KWL Chart*, *skimming*, *scanning*, organizadores visuales y

think-pair-share. Cada una de estas estrategias cumple una función importante dentro de la propuesta, convirtiendo el proceso en uno más significativo, en el que los estudiantes participen activamente y se observen resultados favorables.

Evaluación de salida (Postest). Al culminar con el desarrollo de sesiones, se aplica el postest que permite reconocer los avances obtenidos y analizar en qué medida el programa contribuyó en el fortalecimiento de la competencia lectora. Esta evaluación de salida no se limita a comparar los resultados iniciales con los finales, sino que ofrece observar los cambios que se han dado durante el trabajo, como una participación más activa, un mayor uso de las estrategias y una comprensión más clara y definida de los textos. Con todo ello, es posible verificar el valor del efecto real que el programa *Smart Reading Lab* pudo obtener durante su aplicación de catorce sesiones.

Aplicación del Programa *Smart Reading Lab*. La aplicación del programa *Smart Reading Lab* se desarrolla a lo largo de doce sesiones, distribuidas dentro del horario regular del área de inglés. Cada sesión tiene una duración establecida por el plan de estudios, es decir, dos horas pedagógicas y se planifica siguiendo el modelo instruccional 5E, el cual permite que el trabajo sea progresivo y sin sobrecarga al estudiante.

Las doce sesiones se aplican de manera secuenciada, donde cada una combina actividades de exploración inicial, trabajo guiado, práctica independiente y momentos de intercambio de ideas en pares. Como ya fue mencionado anteriormente, los textos seleccionados son auténticos y se trabajan junto a las estrategias ya mencionadas. Estas estrategias se van distribuyendo a lo largo de las sesiones, de tal manera que los estudiantes puedan familiarizarse con cada una de ellas y profundizar su uso.

Durante la implementación, el rol del docente es de brindar acompañamiento, modelar los pasos de cada estrategia, formular preguntas con el objetivo de orientar la comprensión y proporcionar apoyo a los estudiantes que presenten dificultades en el proceso. También, el docente tiene el deber de registrar observaciones continuas acerca de la participación, el uso autónomo de las estrategias y los avances en la comprensión de textos escritos en inglés.

La aplicación del programa no solo se basa en aplicar sesiones, sino que también recopila evidencias de aprendizaje, como fichas de trabajo, respuestas escritas, esquemas elaborados por los mismos estudiantes y anotaciones realizadas

en discusiones. Todas esas evidencias permiten estimar el avance del proceso para, finalmente, en el cierre del programa se pueda realizar un espacio de retroalimentación donde los estudiantes comenten qué estrategias les resultaron más útiles, que dificultades hallaron y como perciben su propio progreso en la habilidad lectora (*ver Anexo 6, material complementario*).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma positivista, ya que, tal y como es mencionado por Herrera (2024), toma como punto de partida una realidad concreta, objetiva y observable, en la cual cada experiencia puede ser percibida por los sentidos y es susceptible de ser medida y cuantificada. En consecuencia, en este enfoque, la interacción entre el investigador y el fenómeno de estudio debe ser controlada, evitando cualquier influencia en el desarrollo del proceso investigativo.

Asimismo, se afirma que el paradigma positivista no solo sustenta el enfoque cuantitativo, al permitir que los fenómenos investigados sean tratados de manera estadística; sino que, además, facilita la validación de hipótesis, lo que implica analizar de forma objetiva el comportamiento de la población estudiada (Herrera, 2024).

Es decir, este paradigma proporciona el sustento necesario para el enfoque adoptado en este estudio, al permitir analizar los fenómenos de manera objetiva mediante la medición y el uso de datos numéricos. De este modo, no solo se busca identificar patrones y relaciones entre variables, sino también formular y contrastar hipótesis a partir de procedimientos estadísticos aplicados a la población seleccionada. Asimismo, este paradigma favorece la obtención de resultados verificables y generalizables, lo que fortalece la validez, la precisión y la rigurosidad del estudio.

Por otra parte, la presente investigación se inclina a una línea de investigación de Innovación educativa, puesto que Serdyukov (2017, como se citó en Palacios Núñez et al., 2021) plantea que la innovación educativa hace referencia al acto de implementar actividades educativas creativas, nuevas y originales con el fin de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto puede darse de diversas maneras, desde la interacción docente-estudiante, del ámbito metodológico contenido-recurso o el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

De este modo, se propone una serie de estrategias destinadas a facilitar el aprendizaje del contenido, teniendo como objetivo principal una mejora en el desempeño académico de los estudiantes.

Por otro lado, la presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, dado que se basa en la medición objetiva de variables y en el análisis estadístico para determinar el efecto del programa *Smart Reading Lab* en la comprensión de textos escritos en inglés. Este enfoque se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos con el fin de comprobar teorías previamente establecidas mediante el uso de herramientas estadísticas. Dichas herramientas permiten explicar, predecir y describir fenómenos con un alto nivel de objetividad. Asimismo, el enfoque cuantitativo se encuentra estrechamente vinculado al paradigma positivista, el cual sostiene que la producción de conocimiento debe adherirse a los principios de las ciencias naturales, al monismo metodológico y a la predicción de resultados (Yucra & Bernedo, 2020, como se citó en Díaz & Flores, 2024).

En la misma línea, la presente investigación cuenta con un diseño cuasiexperimental, puesto que es una investigación aplicada. El diseño cuasiexperimental es una forma de investigar que permite entender si un programa o intervención realmente genera cambios en algo que queremos mejorar, como el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la presente investigación se desarrolla con dos grupos de estudio: el grupo experimental, conformado por los estudiantes que reciben el programa a través de las sesiones diseñadas para fortalecer la comprensión de textos escritos en inglés, y el grupo control, integrado por aquellos que no participan en dicha intervención. Es fundamental que ambos grupos presenten condiciones equivalentes, especialmente en cuanto al grado académico, el tamaño de la muestra y las características contextuales, con el propósito de garantizar la validez interna del estudio y asegurar que las diferencias observadas se atribuyan exclusivamente a la aplicación del programa.

Bajo esta premisa, se garantiza que cualquier cambio observado en los resultados pueda atribuirse a la intervención implementada. Para ello, se aplica un pretest al inicio del estudio con el fin de establecer el nivel inicial de ambos grupos y, posteriormente, un posttest al finalizar la intervención, lo que permite comparar los desempeños y determinar el efecto del programa. Asimismo, por consideraciones éticas, una vez concluido el estudio, el programa también se aplica al grupo que no lo

recibió inicialmente, asegurando que todos los participantes puedan beneficiarse de la propuesta.

De este modo, el diseño de la investigación fue de tipo cuasiexperimental, con pretest y posttest, aplicados a dos grupos: uno experimental (GE) y uno de control (GC).

- **Grupo Experimental (GE):** $O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$
- **Grupo Control (GC):** $O_1 \rightarrow O_2$

Donde:

O_1 = Pretest (variable dependiente)

X = Manipulación de la variable independiente (Programa de estrategias *Smart Reading Lab*)

O_2 = Posttest (variable dependiente)

3.2. Objetivos de la Investigación

A continuación, se plantean los objetivos a tener en consideración en el presente estudio.

Objetivo General

Determinar la mejora de la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria tras la aplicación del Programa *Smart Reading Lab*.

Objetivos Específicos

- Determinar la mejora de la obtención de información general de textos. (Reading for gist (Skimming)) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*.
- Determinar la mejora de la obtención de información específica (*Reading for specific information (Scanning)*) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*.
- Determinar la mejora de la obtención de información general y detallada (*Reading for gist and reading for details*) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*.
- Determinar la mejora de la deducción de significados a partir del contexto (Deducing meaning from context) tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*.

3.3. Hipótesis de Investigación

Con base en los objetivos formulados y el planteamiento del problema de investigación, a continuación, se presentan la hipótesis general y las hipótesis específicas que guían el presente estudio.

Hipótesis General

La comprensión lectora en inglés mejora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria tras la aplicación del Programa Smart Reading Lab.

Hipótesis Específicas

- La obtención de información general del texto (Reading for gist (skimming)) mejora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria tras la aplicación del Programa Smart Reading Lab.
- La obtención de información específica (Reading for specific information (Scanning)) mejora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria tras la aplicación del Programa Smart Reading Lab.
- La obtención de información general y detallada (Reading for gist and reading for details) mejora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria tras la aplicación del Programa Smart Reading Lab.
- La deducción de significados a partir del contexto (Deducing meaning from context) mejora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria tras la aplicación del Programa Smart Reading Lab.

3.4. Variables de Investigación

A continuación, se describen las variables que orientan el presente estudio, las cuales fueron determinadas en función del problema, objetivos e hipótesis formuladas.

Variable Independiente

La variable independiente corresponde al programa de estrategias *Smart Reading Lab*, el cual se fundamenta en el modelo instruccional 5E de *BSCS*, propuesto por Bybee et al. (2006). Este modelo se estructura en cinco etapas secuenciales: Enganchar, que busca captar la atención del estudiante y activar sus conocimientos previos; Explorar, que fomenta la indagación y la experimentación; Explicar, que permite organizar y comprender el conocimiento adquirido; Elaborar, que facilita la aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones, promoviendo el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo; y Evaluar, que contempla tanto la

evaluación del aprendizaje mediante instrumentos formales como la autorreflexión y la metacognición.

Variable Dependiente

Por otro lado, la variable dependiente es la comprensión de textos escritos en inglés, entendida como la capacidad del estudiante para interactuar activamente con un texto, no solo a través de la decodificación, sino también mediante la interpretación y construcción de significado. De acuerdo con Spratt et al. (2011), esta habilidad comprende diversas subdestrezas, por lo que se ha dividido en tres dimensiones específicas: la comprensión global del texto (*reading for gist*), que implica identificar la idea principal en textos breves; la comprensión de información específica (*reading for details*), que permite localizar detalles puntuales relevantes en un texto; y la deducción de significados desde el contexto (*deducing meaning from context*), que hace referencia a la capacidad de inferir el significado de palabras o expresiones desconocidas a partir de la información circundante.

Estas variables permiten establecer una relación clara entre la aplicación del programa didáctico y el desarrollo de las habilidades lectoras en inglés, lo que servirá como base para analizar los efectos de la intervención educativa planteada.

3.5. Población, Muestra y Muestreo

Hernández et al. (2014) señalan que en cualquier estudio cuantitativo es fundamental determinar la población, la muestra y el método de muestreo, pues estos componentes aseguran la validez de los resultados que se obtienen.

Marco Poblacional

La población estuvo conformada por estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de una Institución Educativa ubicada en el distrito del Agustino, en la ciudad de Lima. El grupo experimental conformado por 25 estudiantes y el grupo control por 27. Según Hernández et al. (2014), la población se refiere al conjunto total de casos que poseen características comunes y que forman el universo de estudio. Es por ello que la población fue elegida, debido a que los estudiantes se encuentran en una etapa de formación en la que la comprensión lectora en inglés es una habilidad clave, tanto para su desempeño académico como para su futura proyección profesional. Además, cabe resaltar que la muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual es caracterizado por la ausencia de aleatorización en la elección de los participantes.

Muestra

Esta investigación empleó una muestra censal. De acuerdo con Hernández et al. (2014), una muestra censal se aplica cuando la población es pequeña y todos los estudiantes pueden estar involucrados en la muestra.

En la presente investigación se trabajó con dos secciones del cuarto grado de secundaria: una sección asignada como grupo experimental y otra como grupo de control. Por lo ello, se considera que se contó con dos muestras censales, ya que se incluyó a la totalidad de estudiantes de cada sección.

Ambos grupos participaron en las etapas de preprueba y postprueba; sin embargo, solo el grupo experimental recibió la intervención pedagógica basada en el programa de estrategias *Smart Reading Lab*, mientras que el grupo de control continuó con su metodología tradicional de enseñanza del idioma inglés. Esta distribución permitió comparar los resultados obtenidos entre ambos grupos y analizar el impacto del programa aplicado.

Muestreo

La técnica de muestreo empleada fue no probabilística por conveniencia de tipo intencional, debido a que la selección de los participantes se realizó tomando en consideración la accesibilidad a los grupos, la disposición de los estudiantes para participar, y la autorización de la institución educativa para llevar a cabo la investigación.

Según La Mota Villamar (2024), este tipo de muestreo es frecuente en estudios educativos aplicados, ya que permite seleccionar debileradamente a los participantes que cumplen con las características requeridas y se encuentran disponibles en el contexto de investigación.

Además, se incluyó a los estudiantes que cumplieran con los criterios establecidos, tales como pertenecer al grado seleccionado, asistir regularmente a clases y participar en la implementación del programa propuesto. Este procedimiento resultó adecuado, puesto que permitió trabajar con los estudiantes en la aplicación de la intervención pedagógica y la recolección de datos cuantitativos.

3.6. Técnicas e Instrumentos

La presente sección describe las técnicas y los instrumentos empleados para la recolección de datos, los cuales fueron seleccionados en función de la naturaleza cuantitativa del estudio y de los objetivos planteados.

Examen Key for Schools (Adaptado)

Para la presente investigación se empleó como instrumento una versión adaptada del *Reading Paper* del examen *Key English Test (Key for Schools)*, utilizada para evaluar el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes. A continuación, se expone su fundamentación, objetivos y características.

Fundamentación. En el marco de la investigación cuantitativa, la recolección de datos se realiza mediante técnicas estructuradas, esto ayudará a obtener información precisa, medible y contrastable con los objetivos e hipótesis del estudio. Según Usache, et al (2019) las técnicas de recolección de datos constituyen procedimientos sistemáticos que orientan el modo en que el investigador accede a la información relevante de la realidad educativa. A su vez, los instrumentos son los medios concretos, estandarizados y aplicables que se ponen en práctica para registrar datos de manera confiable.

El Reading Paper del Key English Test (KET) for school fue seleccionado como instrumento de evaluación debido a su adecuada validez y confiabilidad, así como a su alineación con los estándares internacionales establecidos por Cambridge Assessment English, en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Asimismo, el KET for Schools es ampliamente empleado en contextos educativos a nivel internacional y escolar, puesto que permite medir con claridad el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora a partir de actividades que implican la identificación de información específica, la comprensión global y la interpretación de ideas explícitas e implícitas. De acuerdo con el Council of Europe (2001), las evaluaciones basadas en el MCER ofrecen descriptores comunes para valorar el dominio lingüístico, lo que posibilita establecer criterios comparables y estandarizados en la medición de las competencias comunicativas.

En relación con la confiabilidad del instrumento original, entendida como el grado de consistencia y precisión con que mide el constructo evaluado, el KET for Schools presenta adecuados índices de fiabilidad reportados por Cambridge Assessment English (s.f), donde según sus datos oficiales, el componente de Reading alcanza un coeficiente de fiabilidad de 0.87, el valor considerado alto dentro de los estándares para pruebas educativas. Además, el puntaje total del examen presenta una fiabilidad de 0.96, lo que evidencia una consistencia interna muy elevada. Por esa razón, estos resultados indican que el instrumento mide de manera estable y coherente la comprensión lectora en lengua inglesa, reduciendo la probabilidad de

errores de medición y asegurando la obtención de resultados fiables y comparables a nivel internacional.

En este sentido, para la presente investigación se adaptó el Reading Paper del examen KET for Schools, el cual fue ajustado al nivel, contexto y características de los estudiantes participantes, respetando los tipos de ítems, la estructura evaluativa y las subhabilidades de comprensión lectora propias del examen original. Dicha adaptación permitió preservar la validez del instrumento, al mismo tiempo que garantizó su pertinencia pedagógica y adecuación al contexto educativo. De este modo resulta pertinente para el estudio, dado que proporciona un marco evaluativo fiable, objetivo y coherente con las subhabilidades lectoras que se busca analizar y desarrollar en los estudiantes.

Objetivo. El examen tiene como finalidad conocer cómo es que los estudiantes están comprendiendo los textos con nivel básico (A2) de inglés. Para ello, se trabaja únicamente la sección de *Reading*, debido a que este permite observar de manera directa cómo los estudiantes de cuarto grado de secundaria procesan la información que leen. A partir de esta sección, es posible identificar si reconocen datos explícitos, si captan la idea global del texto y si ubican detalles relevantes en lecturas breves, tal y como se espera en el nivel A2.

Descripción. Se tomó en consideración el examen *Key For Schools* para las pruebas de pretest y postest. Sin embargo, debido a las características de la institución educativa y al contexto de los estudiantes, dicho examen fue adaptado a un formato más escolarizado y acorde con su realidad. En esta investigación se utilizaron las primeras cuatro secciones de la sección *Reading del Key For Schools*. Como se menciona en el *Handbook for Teachers* (Cambridge Assessment English, 2020), la primera se centra en identificar el mensaje principal; la segunda se enfoca en la habilidad para reconocer la idea principal. Posteriormente, la tercera parte evalúa la comprensión detallada del texto y la identificación de su idea global. Finalmente, la última parte se orienta a la deducción de información a partir del contexto.

Se realizaron diversos ajustes al instrumento. Por ejemplo, se omitió la parte 5 del examen original con el propósito de agilizar la administración de la prueba sin comprometer su validez general. Además, se consideró que la inclusión de dicho texto podría desviar la atención hacia habilidades que no constituirían la prioridad de este estudio. También se contextualizaron las cuatro secciones seleccionadas y se redujo

el número de preguntas, atendiendo al tiempo disponible en el horario pedagógico. Cabe destacar que todas las pruebas fueron revisadas por especialistas antes de su aplicación.

Tabla 1

Distribución de las partes del reading paper en el examen KEY

Partes	Número de Ítems	Duración Estimada
Parte 1	5	15 minutos
Parte 2	5	15 minutos
Parte 3	5	15 minutos
Parte 4	5	10 minutos

Nota. La prueba utilizada fue una versión adaptada del *Reading Paper* del examen *Key for Schools*.

El proceso de validez del instrumento de evaluación, el cual constituye una adaptación del examen Key for Schools, fue desarrollado considerando las características, el nivel y las necesidades de los estudiantes participantes.

Asimismo, dicho instrumento fue sometido a juicio de expertos y verificados por cuatro especialistas, quienes cuentan con amplia experiencia en el campo de la enseñanza del idioma, garantizando de esta manera la pertinencia, claridad y validez del instrumento aplicados.

Análisis y Procesamiento de la Información

En esta sección se describen los procedimientos utilizados para organizar, procesar y analizar la información recopilada durante el estudio.

Clasificación de los Niveles de Logro

Para evaluar el desarrollo de las estrategias de lectura, se aplicó un pretest y un postest. Este examen estuvo estructurado en cuatro secciones, con un total de 20 preguntas que equivalen a 20 puntos. A partir de los puntajes obtenidos, se estableció una clasificación en tres niveles de logro: Inicio, Proceso y Logrado. Esta categorización permitió facilitar el análisis comparativo antes y después de la intervención. Los rangos definidos para cada nivel se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 02

Clasificación de niveles según puntaje obtenido en el pretest y postest.

Nivel	Rango de Puntaje	Descripción
-------	------------------	-------------

Inicio	0 – 6 puntos	<p>Los estudiantes en este nivel presentan dificultades para identificar información explícita, realizar inferencias y comprender ideas básicas del texto. Sus respuestas son escasas y evidencian un nivel inicial de comprensión lectora en inglés.</p> <p>Los estudiantes muestran una comprensión parcial. Pueden resolver algunas secciones del examen adaptado, pero aún presentan inconsistencias en ciertas áreas de la comprensión de textos escritos en inglés.</p>
Proceso	7 - 13 puntos	<p>Los estudiantes demuestran un desempeño adecuado y consistente en cada una de las áreas evaluadas. Identifican, analizan y comprenden información de manera sólida en las lecturas propuestas.</p>
Logrado	14 – 20 puntos	

El análisis y procesamiento de la información constituye una fase crítica dentro del proceso investigativo, ya que permite convertir los datos recolectados en resultados interpretables y vinculados directamente con los objetivos del estudio. En investigaciones de enfoque cuantitativo, el análisis se orienta a establecer relaciones, tendencias y comparaciones a partir de datos numéricos, lo cual contribuye a validar o refutar las hipótesis planteadas.

Por un lado, para el análisis descriptivo de los datos obtenidos en el pretest y postest, se utilizó Microsoft Excel, lo que permitió organizar los puntajes, calcular frecuencias, promedios y visualizar los resultados de manera clara.

Por otro lado, en cuanto al análisis inferencial, se empleó la plataforma online StatsKingdom, a través de la cual se realizaron las pruebas estadísticas correspondientes para determinar la existencia de diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención. Para ello, se tomaron en cuenta tanto los puntajes individuales como la suma total de las cinco dimensiones evaluadas. Este procedimiento permitió establecer relaciones, identificar tendencias y contrastar las hipótesis planteadas, contribuyendo así a la validez y confiabilidad de los resultados.

3.7. Operacionalización de las Variables

En esta sección se presentan las definiciones operacionales de las dimensiones que conforman la comprensión lectora. Estas permiten precisar cómo será evaluado cada componente de la variable, estableciendo criterios claros y medibles para su interpretación.

Definición Operacional de la Dimensión Reading for Gist. En la subcategoría *Reading for Gist*, se definió operacionalmente la habilidad tomando como referencia los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La clasificación en los niveles Inicio, Proceso y Logrado se establecerá a partir del rendimiento del estudiante en tareas de lectura estructuradas que requieren identificar la idea general del texto. Esta valoración permitirá determinar el nivel de comprensión global alcanzado por el estudiante en relación con la habilidad de captar el sentido general o propósito principal del texto.

Tabla 03

Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Reading for Gist.

Nivel	Definición	Indicadores	Rango de puntos (Interpretado en la escala de 0 – 5)
Inicio	El estudiante presenta dificultades para identificar la idea general del texto. Su comprensión es superficial y no logra captar el propósito global del escrito.		0 – 1 puntos
Proceso	El estudiante logra reconocer parcialmente la idea central del texto, aunque aún presenta dudas y puede confundir detalles con información global.	Identifica la idea general del texto.	2 - 3 puntos
Logrado	El estudiante identifica con claridad la idea global del texto, diferenciando adecuadamente información principal y secundaria. Demuestra una		4 – 5 puntos

comprensión sólida del propósito general del escrito.

Definición Operacional de la Dimensión Reading for Specific Information.

En la subcategoría *Reading for Specific Information (Scanning)*, se definió operacionalmente la habilidad con base en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La clasificación en los niveles Inicio, Proceso y Logrado se realizará a partir del rendimiento del estudiante en actividades de lectura orientadas a localizar información puntual dentro del texto. Este procedimiento permitirá evaluar la precisión y rapidez con la que el estudiante identifica datos específicos planteados en el examen adaptado.

Tabla 04

Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Reading for Specific Information.

Nivel	Definición	Indicadores	Rango de puntos (Interpretado en la escala de 0 – 5)
Inicio	El estudiante presenta dificultades para localizar información específica dentro del texto. Puede confundirse con datos irrelevantes o no identificar el elemento solicitado.		0 – 1 puntos
Proceso	El estudiante identifica algunos datos específicos, aunque con cierta inconsistencia o errores al seleccionar la información correcta.	Identifica información específica en el texto.	2 - 3 puntos
Logrado	El estudiante localiza de manera precisa y rápida la información específica requerida, diferenciando datos relevantes de irrelevantes.		4 – 5 puntos

Definición Operacional de la Dimensión Reading for Gist and for Details.

En la subcategoría *Reading for Gist and Details*, se definió operacionalmente la habilidad en función de los descriptores planteados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La clasificación en los niveles Inicio, Proceso y Logrado se determinará mediante el rendimiento del estudiante en tareas que exigen reconocer tanto la idea general como los detalles explícitos del texto. Esta evaluación permitirá identificar la capacidad del estudiante para integrar información global y puntual en la comprensión de textos escritos en inglés.

Tabla 05

Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Reading for gist and reading for details.

Nivel	Definición	Indicadores	Rango de puntos (Interpretado en la escala de 0 – 5)
Inicio	El estudiante presenta dificultades tanto para reconocer la idea general del texto como para identificar detalles explícitos. Puede confundir información o no distinguir entre ideas principales y secundarias.		0 – 1 puntos
Proceso	El estudiante reconoce parcialmente la idea principal y algunos detalles explícitos del texto, aunque puede mostrar inconsistencias al discriminar información relevante.	Identifica la idea general y los detalles explícitos del texto.	2 - 3 puntos
Logrado	El estudiante identifica con precisión la idea global del texto y los detalles explícitos que la complementan, demostrando comprensión sólida y coherente.		4 – 5 puntos

Definición Operacional de la Dimensión Reading for Gist and for Details.

En la subcategoría *Deducing Meaning from Context*, se definió operacionalmente la habilidad tomando como referencia los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La clasificación en los niveles Inicio, Proceso y Logrado se realizará a partir del desempeño del estudiante en tareas de lectura que requieren inferir el significado de palabras o expresiones a partir del contexto textual. Este análisis permitirá determinar el nivel de habilidad inferencial que el estudiante emplea para comprender vocabulario desconocido dentro del texto.

Tabla 06

Definición operacional e indicadores de logro en la subcategoría Deducing Meaning from Context.

Nivel	Definición	Indicadores	Rango de puntos (Interpretado en la escala de 0 – 5)
Inicio	El estudiante presenta dificultades para deducir el significado de palabras o expresiones a partir del contexto. Recurre a interpretaciones incorrectas o no logra inferir el sentido adecuado.	Deducir el	0 – 1 puntos
Proceso	El estudiante deduce parcialmente el significado de algunas palabras o expresiones usando el contexto, aunque presenta errores o falta de precisión en varias inferencias.	significado de palabras o expresiones a partir del contexto.	2 - 3 puntos
Logrado	El estudiante deduce con precisión el significado de palabras o expresiones utilizando claves contextuales, demostrando una comprensión sólida del texto.		4 – 5 puntos

Procedimientos de Análisis

En el presente estudio, la información obtenida será organizada y analizada mediante procedimientos estadísticos de tipo descriptivo, así como señala Peña, S. (2017) el propósito central es observar variaciones y progresos en la comprensión lectora tras la implementación del programa educativo. Para el procesamiento de los datos se utilizarán herramientas como *Microsoft Excel* para organizar la información y herramientas en línea como la plataforma *Statistics Kingdom*, la cual facilita el análisis estadístico mediante la generación automática de gráficos representativos y pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales. Esta herramienta permite procesar datos cuantitativos de forma ágil, así como realizar pruebas estadísticas que fortalecen la validez de los resultados obtenidos.

Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron analizados con el fin de identificar patrones o tendencias respecto a las actitudes y dificultades lectoras reportadas por los estudiantes antes de la intervención. Se espera que estos resultados ofrezcan un perfil diagnóstico del grupo en estudio.

Finalmente, los resultados obtenidos serán contrastados con los objetivos específicos e hipótesis de la investigación, permitiendo establecer conclusiones fundamentadas sobre la efectividad de las estrategias implementadas. El enfoque analítico mantendrá en todo momento el rigor metodológico propio de los estudios cuantitativos, garantizando la fiabilidad y validez de los hallazgos.

3.8. Consideraciones Éticas

La presente investigación respetó los principios éticos fundamentales que rigen los estudios con participación humana, es decir, los colaboradores que forman parte del presente estudio recibieron una notificación de consentimiento mediante un documento informando sobre los objetivos, procedimientos a seguir y el uso de la información recopilada.

Cabe señalar, que la participación fue totalmente voluntaria y los colaboradores tuvieron libertad de elegir entre continuar o negarse a ser parte del estudio por diversos motivos que no se pueden prevenir ni exigir. Asimismo, se aseguró el anonimato y la confidencialidad de los datos recolectados, es por ello que no se incluyeron nombres ni datos personales en los resultados, manteniendo la información de manera reservada y con fines exclusivamente académicos. Finalmente, se priorizó el bienestar de cada participante por encima de cualquier interés científico, de tal manera que ningún colaborador experimente riesgos

emocionales o físicos durante el proceso y colaboren de forma equitativa y sin discriminación alguna.

3.9. Limitaciones

El presente estudio, desarrollado en una institución educativa pública, presentó algunas limitaciones vinculadas principalmente al uso de los recursos materiales y de espacios pues, por ejemplo, fue necesario solicitar con anticipación el permiso para disponer de ciertos ambientes, lo que generó restricciones en la organización de las sesiones; no obstante, cabe resaltar las limitaciones encontradas no afectan en gran escala los resultados obtenidos. Sin embargo, deben ser consideradas al momento de interpretar los hallazgos y en futuros estudios en relación con el programa de intervención.

Como parte del desarrollo de la presente investigación y con el propósito de obtener resultados pertinentes, se identificó como principal limitación la dependencia de los horarios académicos establecidos por la institución educativa, los cuales no pudieron ser modificados debido a la planificación curricular organizada por el centro educativo. En ese sentido, la aplicación de la intervención pedagógica estuvo sujeta al horario regular de clases, lo que restringió la posibilidad de ampliar el número de sesiones, realizar actividades complementarias o ajustar la duración de algunas etapas del proceso evaluativo e investigativo según las necesidades pedagógicas.

Asimismo, el periodo de intervención se vio reducido debido a diversos factores institucionales. Por un lado, algunas actividades previamente programadas y evidenciadas en la planificación anual de la institución generaron ajustes en el cronograma; por otro lado, se presentaron actividades internas que no estaban contempladas en dicha programación, lo cual ocasionó retrasos en el desarrollo de ciertas clases. Como consecuencia, fue necesario reorganizar las sesiones; sin embargo, esta reestructuración afectó la regularidad de las clases en ambos grupos.

Además de ello, también se presentó como una limitación la inasistencia de algunos estudiantes durante la fase de intervención, esto debido a factores personales, familiares o institucionales. Estas ausencias impidieron que ciertos estudiantes participaran de manera continua en todas las sesiones programadas, lo cual pudo generar diferencias en el nivel de aprendizaje de la estrategia pedagógica aplicada.

En consonancia con lo expuesto, es importante mencionar que, a pesar de dichas limitaciones, el estudio continuó de manera satisfactoria.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del programa *Smart Reading Lab*. Asimismo, se discuten los hallazgos en relación con los objetivos e hipótesis planteados, con el fin de valorar la efectividad de la intervención en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

4.1. Resultados

El presente apartado tiene como principal propósito el presentar, analizar y, asimismo, interpretar los resultados obtenidos mediante la aplicación del programa de estrategias *Smart Reading Lab*. De esta manera, estos resultados permiten comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos e hipótesis formulados en la investigación y, consecuentemente, valorar la efectividad del programa en el desarrollo de la comprensión de textos en inglés.

En este sentido, se ha optado por emplear el análisis descriptivo de los datos obtenidos, utilizando tablas estadísticas y gráficos de barras que permiten visualizar con claridad los resultados alcanzados antes y después de la aplicación del programa anteriormente mencionado. De esta manera, la evaluación de la comprensión de textos se realizó a través de una prueba adaptada del *Cambridge Key for Schools (KET)*, administrada en dos momentos: pretest y posttest.

Para la aplicación del programa de estrategias *Smart Reading Lab* se contó con el grupo experimental (GE) y con el grupo control (GC), a quienes se les aplicó exámenes de entrada y salida para identificar el nivel de Comprensión de Textos Escritos en inglés denominados pre y post-test. Además, el programa se estructuró en cuatro (4) categorías, correspondientes a las subhabilidades relacionadas con la comprensión lectora.

Tabla 07

Categorías de comprensión de textos escritos en inglés

Comprensión de Textos Escritos en inglés

D01: Reading for gist (Skimming)

D02: Reading for specific information (Scanning)

D03: Reading for gist and reading for details

D04: Deducing meaning from context

Tabla 08

Resultados del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en inglés según grupo control y experimental

COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS									
		GC				GE			
NIVELES	PUNTAJE	PRE		POST		PRE		POST	
		f	%	f	%	f	%	f	%
En Inicio	[0 – 6]	0	0%	0	0%	2	8%	0	0%
En Proceso	[7 – 13]	17	63%	17	63%	16	64%	6	24%
Logrado	[14 – 20]	10	37%	10	37%	7	28%	19	76%
TOTAL		27	100%	27	100%	25	100%	25	100%

Tabla 09

Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en inglés según grupo control y experimental

		GC			GE		
		PRE	POST	DIF.	PRE	POST	DIF.
Media Aritmética		12,48	12,78	0,30	11,80	14,68	2,88
Media		11	16	5,00	12	15	3,00
Mediana		12	13	1,00	12	15	3,00

Figura 1. *Resultados del grupo control en el pretest y postest de comprensión de textos escritos en inglés*

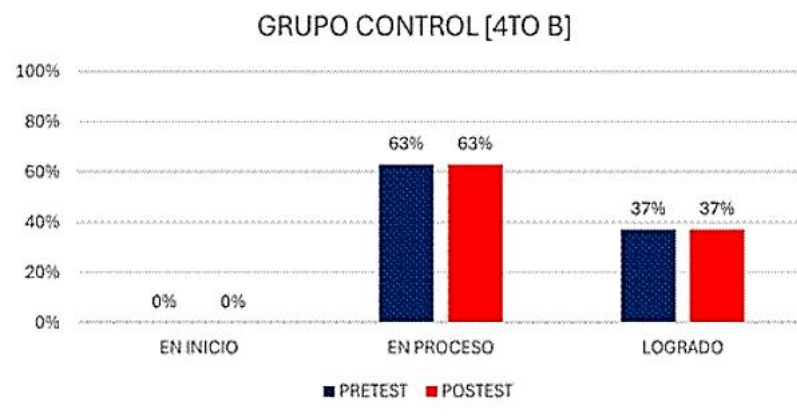
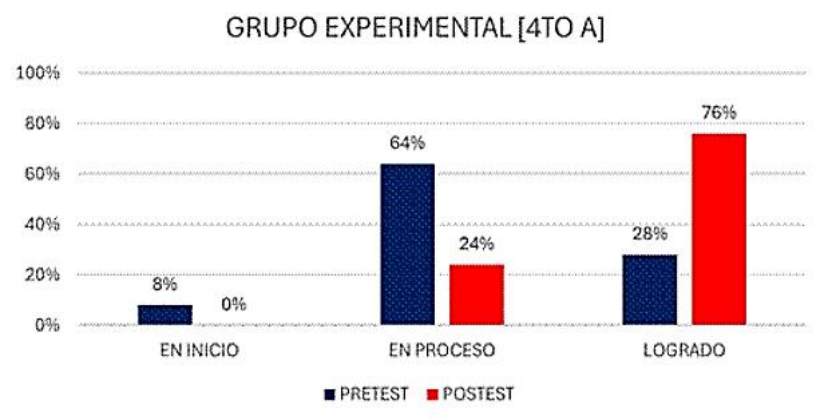


Figura 2. Resultados del grupo experimental en el pretest y postest de comprensión de textos escritos en inglés



En la Tabla 08 y Figuras 01 y 02 se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del pretest y el postest tanto al grupo control como al grupo experimental, en la Comprensión de Textos Escritos en inglés.

En el grupo control, los resultados del pretest muestran que no se registraron participantes en el nivel *En inicio*, el 63% de los estudiantes se encontraban en el nivel *En proceso* y el 37% en el nivel *Logrado*. En el postest, los resultados se mantuvieron sin variaciones, con el mismo 63% en el nivel *En proceso* y el 37% en el nivel *Logrado*. Esto indica que el grupo mantuvo un rendimiento estable, a pesar de no haber evidenciado progresos.

En el grupo experimental, los resultados del pretest muestran que el 8% del total de estudiantes se encontraban en el nivel *En inicio*, el 64% en el nivel *En proceso* y el 28% en el nivel *Logrado*. En el postest, los cambios han sido considerablemente positivos, ya que en el nivel *En inicio* desaparece por completo algún registro de los estudiantes, lo que significa que todos los estudiantes avanzaron a niveles superiores al mencionado. En el nivel *En proceso* disminuyó a 24%, mientras que en el nivel *Logrado* se incrementó de manera significativa, alcanzando el 76% del total de estudiantes. Esto demuestra que una proporción importante del grupo mejoró su desempeño, lo cual refleja un avance notable en sus habilidades para comprender textos escritos en inglés.

Seguidamente, para analizar de manera más precisa los resultados obtenidos en ambos grupos, se recurrió al cálculo de las medidas de tendencia central, las cuales permiten observar la variación del rendimiento entre el pretest y el postest. En el grupo control, los resultados muestran una estabilidad considerable entre ambas

mediciones. La media aritmética pasó de 12.48 a 12.78, con una diferencia ligeramente mínima de 0.30 puntos. En esa misma línea, la moda aumentó ligeramente de 11 a 16, con una diferencia de 5 puntos, y la mediana varió de 12 a 13, mostrando solo 1 punto de diferencia. En conjunto, estos datos evidencian que, aunque el grupo control presentó un leve incremento en sus resultados, los cambios no fueron tan significativos como los alcanzados por el experimental, el cual se presenta líneas abajo.

Por su parte, en el grupo experimental se observa que la media aritmética paso de 11.80 en el pretest a 14.68 en el posttest, evidenciando una diferencia de 2.88 puntos, lo que refleja un avance valioso en el desempeño general. De igual modo, la moda se incrementó de 12 a 15, con una diferencia de 3 punto, mientras que la mediana también ascendió de 12 a 15, mostrando una diferencia de 3 puntos. Estos resultados confirman que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental mejoraron su rendimiento en la comprensión de textos escritos en inglés, movilizándose a niveles de logro más altos.

Tabla 10

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión general comprensión de textos escritos en inglés del grupo control (pretest y posttest)

DIMENSIÓN GENERAL – GRUPO CONTROL: PRETEST Y POSTEST					
	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p-value
Rangos negativos	10	14.2	142		
Rangos positivos	15	12.2	183		
Empates	2			0.543	.586
Total	27				

Siguiendo esta línea, la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon*, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y el posttest en la dimensión general del grupo control ($z = 0.543$, $p = .586$). Esto sugiere que los niveles de asimilación permanecieron constantes, lo cual es consistente con la función del grupo control de no recibir intervención.

Tabla 11

Prueba t de Student para muestras relacionadas en la dimensión general comprensión de textos escritos en inglés del grupo experimental (pretest y posttest)

DIMENSIÓN GENERAL - GRUPO EXPERIMENTAL: PRETEST Y POSTEST						
	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
D. General (pretest)	12	25	3.391	5.278**	24	.000
D. General (postest)	15	25	2.444			

**Significativo al nivel de $p < 0.01$

Sin embargo, los resultados de la prueba t de *Student* para muestras relacionadas evidencian que el programa *Smart Reading Lab* tuvo un impacto significativo en la mejora de la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes del grupo experimental ($t(24) = 5.278, p < .001$). Esto demuestra que, tras la intervención, los participantes incrementaron de forma significativa sus puntajes en la dimensión general, lo que confirma la efectividad del programa en el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Tabla 12

Resultados estadísticos de la aplicación pretest y postest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 1 reading for gist de los estudiantes GC y GE.

DIMENSIÓN 01 READING FOR GIST									
NIVELES	PUNTAJE	GC				GE			
		PRE		POST		PRE		POST	
		F	%	F	%	F	%	F	%
En Inicio	[0 – 6]	20	80%	3	12%	17	63%	17	63%
En Proceso	[7 – 13]	4	16%	19	76%	8	30%	10	37%
Logrado	[14 – 20]	1	4%	3	12%	2	7%	0	0%
TOTAL		25	100%	25	100%	27	100%	27	1

Tabla 13

Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 1 reading for gist según grupo control y experimental.

DIMENSIÓN 01 READING FOR GIST						
	GC			GE		
	PRE	POST	DIF.	PRE	POST	DIF.
Media Aritmética	1,16	2,44	1,28	1,44	1,52	0,07
Media	1	2	1,00	1	1	0,00
Mediana	1	2	1,00	1	1	0,00

Figura 3. Resultados obtenidos en el pretest y del post test en la dimensión 1 reading for gist de los estudiantes del grupo control.

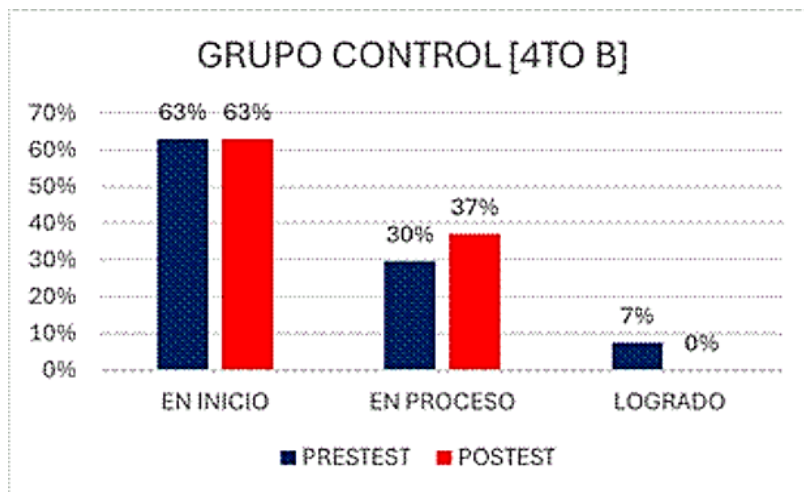
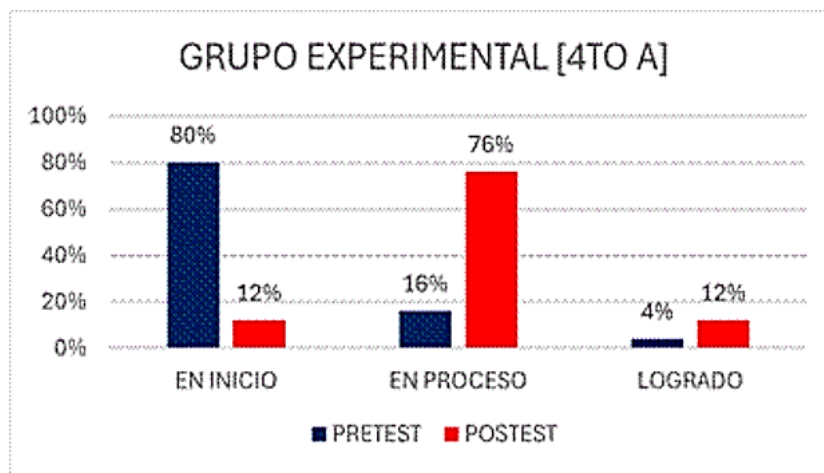


Figura 4. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 1 reading for gist de los estudiantes del grupo experimental.



En la Tabla 12 y las Figuras 03 y 04 se presentan los resultados obtenidos en la Dimensión 01 del examen *Key English Test for Schools*, correspondiente a la comprensión de textos escritos en inglés, tanto en el grupo control (GC) como en el grupo experimental (GE). Los datos permiten comparar el desempeño alcanzado por ambos grupos en el pretest y el postest.

En el grupo control, los resultados del pretest evidencian que ningún estudiante (0 %) se ubicó en el nivel *En inicio*, mientras que el 19 % (5 estudiantes) se situó en el nivel *En proceso* y el 81 % (22 estudiantes) alcanzó el nivel *Logrado*. Tras la aplicación del postest, los resultados muestran leves variaciones: el 4 % (1 estudiante) se ubicó en el nivel *En inicio*, el 7 % (2 estudiantes) permaneció en *En proceso* y el 89 % (24 estudiantes) alcanzó el nivel *Logrado*. Estos valores reflejan que el desempeño general del grupo control se mantuvo estable, con ligeros avances hacia el nivel superior de logro.

En cuanto a las medidas de tendencia central, la media aritmética pasó de 4,37 en el pretest a 4,41 en el postest, representando una diferencia mínima de 0,04 puntos. Tanto la mediana como la moda se mantuvieron en 5, lo que indica una concentración constante de los puntajes más altos y estabilidad en el rendimiento global del grupo control.

Por su parte, el grupo experimental, conformado por 25 estudiantes, muestra una tendencia de mejora más marcada. En el pretest, ningún estudiante se ubicó en el nivel *En inicio* (0 %), el 32 % (8 estudiantes) se encontraba en *En proceso* y el 68 % (17 estudiantes) en *Logrado*. En el postest, los resultados evidencian un incremento favorable: el nivel *En inicio* se mantuvo en 0 %, el 12 % (3 estudiantes) permaneció en *En proceso* y el 88 % (22 estudiantes) alcanzó el nivel *Logrado*.

En relación con las medidas de tendencia central, la media aritmética aumentó de 4,00 a 4,56, con una diferencia de 0,56 puntos, lo cual indica una mejora significativa en el desempeño promedio del grupo experimental. La mediana se incrementó de 4 a 5, mientras que la moda se mantuvo constante en 5, evidenciando una mayor concentración de estudiantes en los niveles superiores de rendimiento tras la aplicación del módulo de intervención.

Tabla 14

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 1 reading for gist del grupo control y experimental (pretest y postest)

DIMENSIÓN 01: READING FOR GIST					
GRUPO CONTROL: PRETEST Y POSTEST					
	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p-value
Rangos negativos	7	9.928	69.5		
Rangos positivos	10	8.35	83.5		
Empates	10			0.329	.741
Total	27				
GRUPO EXPERIMENTAL: PRETEST Y POSTEST					
Rangos negativos	1	225.5	225.5		
Rangos positivos	20	0.25	5.5		
Empates	4			3.890	.000**
Total	25				

**Significativo al nivel de $p < 0.01$

Los resultados de la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y el posttest en la Dimensión 1 del grupo control ($z = 0.329$, $p = .741$). Este resultado sugiere que los niveles de asimilación de esta dimensión se mantuvieron estables a lo largo del tiempo, lo cual es coherente con el hecho de que el grupo control no participó en la aplicación del programa *Smart Reading Lab*.

Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y el posttest en la Dimensión 1 del grupo experimental ($z = 3.890$, $p < .001$). Esto demuestra que la aplicación del programa *Smart Reading Lab* produjo una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para identificar la idea general de los textos en inglés, lo cual evidencia un avance sustancial en su comprensión lectora global.

Tabla 15

Resultados estadísticos de la aplicación pretest y posttest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 2 reading for specific information de los estudiantes GC y GE.

DIMENSIÓN 02: READING FOR SPECIFIC INFORMATION	
GC	GE

NIVELES	PUNTAJE	PRE		POST		PRE		POST	
		F	%	F	%	F	%	F	%
En Inicio	[0 – 6]	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%
En Proceso	[7 – 13]	5	19%	2	7%	8	32%	3	12%
Logrado	[14 – 20]	22	81%	24	89%	17	68%	22	88%
TOTAL		27	100%	27	100%	25	100%	25	100%

Tabla 16

Medidas de tendencia central del pretest y postest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 2 reading for specific information según grupo control y experimental.

DIMENSIÓN 02: READING FOR SPECIFIC INFORMATION						
	GC			GE		
	PRE	POST	DIF.	PRE	POST	DIF.
Media Aritmética	4,37	4,41	0,04	4,00	4,56	0,56
Media	5	5	0,00	5	5	0,00
Mediana	5	5	0,00	4	5	1,00

Figura 5. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 2 reading for specific information de los estudiantes del Grupo Control

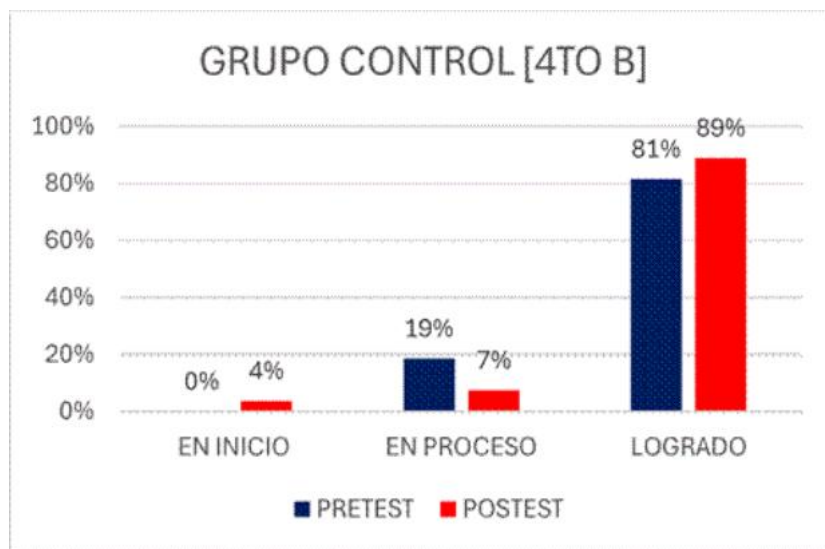
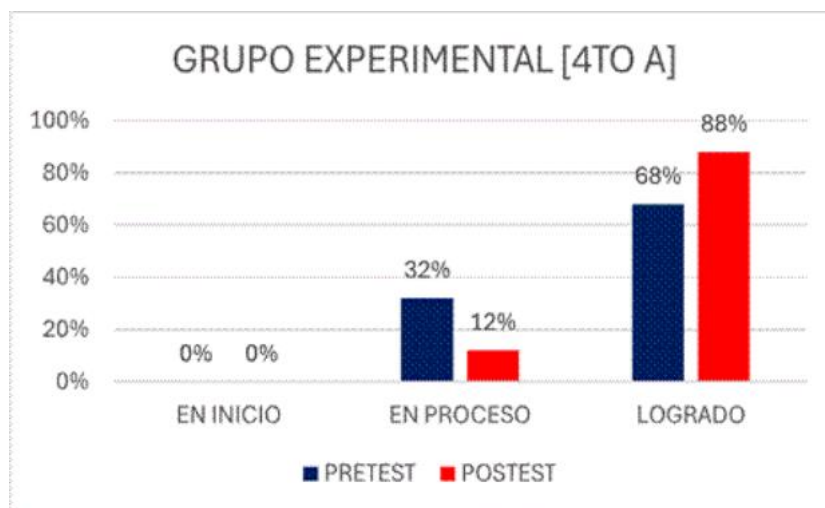


Figura 6. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 2 reading for specific information de los estudiantes del grupo experimental



En la Tabla 15 y las Figuras 05 y 06 se puede evidenciar claramente los resultados obtenidos en la D02 del examen *Key English Test for Schools*, tanto en el grupo control (GC) como en el grupo experimental (GE), contrastando el desempeño alcanzado en el pretest y el postest.

En el caso del grupo control, los datos del pretest muestran que ningún estudiante (0%) se ubicó en el nivel *En inicio*, mientras que el 19% (5 estudiantes) se posicionó en el nivel *En proceso* y una clara mayoría del 81% (22 estudiantes) alcanzó el nivel *Logrado*. Tras la aplicación del postest, el comportamiento general se mantiene, aunque con variaciones mínimas: el 4% (1 estudiante) pasó al nivel *En inicio*, el 7% (2 estudiantes) quedó *En proceso* y el 89% (24 estudiantes) logró ubicarse en el nivel más alto.

Respecto a las medidas de tendencia central, la media aritmética solo varió ligeramente, pasando de 4,37 a 4,41, lo que representa una diferencia de 0,04 puntos. Tanto la moda como la mediana se mantuvieron en 5, lo que sugiere estabilidad en el rendimiento del grupo y una distribución concentrada en los puntajes más elevados.

Por otro lado, el grupo experimental, compuesto por 25 estudiantes, evidencia cambios más notorios. En el pretest, ninguno de los estudiantes se ubicó en el nivel *En inicio* (0%), mientras que el 32% (8 estudiantes) se situó *En proceso* y el 68% (17 estudiantes) alcanzó el nivel *Logrado*. En el postest, esos resultados se desplazan favorablemente: el nivel *En inicio* se mantiene inexistente, el 12% (3 estudiantes) permanece *En proceso* y el 88% (22 estudiantes) asciende al nivel *Logrado*, mostrando un incremento significativo en el desempeño global.

Al analizar los indicadores estadísticos, se observa que la media aritmética se elevó de 4,00 a 4,56, con una diferencia de 0,56 puntos, claramente se registró un aumento en el grupo control. La moda pasó de 5 a 5, manteniéndose constante, mientras que la mediana avanzó de 4 a 5, reflejando una concentración mayor en los puntajes altos durante la evaluación final.

Tabla 17

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 2 reading for specific information del grupo control y experimental (pretest y postest)

DIMENSIÓN 02: READING FOR SPECIFIC INFORMATION					
GRUPO CONTROL: PRETEST Y POSTEST					
	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p-value
Rangos negativos	9	7.66	69	0.341	.733
Rangos positivos	8	10.5	84		
Empates	10				
Total	27				
GRUPO EXPERIMENTAL: PRETEST Y POSTEST					
Rangos negativos	3	6	18	2.471	.013*
Rangos positivos	12	8.5	102		
Empates	10				
Total	25				

*Significativo al nivel de $p < 0.05$

Los resultados de la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y el postest en la Dimensión 2 del grupo control ($z = 0.341$, $p = .733$). Esto evidencia que los niveles de asimilación de esta dimensión se mantuvieron estables a lo largo del proceso, lo cual es coherente con la naturaleza del grupo control, que no fue partícipe del programa *Smart Reading Lab*.

De igual modo, los resultados de la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y el postest en la Dimensión 2 del grupo experimental ($z = 2.471$, $p = .013$). Esto demuestra que el programa *Smart Reading Lab* generó una mejora significativa en la

habilidad de los estudiantes para identificar información específica en los textos en inglés, fortaleciendo su capacidad de búsqueda selectiva y comprensión puntual de detalles relevantes dentro del texto.

Tabla 18

Resultados estadísticos de la aplicación pretest y posttest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 3 reading for gist and reading for details de los estudiantes GC y GE.

DIMENSIÓN 03: READING FOR GIST AND READING FOR DETAILS									
		GC				GE			
NIVELES	PUNTAJE	PRE		POST		PRE		POST	
		F	%	F	%	F	%	F	%
En Inicio	[0 – 6]	0	0%	0	0%	3	12%	0	0%
En Proceso	[7 – 13]	7	26%	8	30%	3	12%	4	16%
Logrado	[14 – 20]	20	74%	19	70%	19	76%	21	84%
TOTAL		27	100%	27	100%	25	100%	25	100%

Tabla 19

Medidas de tendencia central del pretest y posttest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 3 reading for gist and reading for details según grupo control y experimental.

DIMENSIÓN 03: READING FOR GIST AND READING FOR DETAILS							
		GC			GE		
		PRE	POST		PRE	POST	
Media		4,15	4,00	-0,15	3,96	4,28	0,32
Aritmética							
Media		5	4	-1,00	5	5	0,00
Mediana		4	4	0,00	4	4	0,00

Figura 7. *Resultados obtenidos en el pretest y del posttest en la dimensión 3 reading for gist and reading for details de los estudiantes del grupo control*

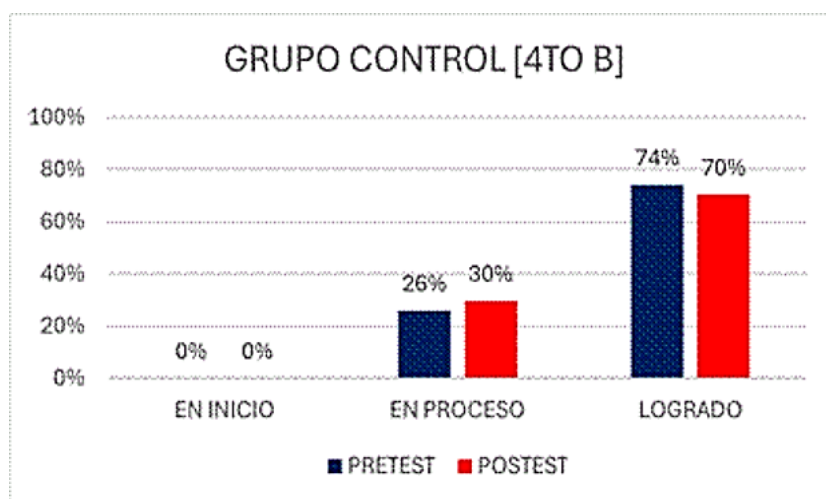
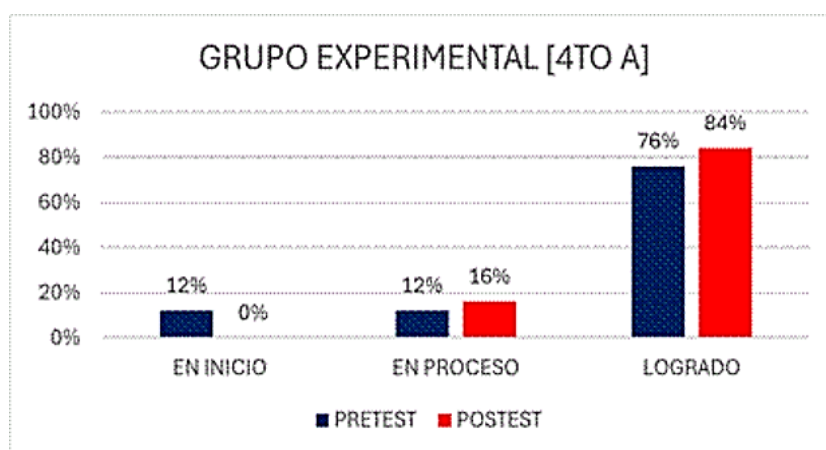


Figura 8. Resultados obtenidos en el pretest y del postest en la dimensión 3 reading for gist and reading for details de los estudiantes del grupo experimental



En la tabla 18 y las figuras 7 y 8, se presentan los resultados obtenidos en la dimensión 3 del examen *Key English Test for Schools*, en los grupos control (GC) y experimental (GE), al analizar la diferencia entre el pretest y el postest.

Respecto al grupo control conformado por 27 estudiantes, los resultados del pretest evidencian que ningún participante se ubicó en el nivel *En inicio*, mientras que el 26% (7 estudiantes) se encontraban en el nivel *En proceso* y el 74% (20 estudiantes) alcanzó el nivel *Logrado*. En el postest, se observa una variación mínima, es decir, en el nivel *En inicio* se mantiene sin presencia de estudiantes, el nivel *En proceso* asciende ligeramente al 30% (8 estudiantes) y el nivel *Logrado* presenta una leve disminución al 70% (19 estudiantes).

En cuanto a las medidas de tendencia central, la media aritmética pasó de 4.15 en el pretest a 4.00 en el postest, lo que representa una diferencia de -0.15 puntos, indicando estabilidad en el rendimiento general. La mediana se mantuvo constante

en 4, mientras que la moda disminuyó de 5 a 4, lo cual refleja que la mayoría de los estudiantes conservaron un desempeño similar entre ambas evaluaciones.

Por su parte, el grupo experimental, integrado por 25 estudiantes, muestra un progreso más notorio. En el pretest, el 12% (3 estudiantes) se ubicaban en el nivel *En inicio*, el 12% (3 estudiantes) en el nivel *En progreso* y un aumento al 84% (21 estudiantes) en el nivel *Logrado*.

En relación con las medidas estadísticas, la media aritmética aumento de 3.96 a 4.28, con una diferencia de 0.32 puntos, lo que representa una mejora en el rendimiento promedio del grupo. Tanto la mediana como la moda se mantuvieron en 4 y 5 respectivamente, evidenciando una mayor consistencia en los niveles de logros alcanzados.

Tabla 20

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 3 reading for gist and reading for details del grupo control y experimental (pretest y postest)

DIMENSIÓN 03: READING FOR GIST AND READING FOR DETAILS					
GRUPO CONTROL: PRETEST Y POSTEST					
	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p-value
Rangos negativos	9	9.166	82.5		
Rangos positivos	7	7.642	53.5		
Empates	11			-0.762	.4457
Total	27				
GRUPO EXPERIMENTAL: PRETEST Y POSTEST					
Rangos negativos	4	6.5	26		
Rangos positivos	9	7.2	65		
Empates	12			1.365	.172
Total	25				

De acuerdo con la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon*, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y el postest en la Dimensión 3 del grupo control ($z = -0.762$, $p = .446$). Este resultado indica que los niveles de esta dimensión se mantuvieron estables a lo largo del proceso. Tal

estabilidad es coherente con el propósito del grupo control, el cual no fue expuesto al programa *Smart Reading Lab*, confirmando que los cambios observados en el grupo experimental se deben a la aplicación de dicha intervención y no a factores externos o al paso del tiempo.

De igual manera, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y el posttest en la Dimensión 3 (*Reading for gist and reading for details*) del grupo experimental ($z = 1.365$, $p = .172$). Estos resultados sugieren que, aunque se observó una ligera mejora en los puntajes del posttest, los cambios no fueron suficientes para alcanzar significancia estadística.

Tabla 21

Resultados estadísticos de la aplicación Pretest y Posttest del examen Key English Test for Schools, en la comprensión de textos escritos en la dimensión 4 deducing meaning from context de los estudiantes GC y GE.

DIMENSIÓN 04: DEDUCING MEANING FROM CONTEX									
		GC				GE			
NIVELES	PUNTAJE	PRE		POST		PRE		POST	
		F	%	F	%	F	%	F	%
EN INICIO	[0 – 6]	5	19%	3	11%	7	28%	0	0%
EN PROCESO	[7 – 13]	16	59%	16	59%	12	48%	13	52%
LOGRADO	[14 – 20]	6	22%	8	30%	6	24%	12	48%
TOTAL		27	100%	27	100%	25	100%	25	100%

Tabla 22

Medidas de tendencia central del pretest y posttest en la comprensión de textos escritos en la dimensión 4 deducing meaning from context según grupo control y experimental.

DIMENSIÓN 04: DEDUCING MEANING FROM CONTEX							
		GC			GE		
		PRE	POST	DIF	PRE	POST	DIF
Media Aritmética		2,52	2,85	0,33	2,68	3,40	0,72
Media		3	2	-1,00	3	4	1,00

Mediana	3	3	0,00	3	3	0,00
----------------	---	---	------	---	---	------

Figura 9. Resultados obtenidos en el pretest y del post test en la dimensión 4 deducing meaning from contex de los estudiantes del Grupo Control.

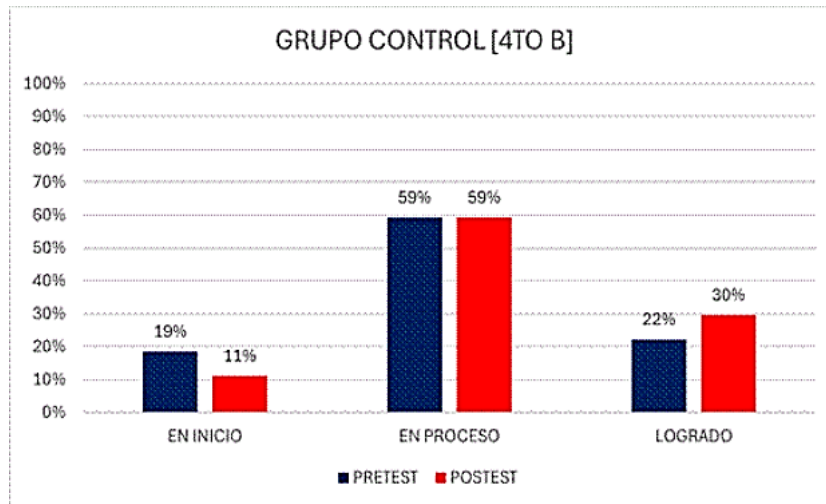
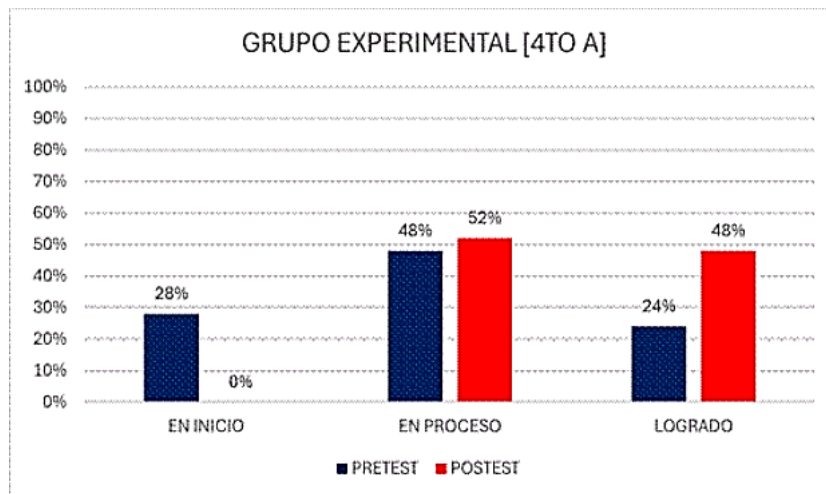


Figura 10. Resultados obtenidos en el pretest y del post test en la dimensión 4 de los estudiantes del Grupo Experimental.



En la tabla 21 y las figuras 9 y 10 se puede evidenciar claramente los resultados obtenidos en la dimensión 4 del examen *Key English Test for Schools*, en los grupos control (GC) y experimental (GE), comparando los resultados del pretest y posttest.

En el grupo control, conformado por 27 estudiantes, los resultados del pretest indican que el 19% (5 estudiantes) se encontraba en el nivel *En inicio*, el 59% (16 estudiantes) *En proceso* y el 22% (6 estudiantes) en el nivel *Logrado*. En el posttest, se observa una ligera variación: el 11% permaneció en el nivel *En inicio*, el 59% continuó *En proceso*, y el 30% alcanzó el nivel *Logrado*.

En cuanto a las medidas de tendencia central, la media aritmética pasó de 2,52 a 2,85, con una diferencia de 0,33 puntos, lo que indica una mejora leve. La mediana se mantuvo constante en 3, y la moda también fue 3, evidenciando que la mayoría de los estudiantes mantuvo un rendimiento similar entre ambas evaluaciones.

Por otro lado, el grupo experimental, conformado por 25 estudiantes, muestra una evolución más marcada. En el pretest, el 28% (7 estudiantes) se encontraba en el nivel *En inicio*, el 48% (12 estudiantes) *En proceso* y el 24% (6 estudiantes) en logrado. En el posttest, el nivel *En inicio* desaparece por completo (0%), mientras que el 52% de los estudiantes se ubica *En proceso* y el 48% en *Logrado*.

En cuanto a los valores estadísticos, la media aritmética aumentó de 2,68 a 3,40, con una diferencia de 0,72 puntos, el doble de la mejora registrada en el grupo control. La moda pasó de 3 a 4, y la mediana se mantuvo en 3, confirmando un desplazamiento hacia niveles más altos de desempeño general.

Tabla 23

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la dimensión 4 del grupo control y experimental (pretest y posttest)

DIMENSIÓN 04: DEDUCING MEANING FROM CONTEXT					
GRUPO CONTROL: PRETEST Y POSTEST					
	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p-value
Rangos negativos	5	8.2	41		
Rangos positivos	11	8.636	95	1.412	.157
Empates	11				
Total	27				
GRUPO EXPERIMENTAL: PRETEST Y POSTEST					
Rangos negativos	4	8.625	34.5		
Rangos positivos	15	10.366	155.5	2.493	.012*
Empates	6				
Total	25				

*Significativo al nivel de $p < 0.05$

De acuerdo con la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon*, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y el posttest en la Dimensión 4 del grupo control ($z = 1.412$, $p = .157$). Esto evidencia que los niveles de asimilación de esta dimensión se mantuvieron estables a lo largo del proceso, lo cual es coherente con la naturaleza del grupo control, que no participó en la aplicación del programa *Smart Reading Lab*. En consecuencia, los resultados confirman que los cambios observados en el grupo experimental pueden atribuirse a la intervención, ya que el grupo control no mostró variaciones relevantes en su desempeño lector.

No obstante, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y el posttest en la Dimensión 4 (*Deducing meaning from context*) del grupo experimental ($z = 2.493$, $p = .012$). Esto evidencia que el programa *Smart Reading Lab* tuvo un impacto positivo y significativo en la habilidad de los estudiantes para deducir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto, fortaleciendo su comprensión inferencial y su competencia lectora global en inglés.

4.2. Discusión

La presente discusión tiene como propósito analizar e interpretar los hallazgos obtenidos tras la aplicación del programa *Smart Reading Lab*, basado en el modelo instruccional 5E (*Engage, Explore, Explain, Elaborate y Evaluate*), con el objetivo de desarrollar la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria. En esa misma línea, los resultados derivados con la prueba *T* de *Student* para muestras relacionadas permiten afirmar que el programa tuvo un impacto significativo en el desarrollo de los participantes en la competencia lectora. De este modo, los hallazgos concuerdan con evidencias reportadas en investigaciones tanto a nivel nacional como internacionales.

En el análisis inicial, los resultados del análisis inferencial evidenciaron un efecto significativo del programa en el grupo experimental, con un valor de $p = 0.00002058$, lo que confirma la existencia de diferencias notorias entre los resultados del pretest y el posttest. En contraste, de manera descriptiva, el 76% de los estudiantes alcanzó el nivel *Logrado* en al finalizar la intervención en el posttest, frente al 28% registrado en el pretest, mientras que el grupo control no mostró cambios relevantes. Este progreso se relaciona con lo reportado por Ortega, B (2022), quien demuestra

que la aplicación de estrategias metacognitivas es fundamental y eleva de forma considerable el nivel de comprensión lectora en inglés, con un 80% de estudiantes en logro destacado en su grupo experimental. La secuencia estructurada del modelo instruccional 5E habría favorecido estos resultados, al promover aprendizajes más activos, significativos y reflexivos.

En la primera dimensión *Reading for gist* los resultados obtenidos mediante la prueba de *Wilcoxon* mostró un valor de $p = 0.00009987$ y un tamaño del efecto $r = 0.8491$, lo cual reflejan una mejora sustancial en la capacidad de los estudiantes para captar la idea principal de los textos. Este avance puede explicarse por el empleo de estrategias como el *KWL Chart* y el *Think-Pair-Share*, las cuales ayudaron a la activación de saberes previos y a predecir los contenidos antes de la lectura. Coincidentemente, Usca y Coronel (2024) destacan que la activación de saberes y la organización de la información favorecen de manera positiva en el desarrollo de la comprensión lectora. En el caso del programa, dichas estrategias fortalecieron en la construcción colectiva del significado y mejoraron la habilidad para identificar ideas globales.

En cuanto a la segunda dimensión *Reading for specific information* se obtuvo un valor de $p = 0.01346$ y un tamaño del efecto $r = 0.6381$, lo cual demuestra una diferencia significativa entre el pretest y el posttest. Este resultado se asocia con la práctica constante de la técnica del *scanning*, donde facilitaron la búsqueda rápida y precisa de información dentro de los textos. Investigaciones como las de Azmi et al. (2020) quienes comprobaron con su investigación experimental, que el uso de estrategias de *skimming* y *scanning* mejora valiosamente la comprensión lectora, permitiendo a los estudiantes localizar información relevante de manera más específica. En esa misma línea, Fatmawan et al. (2023), también confirmaron que estas técnicas resultan efectivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de *EFL*, evidenciando mejoras estadísticamente significativas en la identificación de detalles específicos.

Por otra parte, en la tercera dimensión *Reading for gist and details* no alcanzó significancia estadística ($p = 0.1721$; $r = 0.3787$), aunque sí mostró una tendencia favorable hacia la mejora. Este resultado puede atribuirse a la complejidad de integrar simultáneamente la comprensión global y la detallada, lo cual es un proceso que demanda mayor tiempo y práctica. Tal y como mencionan Guerra-García et al. (2022), las habilidades de comprensión profunda requieren de una base sólida de

conocimientos previos y de un entrenamiento más prolongado para consolidarse. Por lo tanto, es probable que una intervención de mayor intensidad o duración hubiera permitido resultados más sólidos en esta dimensión.

En relación con la cuarta dimensión *Deducing meaning from context* (deducción de significados), los resultados fueron nuevamente positivos y significativos con un $p = 0.01266$ y un tamaño del efecto $r = 0.572$. Esto puede explicarse por el uso de textos cercanos a la realidad del estudiante y por la aplicación constante de estrategias de inferencia contextual. Según Castrillón-Rivera et al. (2020) las estrategias metacognitivas que fomenten la reflexión sobre el propio proceso de comprensión fortalecen las habilidades inferenciales. En el programa, los materiales seleccionados incluyeron vocabulario familiar y estructuras ya previamente trabajadas, lo cual facilitó que los estudiantes dedujeran significados sin depender excesivamente del diccionario.

A nivel comparativo, los resultados de la prueba U de *Mann-Whitney* confirmaron la efectividad del programa. En el pretest, los valores de $p > 0.05$ evidenciaron condiciones equivalentes entre ambos grupos, mientras que en el posttest las diferencias fueron significativas a favor del grupo experimental con un valor de $p = 0.01295$. Bajo este contexto, este hallazgo refuerza la idea de que el programa *Smart Reading Lab* fue un factor determinante en la mejora del desempeño lector. De manera similar, Khan et al. (2020) demostraron que la aplicación sistemática del modelo instruccional 5E (*Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate*), promueve aprendizajes significativos y favorece al desarrollo de habilidades cognitivas complejas en estudiantes del nivel secundario.

En síntesis, los resultados confirman que el programa *Smart Reading Lab* contribuyó de manera significativa al fortalecimiento de la comprensión de textos escritos en inglés. Su enfoque metodológico, basado en el aprendizaje activo, reflexivo e interactivo, generó experiencias de lectura auténticas y motivadoras. En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la propuesta no solo mejoró el rendimiento de los participantes, sino que también promovió una forma más consciente, significativa y estratégica de aprender a comprender el idioma extranjero.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene como propósito sintetizar los principales hallazgos obtenidos a lo largo del estudio, en correspondencia con los objetivos planteados y los resultados del análisis inferencial y descriptivo.

Es así que, tras finalizar la investigación y analizar los datos obtenidos antes y después de la implementación del programa de estrategias *Smart Reading Lab*, se puede concluir lo siguiente:

- La aplicación del programa influyó de manera favorable en la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de cuarto grado “A” del nivel secundaria. En efecto, tras su implementación, una cantidad importante de estudiantes lograron elevar su nivel de comprensión textual, lo que evidencia un progreso significativo respecto al diagnóstico inicial. En este sentido, los resultados permitieron constatar un progreso notable en las micro habilidades lectoras relacionadas con la identificación de información general, específica, detallada y la deducción de significados a partir del contexto. Consecuentemente, dichas mejoras demuestran la efectividad del programa basado en el modelo instruccional 5E, al promover estrategias de lectura activas, reflexivas y contextualizadas.
- Respecto a la primera dimensión, se comprobó una mejora notable en la capacidad de los estudiantes para identificar la idea general de los textos leídos. En este sentido, el grupo experimental mostró un incremento significativo en la comprensión global del contenido, evidenciando un mejor uso de estrategias de exploración rápida y anticipación del propósito comunicativo del texto.
- En la dimensión segunda dimensión, los resultados confirmaron un progreso significativo tras la aplicación del programa. Esto debido a que los estudiantes desarrollaron la habilidad de localizar información precisa y concreta dentro de los textos, demostrando una lectura más estratégica y orientada a objetivos específicos. Esta mejora fue atribuida, principalmente, a la implementación de técnicas de búsqueda selectiva durante la ejecución del programa.
- Con relación a la tercera dimensión, los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest. Bajo este contexto, esto sugiere que, si bien se observó un avance descriptivo en algunos

indicadores, el cambio no alcanzó un nivel de relevancia suficiente para confirmar un efecto directo del programa en esta habilidad en particular. No obstante, es importante resaltar que la ausencia de diferencias podría atribuirse al hecho de que la combinación de lectura global y detallada requiere un desarrollo más prolongado y una mayor exposición a textos escritos en inglés.

- Por el contrario, en la cuarta dimensión, se observó una mejora significativa en la habilidad de los estudiantes para inferir significados a partir del contexto textual ya que los resultados del postest evidenciaron que los participantes lograron comprender mejor el sentido implícito de palabras y expresiones desconocidas, aplicando estrategias de deducción que favorecieron la comprensión integral del texto.
- Asimismo, los hallazgos muestran que la aplicación de las fases *Engage*, *Explore*, *Explain*, *Elaborate* y *Evaluate* favorece un aprendizaje más profundo y significativo, constituyéndose en una alternativa pedagógica viable para fortalecer la competencia lectora en inglés dentro del aula. En este sentido, la investigación aporta evidencia empírica relevante al área de inglés, validando el uso del modelo instruccional 5E en un contexto escolar público donde su aplicación ha sido poco explorada.
- Finalmente, se reconoce que este enfoque tiene potencial para extenderse a otras habilidades del idioma, a diferentes niveles educativos y a modalidades digitales o híbridas, lo que, consecuentemente, abre oportunidades para futuras investigaciones que busquen consolidar y ampliar su impacto en la enseñanza del inglés y en el desarrollo de habilidades lectoras en diversos contextos educativos.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan las recomendaciones derivadas de los resultados y conclusiones del estudio. Es importante resaltar que estas sugerencias están orientadas a optimizar la enseñanza del inglés como lengua extranjera, fortaleciendo las estrategias didácticas basadas en el modelo instruccional 5E y promoviendo la continuidad del programa *Smart Reading Lab* en contextos educativos similares. Bajo esta premisa, se recomienda que:

1. Los docentes del área de inglés podrían tomar en cuenta las estrategias utilizadas en el programa de estrategias *Smart Reading Lab* con la finalidad de aplicarlas en distintas instituciones educativas; además, se recomienda no solo evaluar el impacto del programa en la comprensión lectora, sino también la motivación y la autonomía de los estudiantes.
2. Los docentes del área de inglés podrían adaptar las estrategias ya utilizadas al nivel que presentan los estudiantes, puesto que su complejidad puede variar según el propósito; asimismo, se sugiere evaluar las estrategias, ya que estas pueden ser ajustadas a distintos niveles educativos y en diversos contextos socioculturales.
3. Se recomienda que las instituciones educativas cuenten con un cronograma de las estrategias implementadas para evitar su repetición. Las estrategias implementadas deben variar según las sesiones, puesto que el uso de solamente una podría generar aburrimiento y desinterés por parte de los estudiantes; de igual manera, como línea de investigación, sería necesario y valioso analizar el programa a largo plazo. De esa manera, se podrá identificar si los aprendizajes obtenidos, mejoran, se mantienen o se requiere un refuerzo constante.
4. Se sugiere que las instituciones educativas implementen estas estrategias de lectura junto a otras habilidades del idioma, ya sea escritura, escucha y expresión oral, esto con el objetivo de poder fortalecer todas las competencias lingüísticas para que así todos sean partícipes del aprendizaje; de esta manera, futuras investigaciones podrán analizar como estas habilidades complementarias influye y resalta los resultados del programa.
5. Finalmente, se recomienda que las políticas educativas promuevan el uso de recursos tecnológicos y herramientas digitales como complemento de las estrategias del *Smart Reading Lab*. De igual manera, el rol del acompañamiento familiar es fundamental en el proceso lector, más aún cuando hay estudiantes que no cuentan con el apoyo necesario en casa.

REFERENCIAS

- Arias Chalco, A. D., Monteagudo Chura, S. F., & Morales Vilca, Á. T. (2025). Estado del arte: Estrategias para la comprensión lectora en inglés en los países de Perú, Colombia y Ecuador [Trabajo de investigación, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada]. Repositorio institucional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada. <https://repositorio.eespli.edu.pe/items/1f9b3770-7368-4e38-a571-9d22ab72ae49>
- Aprianti, D., & Ayu, M. (2020). Think-Pair-Share: Engaging students in speaking activities in classroom. *Journal of English Language Teaching and Learning (JELTL)*, 1(1), 13–19. <https://pdfs.semanticscholar.org/a75a/fc106d81abc1ef64cb346dcf4c513e4c1a75.pdf>
- Astuti, W. (2022). The applying of KWL (Know-Want-Learned) strategy in teaching reading comprehension at IAIN Takengon. *Journal of Language, Literature and Teaching*, 4(2), 33-43. <https://jllte.stbapia.ac.id/index.php/jurnal/article/view/166>
- Azmi, A., Yusra, K., & Arifuddin, A. (2020, August 28). *The effect of skimming and scanning strategies on students' reading comprehension at computer-based text*. In *Proceedings of the 1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019)* (pp. 70–72). Atlantis Press. <https://www.atlantispress.com/proceedings/access-19/125943840>
- Banditvilai, C. (2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46–50. <https://www.ijssh.org/vol10/1012-CH06.pdf>
- Batista, S. D. V. (2021). *Desarrollo de la producción escrita del idioma inglés* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo]. Universidad Autónoma de Santo Domingo. https://uasd.edu.do/wp-content/uploads/2023/01/Saidy_D._Batista_V._Tesis_Desarrollo_de_la_produccion_escrita_del_idioma_ingles.pdf
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson Powell, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. BSCS Science Learning. <https://bscs.org/reports/the-bscs-5e-instructional-model-origins-and-effectiveness/>

- Caiza, E. P. (2025). *Organizadores gráficos como estrategia didáctica para la comprensión lectora en estudiantes de Educación General Básica (EGB)* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Riobamba, Ecuador. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14765>
- Calderón Zambrano, M. N., Trampuz Toala, M., & Quintero Cevallos, M. (2024). Desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés. *Revista Alcance*, 7(2), 38-50. <https://alcance.unesum.edu.ec/index.php/alcance/article/view/79/101>
- Cambridge Assessment English. (2020). *A2 Key for Schools: Handbook for teachers* [PDF]. <https://www.cambridgeenglish.org/images/504506-a2-key-for-schools-handbook-2020.pdf>
- Castañeda Almerí, Y., Rodríguez-González, C. V., & Caveró Egúzquiza Pezo, J. (2022). Evaluación del modelo didáctico convencional en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en una institución educativa peruana. *Revista Científica Episteme Y Tekne*, 1(2), e402. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i2.402>
- Castrillón-Rivera, E., Morillo, S., & Restrepo-Calderon, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412/3031
- Corbella, V. I., & Marcos, A. C. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 13(39) <https://doi.org/10.35588/bq0hka89>
- Dew, T. P., Swanto, S., & Pang, V. (2021). *The merging of reciprocal teaching and 5e instructional model: A conceptual framework*. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(3), 983–996. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v11-i3/8469>
- Education First. (2024). *Índice EF de nivel de inglés (EF EPI 2024)*. <https://www.ef.com/epi>
- Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2025). *Lineamientos de investigación e innovación* (Resolución Directoral N° 0213-2025-EESPPM-DG). Unidad de Investigación. <https://www.monterrico.edu.pe/wp->

content/uploads/2025/09/Lineamientos-de-Investigacion-e-Innovacion_con-RD-0213_2-06-2025.pdf#page=14.46

- Fatmawan, A. R., Dewi, N. P. Y. A., & Hita, I. P. A. D. (2023). Skimming and scanning technique: Is it effective for improving Indonesian students' reading comprehension? *EDUSAINTEK: Jurnal Pendidikan, Sains dan Teknologi*, 10(3), 1181–1198. <https://doi.org/10.47668/edusaintek.v10i3.897>
- Formative. (2023). *What is an exit ticket?* <https://www.formative.com/read/exit-ticket>
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95–115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Guillén, S., & Maldonado, V. (2019). Desarrollo de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés. *CienciaAmérica*, 8(2), 189-201. <https://doi.org/10.33210/ca.v8i2.241>
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). Paradigma positivista. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 12(24), 29–32. <https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660>
- Herrera-Nuñez, Y., & Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), e12809. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>
- Huamán Yupanqui, M. E. (2024). *Uso de los organizadores gráficos como estrategia para la comprensión lectora de los estudiantes de contexto bilingüe de 4to grado de primaria en Ayaviri, Puno* [Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/acf88e8f-b55f-4daf-b8d9-6f4951578274/content>
- Jumaa, M. S., & Ismail, N. Y. (2023). Using of 5E Model in Teaching Reading Comprehension for Preparatory School Students. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 30(7, 2), 51–70. <https://doi.org/10.25130/jtuh.30.7.2.2023.24>
- Kartsevski, Mackarena. (2023). Transferencia lingüística desde L1 a L2 en escritura: una revisión sistemática. *Literatura y lingüística*, (47), 333-354. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112023000100333

- Khan, M. A., Ali, S., & Hussain, S. (2020). Effectiveness of 5E learning cycle model on students' learning in physics. *Journal of Education and Educational Development*, 7(2), 320-336. <https://doi.org/10.22555/joeed.v7i2.3239>
- Kondra, O. V. (2023). Reading in foreign language learning. *Zakarpatski Filologichni Studii*, 29(1), 155–162. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/326425169.pdf>
- La Mota Villamar, W. G. (2024). *Metodología de tipo de muestreo no probabilístico en el cantón Manta* (Tesis de pregrado). Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. <https://repositorio.ulead.edu.ec/handle/123456789/5560>
- López, P., & Fachelli, S. (2016). *La Encuesta*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/163567>
- López, R., et al. (2019). *Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas*. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e390.pdf>
- Ministerio de Educación (2022). *Resultados PISA 2022*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>
- Nugrahini, Y., Rakhmawati, I. (2022). The effects of extensive reading on EFL learners writing performance. https://www.researchgate.net/publication/363058574_The_effect_of_extensive_reading_on_EFL_learners_writing_performance
- Olivares Gutiérrez, P. C., De La Cruz Ferrel, S. J., & Venegas Méndez, R. C. (2021). Estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 297-317. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8042614.pdf>
- Ortega-Ruipérez, B. (2022). El rol de las estrategias metacognitivas en la enseñanza semipresencial: hábitos de estudio y comprensión lectora. *RIED - Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), 219–238. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32056>
- Palacios, M., López, A., & Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad y Sociedad*, 13(5). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2218-36202021000500134&script=sci_arttext
- Patel, M., Solly, M. y Copeland, S. (2024). El futuro del inglés como idioma internacional y la función de los exámenes. British Council.

<https://www.britishcouncil.es/examenes/ielts/blog/futuro-ingles-lengua-global-papel-evaluacion>

- Peña, S. (2017). *Análisis de Datos*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://core.ac.uk/download/pdf/326425169.pdf>
- Prado Huarcaya, D. L., & Escalante López, M. E. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140–147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Quito Escobar, C. R. (2017). *Estrategia KWL y comprensión lectora en estudiantes del distrito de Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4458/Quito%20Escobar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Hermenegildo, E. G., & García Villao, R. T. (2025). Use of Graphic Organizer to Improve Reading Comprehension. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 192–211. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.403>
- Salazar Pisfil, D. E., Cumpa Valencia, M., & Herrera Alvarez, A. M. (2024). Comprensión lectora como fundamento del desarrollo socioeducativo en el Perú: Un análisis crítico desde el contexto actual. *Clío. Revista De Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico.*, 3(8), 184-198. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12599007>
- Sembert II, P. J., Vermette, P. J., Lyman, F., Bardsley, M. E., & Snell, C. (2021). Think-Pair Share as a springboard for study buddies in a virtual environment. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 14(1), 51–60. <https://surface.syr.edu/cgj/viewcontent.cgi?article=1069&context=excelsior>
- Septiana, N. I. (2024). The influence of using 5E learning cycle model towards students' reading comprehension of the eighth grade at SMPN 5 Bandar Lampung in the academic year 2023 [Tesis de licenciatura, State Islamic University of Raden Intan Lampung]. Repositorio Institucional UIN Raden Intan Lampung. <https://repository.radenintan.ac.id/32917/>
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT Course: Modules 1, 2 and 3* (2.^a ed.). Cambridge University Press. https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/pluginfile.php/3089583/mod_resource/intro/TKT%20Modules%201%2C%202%20%203%20PDF%20BOOK.pdf

- Santillán Jiménez, J. L. (2024). Aplicación del método 5E para desarrollar competencias de ciencia y tecnología en estudiantes de secundaria. *Estudios y Perspectivas*, 4(1), 1–21.
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/107/148>
- Tafur Asenjo, M. et al. (2023). *Las dificultades y soluciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los estudiantes del primer grado de secundaria de la IES José Carlos Mariátegui*, UNA Puno 2023. Metaverso y Educación.
<https://metaversoyeducacion.com/index.php/rme/article/view/115>
- Torres Chavarría, L. (2023). 5E: Una metodología centrada en quienes aprenden. Aproximación desde su aplicación en lógica y filosofía en una universidad privada de Lima, Perú. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 152-178.
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71329>
- Tamayo Vera, O. (2021). *La lista de cotejo en la evaluación de los aprendizajes*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0f0c701a-fa0c-4363-a473-ab4a22e7457f/content>
- Usache, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*.
<https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/36461/88.%20Tecnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Usca Pinduisaca, N. I., & Coronel Coronel, F. (2024). Estrategias Metacognitivas en la Mejora de la Comprensión Lectora en el Ámbito Educativo. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 1127-1146.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3939>
- Vargas Chacón, S. M., Verde Cena, A. E., Berru Vargas, I. del S., & Zacarías Nomura, C. A. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(8).
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2930>
- Vafaeikia, M., Marandi, S. S., & Siyyari, M. (2024). 5E-Based Online Activities and English Language Students' Reading and Listening Performances. *Journal of Language and Translation*, 14(1), 45-57.
<https://sanad.iau.ir/journal/tlt/Article/1048104>

Zamora Díaz, W. J., & Flores Morales, J. J. (2024). Metodologías cuantitativa y cualitativa en la investigación científica: Un abordaje desde la epistemología. *Revista Científica Multidisciplinaria JIREH*, 4(2), 1–11.
https://revistajireh.uml.edu.ni/wp-content/uploads/v4n2_2024/24209.pdf

ANEXOS
ANEXO 01: MATRIZ METODOLÓGICA

Título de la investigación	PROGRAMA DE ESTRATEGIAS “SMART READING LAB” PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS.		
Autores	Programa de estudios	Línea de Investigación	Asesora
CASTILLO SUMIRE, María Victoria CASTILLO RIOS, Bryan A Axel FERNANDEZ HUAYRE, Mayra Grecia HUAMANI ACARLEY, Fuilen Rodrigo	Programa de estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés	Innovación y Didáctica	LIC. SEAS BRINGAS, Blanca Elisa

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Marco metodológico	Técnicas e instrumentos	Población / muestra
¿En qué medida influye el programa de estrategias ‘Smart Reading Lab’ en la comprensión de textos	Demostrar la influencia de la implementación del programa ‘Smart Reading Lab’ en la	El programa de estrategias "Smart Reading Lab" mejora la comprensión de textos en los estudiantes	Independiente: Programa de estrategias ‘Smart Reading Lab’ (Modelo Instruccional 5E de BSCS: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar, Evaluar) El modelo instruccional 5E, originado por el Biological Sciences Curriculum Study	Motivación (Engagement)	Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Tipo: Cuasi experimental	Cuestionario (Examen Cambridge KEY for Schools - Reading part [Adaptado])	Población: Estudiantes de Secundaria de la institución educativa
				Exploración (Explore)			
				Explicación (Explain)			

en la obtención de información general de textos?	obtención de información general de textos. (Reading for gist (Skimming))	información general.	constructivo, en el cual el lector no solo decodifica el texto, sino que también busca interpretarlo y extraer el mensaje que el autor pretende transmitir desde el inicio. Bajo esta premisa, Spratt et al (2011) en su libro "The TKT Course: Modules 1, 2, and 3" indica que la comprensión de textos implica el uso de diferentes sub habilidades; dentro de las cuales se consideran las siguientes: reading for specific information, también conocida como Scanning; reading for detail; deducing meaning from context; understanding text structure; reading for gist (Skimming); inferring y, asimismo, predicting.				
¿En qué medida influye el programa de estrategias 'Smart Reading Lab' en la obtención de información específica?	Demostrar la influencia del programa "Smart Reading Lab" en la obtención de información específica (Reading for specific information (Scanning))	El programa de estrategias "Smart Reading Lab" mejora la obtención de información específica		Reading for specific information (Scanning)			
¿En qué medida influye el programa de estrategias 'Smart Reading Lab' en la obtención de información general de textos?	Demostrar la influencia del programa "Smart Reading Lab" en la obtención de información general de textos. (Reading for gist (Skimming))	El programa de estrategias "Smart Reading Lab" mejora la obtención de información general de textos.		Reading for gist and reading for details			

<p>en la obtención de información general y detallada?</p>	<p>obtención de información general y detallada (Reading for gist and reading for details)</p>	<p>general y detallada</p>					
<p>¿En qué medida influye el programa de estrategias 'Smart Reading Lab' en la deducción de significados a partir del contexto?</p>	<p>Demostrar la influencia del programa "Smart Reading Lab" en la deducción de significados a partir del contexto (Deducing meaning from context).</p>	<p>El programa de estrategias "Smart Reading Lab" mejora la deducción de significados a partir del contexto.</p>		<p>Deducing meaning from context</p>			

ANEXO 02: MATRIZ DE DISEÑO DEL INSTRUMENTO PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

Aspecto Clave de la Evaluación Diagnóstica	Categorías de Análisis	Indicadores	Cantidad de Ítems	Tipo de Ítems	Formulación del Ítem para la Guía de Observación
<p align="center">LOGRO DE APRENDIZAJE Competencia: Lee diversos tipos de textos en inglés</p>	<p align="center">Reading for gist (Skimming)</p>	<p align="center">Lee seis textos breves para identificar el mensaje principal.</p>	<p align="center">5</p>	<p align="center">Cerrado</p>	<p align="center">1. Imagen 1</p> <p align="center">A. Luis and Jorge will go to the game together.</p> <p align="center">B. Jorge thinks Luis wants to change the time of the game.</p> <p align="center">C. Jorge wants Luis to know the time of the game.</p>
					<p align="center">2. Imagen 2</p> <p align="center">A. Mall del Sur requires a cleaner with no experience.</p> <p align="center">B. Mall del Sur requires a cleaner and experience is not important.</p> <p align="center">C. Mall del Sur requires a hard-working cleaner with no experience.</p>
					<p align="center">3. Imagen 3</p> <p align="center">A. There will be no classes at Madre Admirable School on the first day of the</p>

					<p>weekdays.</p> <p>B. Madre Admirable School will be open on Friday.</p> <p>C. There won't be classes at Madre Admirable School on the last day of the weekdays.</p>
					<p>4. Imagen 4</p> <p>A. After 4 p.m., T-shirts will cost more.</p> <p>B. You can only buy T-shirts in Gamarra today.</p> <p>C. Before 4 p.m., T-shirts are not on sale.</p>
					<p>5. Imagen 5</p> <p>A. Wait for Carla outside the concert venue.</p> <p>B. Go into the concert before Carla arrives.</p> <p>C. Cancel their plans to go to the concert.</p>
	Reading for specific information (Scanning)	Lee cinco preguntas y tres textos breves sobre el mismo tema, luego relaciona las preguntas con los textos.	5	Cerrado	<p>6. Who says they learned to cook their favourite dish from their grandparents?</p> <p>A. Luciana</p> <p>B. Rosa</p> <p>C. Mario</p>

					<p>7. Who cannot choose only one favourite Peruvian dish? A. Luciana B. Rosa C. Mario</p>
					<p>8. Who often prepares their favourite dish for friends? A. Luciana B. Rosa C. Mario</p>
					<p>9. Who says their favourite dish is special for family gatherings? A. Luciana B. Rosa C. Mario</p>
					<p>10. Who learned to cook from their mother in the jungle region? A. Luciana B. Rosa C. Mario</p>
	Reading for gist and for details	Lee un texto largo para comprenderlo en detalle e identifica la idea principal.	5	Cerrado	<p>11. What does Luis do in his free time? A. He studies English. B. He plays music. C. He cooks dinner.</p>

					<p>12. What is Carla like? A. She is lazy but creative. B. She is patient and hardworking. C. She is funny and shy.</p>
					<p>13. What does Valeria want to be? A. A cook. B. A student. C. A teacher.</p>
					<p>14. What is true about Matías? A. He doesn't like books. B. He is very curious and asks questions. C. He plays the guitar like his father.</p>
					<p>15. What is the text about? A. They all have unique talents and enjoy sharing time together. B. Each family member is very different and doesn't spend time with the others. C. They only focus on school and work, without enjoying free time.</p>
	Deducing meaning from context	Lee un texto informativo y elige las palabras correctas para completar los espacios en blanco.	5	Cerrado	<p>16. Espacio 1 A. call B. run C. drive</p>

					17. Espacio 2 A. use B. eats C. photo
					18. Espacio 3 A. writes B. play C. jump
					19. Espacio 4 A. launched B. launches C. jumped
					20. Espacio 5 A. before B. after C. without

ANEXO 03: MATRIZ DE DETERMINACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

Aspectos Clave de la Evaluación Diagnóstica	Categorías de Análisis	Indicadores	Cantidad de Ítems
<p align="center">LOGRO DE APRENDIZAJE Competencia: Lee diversos tipos de textos en inglés</p>	Reading for gist (Skimming)	Lee seis textos breves para identificar el mensaje principal.	<p align="center">Cuestionario (Prueba Escrita)</p>
	Reading for specific information (Scanning)	Lee cinco preguntas y tres textos breves sobre el mismo tema, luego relaciona las preguntas con los textos.	
	Reading for gist and for details	Lee un texto largo para comprenderlo en detalle e identifica la idea principal.	
	Deducing meaning from context	Lee un texto informativo y elige las palabras correctas para completar los espacios en blanco.	

ANEXO 04: EXAMEN PRETEST Y POSTEST

Part 1

For each question, choose the best answer.

1.



- A. Luis and Jorge will go to the game together.
- B. Jorge thinks Luis wants to change the time of the game.
- C. Jorge wants Luis to know the time of the game.

Correct answer: C

2.



- A. Mall del Sur requires a cleaner with no experience.
- B. Mall del Sur requires a cleaner and experience is not important.
- C. Mall del Sur requires a hard-working cleaner with no experience.

Correct answer: B

3.



- A. There will be no classes at Madre Admirable School on the first day of the weekdays.
- B. Madre Admirable School will be open on Friday.
- C. There won't be classes at Madre Admirable School on the last day of the weekdays.

Correct answer: C

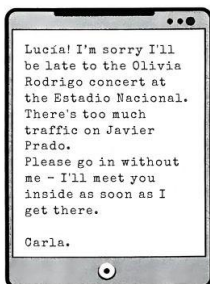
4.



- A. After 4 p.m., T-shirts will cost more.
- B. You can only buy T-shirts in Gamarra today.
- C. Before 4 p.m., T-shirts are not on sale.

Correct answer: A

5.



- A. Wait for Carla outside the concert venue.
- B. Go into the concert before Carla arrives.
- C. Cancel their plans to go to the concert.

Correct answer: B

Part 2

Read

Luciana

I have tried many traditional dishes since I was a child, but ceviche is my favourite. My parents often took me to seafood restaurants and showed me how to choose fresh fish. I love the taste with lime, onion, and chili. I even learned to make it myself. When my friends come over, they always ask me to prepare ceviche. I think it is perfect for the hot weather on the coast.



Rosa

I have always liked traditional food from the Andes. I tried many dishes, but pachamanca is my favourite. My grandparents live in the mountains and taught me how to cook it in the ground with hot stones. It is a special meal for family parties and festivals. Some people think it is hard to make, but I like helping my family cook it when I visit them.



Mario

I like many different Peruvian dishes, so I do not have just one favourite. I enjoy eating ceviche, lomo saltado, tacacho, and juane. I am good at cooking all of them. But I'm best at making juane than other dishes, because in the jungle my mother taught me. She says I have the perfect way of wrapping the rice and chicken in the leaves. My friends always want to eat it when I make it.



For each question, choose the correct answer.

	Luciana	Rosa	Mario
6. Who says they learned to cook their favourite dish from their grandparents?	A	<u>B</u>	C
7. Who cannot choose only one favourite Peruvian dish?	A	B	<u>C</u>
8. Who often prepares their favourite dish for friends?	<u>A</u>	B	C
9. Who says their favourite dish is special for family gatherings?	A	<u>B</u>	C
10. Who learned to cook from their mother in the jungle region?	A	B	<u>C</u>

Part 3

For each question, choose the correct answer.

A talented family

The Vasquez family is small but very talented. The father, Luis, is a musician. He plays the guitar in a traditional music group. He is very creative and passionate about music. Every day, he practices in the living room while his son studies.

Luis's wife, Carla, is a great cook. She works in a restaurant, but at home, she prepares delicious dishes from the jungle. She is patient and hardworking. Her family loves her food, especially her famous juanes.

Their daughter, Valeria, is only 12 years old, but she is very clever and responsible. She always helps her parents and gets good grades at school. She speaks English very well and wants to be a teacher in the future.

Even the youngest in the family, little Matías, is very curious. He asks many questions and likes to read picture books. His parents say he is intelligent and very funny.

The family spends time together every evening. They talk, laugh, and enjoy each other's company. "We all have different talents," says Carla, "but we always support and love each other."



11. What does Luis do in his free time?

A. He studies English.

B. He plays music.

C. He cooks dinner.

12. What is Carla like?

A. She is lazy but creative.

B. She is patient and hardworking.

C. She is funny and shy.

13. What does Valeria want to be?

A. A cook.

B. A student.

C. A teacher.

14. What is true about Matías?

A. He doesn't like books.

B. He is very curious and asks questions.

C. He plays the guitar like his father.

15. What do the family members do every evening?

A. They go out to a restaurant.

B. They study and do homework.

C. They spend time together.

Part 4

The history of Cellphones

The first mobile phones appeared in the 1970s. They were big and heavy, and only a few people could afford them. In 1983, Motorola released the first commercial cellphone, which allowed users to make a (16) _____ anywhere, without needing a landline history of cellphones.

In the 1990s and 2000s, phones became smaller and more affordable. People often (17) _____ them to send text messages or check the time. As technology improved, touchscreens became common and users (18) _____ games or browse the internet on their phones. In 2007, Apple (19) _____ the first iPhone, changing the way people interacted with mobile devices forever. These phones started to replace many other tools, like music players and cameras.

Today, phones are part of everyday life. It's hard to imagine a world (20) _____ them.

- | | | | |
|-----|--------------------|----------------|-------------------|
| 16. | A. call | B. run | C. drive |
| 17. | A. use | B. eats | C. photo |
| 18. | A. writes | B. play | C. jump |
| 19. | A. launched | B. launches | C. jumped |
| 20. | A. before | B. after | C. without |

ANEXO 05: MATRIZ DE JUICIO DE EXPERTOS

Título de la Investigación		PROGRAMA DE ESTRATEGIAS “SMART READING LAB” PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS												
Objetivo General		Demostrar la influencia de la implementación del programa ‘Smart Reading Lab’ en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de secundaria en la institución educativa Madre Admirable.												
Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Opinión de las Respuestas			Criterios de Evaluación						Observación y/o Recomendación	
				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		La redacción es clara, precisa y comprensible			
							SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Comprensión de textos en inglés: La comprensión de textos en inglés responde a un proceso activo y constructivo, en el cual el lector no solo decodifica el texto, sino que también busca interpretarlo y extraer el mensaje que el autor pretende transmitir desde el inicio. Bajo	Reading for gist (Skimming)	Lee cinco anuncios breves para identificar el mensaje principal.	PARTE 1: 1 2 3 4 5											
	Reading for specific information	Lee cinco preguntas y tres textos breves sobre el mismo tema, luego relaciona las	PARTE 2: 6 7 8											

<p>esta premisa, Spratt et al (2011) en su libro “The TKT Course: Modules 1, 2, and 3” indica que la comprensión de textos implica el uso de diferentes sub-habilidades; dentro de las cuales se consideran las siguientes: reading for specific information, también conocida como Scanning; reading for detail; deducing meaning from context; understanding text structure; reading for gist (Skimming); inferring y, asimismo, predicting.</p>	<p>(Scanning)</p>	<p>preguntas con los textos.</p>	<p>9 10</p>										
	<p>Reading for gist and for details</p>	<p>Lee un texto largo para comprenderlo en detalle e identifica la idea principal.</p>	<p>PARTE 3: 11 (Reading for details) 12 (Reading for details) 13 (Reading for details) 14 (Reading for details) 15 (Reading for gist)</p>										
	<p>Deducing meaning from context</p>	<p>Lee un texto informativo y elige las palabras correctas para completar los espacios en blanco.</p>	<p>PARTE 4: 16 17 18 19 20</p>										

ANEXO 06: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

https://monterricoedupe-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/20210147_monterrico_edu_pe/IQCaa6it_bfsSLHOkWvc0dnHAQbs5w3hNcguJ0--ChcL6n4?e=DCg6Vs

ANEXO 07: CARPETA DE SESIONES DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Para facilitar la organización y consulta de materiales, se ha preparado la Carpeta de Sesiones de la Intervención Pedagógica. Este enlace reúne las sesiones planificadas: https://monterricoedupe-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/20210147_monterrico_edu_pe/EuRH_vve0zhMgPgyg3IRB88BqNXau54hIHcF4dAZT_XIDQ?e=w1GcJo

ANEXO 08: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA

