

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN

LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

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

BEVILACQUA RODRÍGUEZ, Lucía Nicole

ESPINOZA ROJAS, Maeva Sofía

SÁNCHEZ MORALES, Marisol Lizbeth

ASESORA:

Eleana Sofía Baca Cruz

Lima, diciembre del 2023

Declaratoria de originalidad

Yo, Ana Cecilia Holgado Vargas, Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: **RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**, de las autoras: Bevilacqua Rodriguez, Lucía Nicole; Espinoza Rojas, Maeva Sofía y Sánchez Morales, Marisol Lizbeth tiene un **índice de similitud de 5%**, verificado en el software Turnitin:



Identificación de reporte de similitud: cid:3117300869469

NOMBRE DEL TRABAJO

AUTOR

(Corregido 26-12-23) INFORME FINAL D
E TESIS-BEVILACQUA - ESPINOZA R. - S
ÁNCHEZ.pdf

Lucia Bevilacqua

RECuento DE PALABRAS

17096 Words

RECuento DE CARACTERES

99029 Characters

RECuento DE PÁGINAS

84 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.0MB

FECHA DE ENTREGA

Dec 27, 2023 2:48 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Dec 27, 2023 2:49 PM GMT-5

● **5% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 4% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 4% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

Active
View Co

He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos que no constituyen indicios de plagio, cumpliendo así con lo solicitado en la EESPPM.

Lugar y fecha

Santiago de Surco, 27-12-2023



AA

Ana Cecilia Holgado Vargas
Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e
Investigación de la EESPPM



María Isabel Carrion Prudencio

María Isabel Carrion Prudencio
Jefe de la Unidad Académica de la EESPPM

Resumen

La investigación tuvo como propósito mejorar la comprensión lectora en inglés de las estudiantes del primer año de secundaria de la I.E. “Sagrado Corazón” - Chalet, debido a las dificultades que presentaron en relación al aprendizaje del idioma inglés tras llevar a cabo el examen diagnóstico realizado a inicios del año lectivo escolar. Basado en la modalidad Innovación Educativa y bajo la línea Innovación y Didáctica, se empleó el enfoque cualitativo con el diseño investigación-acción, de tipo práctico. La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes mujeres, quienes participaron en los proyectos titulados “Love yourself” y “Celebrate good times”, y cuyo proceso fue registrado con el apoyo de tres instrumentos debidamente validados. La aplicación del modelo pedagógico Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la recolección e interpretación de datos, dan como resultado la mejora progresiva de las estudiantes en la comprensión lectora en inglés; sin embargo, una parte de ellas evidencia aún necesitar apoyo de la docente.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Comprensión lectora, Innovación, Educación secundaria, Niveles de Comprensión Lectora.

Abstract

The purpose of this research was to improve the reading comprehension in English of first-year high school students at the “Sacred Heart Congregation” - Chalet School, due to the difficulties they presented while learning the English language after carrying out the diagnostic exam at the beginning of the school year. Based on the Educational Innovation modality and under the Innovation and Didactics line, the chosen research approach was qualitative with an action research investigation design and a practical type. The sample was made up of 32 female students, who participated in the projects titled “Love yourself” and “Celebrate good times”, and whose process was collected with the support of three duly validated instruments. The application of Project Based Learning, as well as the collection and interpretation of data, result in the students’ progressive improvement in reading comprehension in English however some of them still need help from the teacher.

Keywords: Project Based Learning, Reading Comprehension, Innovation, Secondary Education, Reading Comprehension Levels.

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento a la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet, por su apoyo y compromiso al permitirnos llevar a cabo nuestra indagación pedagógica, proporcionando recursos tecnológicos y logísticos necesarios. Agradecemos las orientaciones de nuestra asesora Eleana Sofía Baca Cruz, en especial a lo largo de la última etapa de la elaboración de esta tesis.

Índice

Introducción	1
Planteamiento y Justificación del Problema de Investigación-Acción.....	1
Motivaciones para llevar a cabo la Investigación-Acción	3
Aportes a la Práctica Educativa (significatividad de la investigación)	3
Capítulo I: Marco Teórico	13
1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos	13
1.1.1. <i>Bases Pedagógicas</i>	14
1.1.2. <i>Beneficios</i>	15
1.1.3. <i>Rol del Docente</i>	16
1.1.4. <i>Rol del Estudiante</i>	16
1.1.5. <i>Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos</i>	17
1.1.5.1. Fases según el Ministerio de Educación (MINEDU).	17
a. <i>Preparación</i>	18
b. <i>Formulación</i>	18
c. <i>Planificación</i>	18
d. <i>Investigación</i>	18
e. <i>Evaluación</i>	19
1.2. Comprensión Lectora en Inglés	19
1.2.1. Factores Asociados al Desempeño de la Comprensión Lectora	20

1.2.1.1.	<i>Atención</i>	20
1.2.1.2.	<i>Conocimientos previos</i>	21
1.2.1.3.	<i>Vocabulario</i>	21
1.2.2.	<i>Estrategias para la Comprensión Lectora</i>	21
1.2.2.1.	<i>Estrategias Antes de la Lectura</i>	22
	<i>a. Elaboración de Predicciones</i>	22
	<i>b. Skimming</i>	23
	<i>c. Scanning</i>	23
1.2.2.2.	<i>Estrategias Durante la Lectura</i>	24
	<i>a. Tomar Notas</i>	24
	<i>b. Subrayar o Resaltar</i>	24
	<i>c. Visualización</i>	24
1.2.2.3.	<i>Estrategias Después de la Lectura</i>	25
	<i>a. Relectura y Selección de Patrones Escritos</i>	25
	<i>b. Analizar el Vocabulario</i>	25
1.2.3.	<i>Niveles de Comprensión Lectora según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER)</i>	25
1.2.4.	<i>Competencia N°14 según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)</i>	26
1.2.5.	<i>Niveles de Comprensión Lectora en Inglés</i>	27

1.2.5.1. Comprensión Literal.....	28
1.2.5.2. Reorganización.....	28
1.2.5.3. Comprensión Inferencial.....	28
1.2.5.4. Evaluación.....	29
1.2.5.5. Apreciación.....	29
Capítulo II: Marco Metodológico.....	31
2.1. Método de la Investigación-Acción.....	31
2.2. Contexto de la Investigación-Acción.....	32
2.3. Plan de Acción.....	32
2.4. Técnicas e Instrumentos para Organizar y Analizar la Información.....	33
2.4.1. <i>Prueba Diagnóstica</i>	33
2.4.2. <i>Observación</i>	34
2.4.3. <i>Diarios de Campo</i>	34
2.4.4. <i>Cuestionario</i>	35
Capítulo III: Análisis e Interpretación de Resultados.....	36
3.1. Diagnóstico.....	36
3.2. Desarrollo del Plan de Acción.....	42
3.3. Logros y Dificultades Encontrados.....	45
Lecciones Aprendidas.....	47
Referencias.....	50

Anexos..... 59

Índice de Tablas

Tabla 1 Resultado general obtenido de la prueba diagnóstica en relación a la comprensión lectora en inglés.	87
Tabla 2 Resultado obtenido de la prueba diagnóstica del nivel “Literal”.	87
Tabla 3 Resultado obtenido de la prueba diagnóstica del nivel “Reorganización”.....	88
Tabla 4 Resultado obtenido de la prueba diagnóstica del nivel “Inferencial”.....	88

Índice de Figuras

Figura 1 Porcentaje general en relación a la comprensión lectora en inglés obtenido de la prueba diagnóstica.....	37
Figura 2 Porcentaje a nivel “Literal” obtenido de la prueba diagnóstica.....	38
Figura 3 Porcentaje a nivel “Reorganización” obtenido de la prueba diagnóstica.....	39
Figura 4 Porcentaje a nivel “Inferencial” obtenido de la prueba diagnóstica.....	40
Figura 5 Resumen de los porcentajes en relación a las categorías de la comprensión lectora obtenidos de la prueba diagnóstica.	42

Introducción

Planteamiento y Justificación del Problema de Investigación-Acción

En la actualidad, el idioma inglés desempeña un papel fundamental en diversos ámbitos de la vida, abarcando la educación, la tecnología, el mundo empresarial y más. Echeverri y Vargas (2019), especialistas en economía graduados de la Universidad EAFIT, afirman que “en el mundo laboral internacional, el dominio del inglés es una de las habilidades mejor valoradas”. En ese marco, el inglés es un idioma fundamental que permite a las personas potenciarse y traspasar fronteras.

El Ministerio de Educación del Perú (2016) agregó el área de inglés como lengua extranjera en el Currículo Nacional de la Educación Básica, además de ser requisito para la titulación universitaria. Sin embargo, un estudio llamado “English Proficiency Index” elaborado por Education First (2022), evidencia que el Perú se encuentra en el puesto número 51 con un nivel de aptitud medio. La implementación de un proyecto que fomente activamente el aprendizaje del idioma en la etapa escolar se vuelve indispensable pues, reduce la necesidad de tomar clases de inglés de nivel básico en un instituto de idiomas externo, y además pagar por ello.

Por otra parte, según el más reciente informe nacional de resultados de la prueba PISA, el Perú ocupa uno de los últimos puestos en la evaluación de comprensión lectora, MINEDU (2018). Si bien se evidencia una mejora con relación a los años anteriores, los esfuerzos del Ministerio de Educación por promover el hábito de la lectura en los adolescentes parecen ser aún insuficientes.

Sumado a esto, en el contexto de la educación secundaria, la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en inglés se vuelve aún más relevante. El nivel

secundario suele presentar textos más complejos y exigentes, es decir textos de mayor extensión, con vocabulario más formal y poco habitual, lo que requiere que los estudiantes desarrollen una mayor destreza para comprender y analizar adecuadamente los datos. Mejorar esta habilidad es esencial para que los estudiantes puedan desempeñarse de manera efectiva en los grados subsiguientes y en la vida diaria.

La I.E. “Sagrado Corazón” - Chalet está destinado exclusivamente a la formación de mujeres y debido a la organización del plan de estudios, sólo las estudiantes de secundaria toman clases de inglés, mientras que en primaria solo tienen la oportunidad de hacerlo cuando hay docentes disponibles especializados en esta materia. Adicionalmente, a través de una evaluación diagnóstica realizada a principios del año, se observó que las estudiantes presentaban bajo nivel en la habilidad de comprensión lectora en el idioma inglés. A partir de ello, se reconocieron algunos factores influyentes.

En primer lugar, el limitado vocabulario, pues las estudiantes presentan dificultades para identificar información explícita dentro de textos escritos en este idioma. Al carecer de conocimientos previos, las estudiantes también presentan inconvenientes para reconocer palabras y estructuras gramaticales.

En segundo lugar, dificultad para discernir las partes del texto y la relación entre las mismas, lo que a su vez influye en la capacidad de identificar las conexiones entre párrafos en el texto. En consecuencia, las estudiantes enfrentan desafíos no solo en la adquisición de nuevo vocabulario, sino también en la habilidad de analizar y sintetizar el contenido de los textos en inglés.

Por último, los obstáculos en la generación de deducciones lógicas, y la falta de destreza en el razonamiento lógico, dificulta su capacidad para inferir el significado de

palabras o conceptos expresados con un vocabulario poco habitual. Esta limitación afecta su habilidad para interpretar de manera efectiva los textos.

Ante las diferentes causas que no permiten desarrollar la comprensión lectora en el idioma meta, se pretende aplicar un modelo pedagógico que les permita construir su propio aprendizaje a través de la reflexión, así como, poner en práctica sus conocimientos en el idioma y habilidades como el trabajo en equipo, la creatividad, la comunicación, escucha activa, entre otros. En ese sentido, se propone el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una alternativa viable para promover la mejora en la comprensión lectora en inglés en el grupo de estudiantes seleccionado.

Motivaciones para llevar a cabo la Investigación-Acción

El grupo investigativo realizó el estado de arte previamente aplicado en la I.E. “Sagrado Corazón” - Chalet. Durante este proceso, las investigadoras observaron la ausencia de estudios enfocados en el área de inglés como lengua extranjera.

Esta carencia generó una inquietud que, al mismo tiempo, actuó como una fuente de motivación para indagar el nivel de desempeño de las estudiantes en esta materia, y seguidamente, iniciar un trabajo de exploración en esta Institución Educativa. Todo ello, de la mano del modelo pedagógico conocido como Project-Based Learning o Aprendizaje Basado en Proyectos.

En ese sentido, consideramos que el diseño de investigación-acción es el más pertinente, puesto que, el grupo investigativo tiene como propósito lograr cambios positivos en un grupo específico de estudiantes, así como registrar su progreso en el área de inglés.

Aportes a la Práctica Educativa (significatividad de la investigación)

El contexto fue analizado por el equipo investigador, y a partir de ello, se diseñaron sesiones, materiales concretos y virtuales tales como imágenes, tarjetas léxicas, presentaciones de PowerPoint, videos, etc. que sean propicios para la ejecución del proyecto.

La aplicación del ABP enriquece a las tesoristas, pues genera el compromiso de apoyar y asistir las necesidades que las estudiantes presenten. Del mismo modo, se invita a las promociones futuras a continuar atendiendo la habilidad de comprensión lectora en inglés.

El estudio es significativo debido a que se pretende que las estudiantes desarrollen habilidades que puedan aplicar en grados superiores, como la facilidad de comprensión, y el establecimiento de conexiones lógicas en diversos textos escritos. Además de incentivar el trabajo en equipo y la iniciativa de indagar de manera autónoma.

La mencionada propuesta se ejecutará bajo la línea de investigación "Innovación y Didáctica" mediante la cual se pretende aplicar una propuesta pedagógica, y responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos permitirá mejorar la comprensión lectora en inglés de las estudiantes de primero de secundaria de la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet?

Objetivo General:

Mejorar la comprensión lectora en inglés aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de primero de secundaria de la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar la comprensión lectora en inglés mediante la indagación del contexto de las estudiantes.
- Impulsar la comprensión lectora en inglés con la formulación de preguntas reflexivas.
- Incrementar la comprensión lectora en inglés con ayuda del diseño del plan de trabajo.
- Potenciar la comprensión lectora en inglés por medio de la exploración y distinción de la información significativa.
- Fortalecer la comprensión lectora en inglés a través del proceso de evaluación y retroalimentación docente-estudiante.

El Ministerio de Educación del Perú (2020) propone fases para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos, y estos se alinean a los objetivos debido a que, basándose en la pregunta de investigación, se busca comprender el proceso e identificar la forma en que cada fase influye en el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes

Hipótesis de Acción

Hipótesis General:

- El Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la comprensión lectora en inglés en estudiantes de primero de secundaria de la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet.

Hipótesis Específicas:

- La indagación del contexto de las estudiantes desarrolla la comprensión lectora en inglés.
- La formulación de preguntas reflexivas impulsa la comprensión lectora en inglés.
- El diseño del plan de trabajo incrementa la comprensión lectora en inglés.
- La exploración y distinción de la información significativa potencia la comprensión lectora en inglés.
- El proceso de evaluación y retroalimentación docente-estudiante fortalece la comprensión lectora en inglés.

Ante el desafío de la enseñanza-aprendizaje del inglés, surgen numerosas investigaciones que promueven el ABP como opción para mejorar las habilidades comunicativas en el idioma. A continuación, se presentan 5 antecedentes tanto en el campo internacional como nacional.

Antecedentes Internacionales

Como primer antecedente, se considera el trabajo ejecutado por Hincapié y Muñoz (2021), pues plantea el Aprendizaje Basado en Proyectos para ayudar a mejorar la comprensión lectora en inglés. Dicho trabajo fue realizado en Colombia, donde se espera que los estudiantes de onceavo grado, posean un nivel de inglés B1 de acuerdo con el MCER. Sin embargo, en los resultados de las pruebas de ICFES, que sirven para evaluar las aptitudes de los estudiantes en diferentes materias, se observó que la mayoría tiene un nivel entre Pre-A1 y A1.

Su trabajo se realizó con un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental, pues poseen dos grupos control y dos grupos experimentales. En los cuatro grupos se aplicó como pre y post test el examen KET (Key English Test), no obstante, sólo en los grupos experimentales se aplicó el modelo ABP y en los grupos control se mantuvo la metodología Presentación, Práctica y Producción (PPP) con el enfoque en la lectura.

La investigación es de utilidad, pues se rescata que el ABP sirve como motivación e incentiva a los estudiantes a ser más participativos en su proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, el artículo realizado por Montaner (2019) investiga el desarrollo de la producción escrita a través del Aprendizaje Basado en Proyectos y el blogging, siguiendo la metodología de Investigación-Acción. El autor concluye que la utilización del ABP, de la mano de un proceso creativo y práctico, tiene resultados satisfactorios.

Lo anterior sirve como referencia para la presente revisión ya que, también se tiene previsto diseñar actividades tanto prácticas como creativas que conduzcan hacia resultados positivos. Todo ello constituye un valioso aporte, pues respalda la efectividad del ABP fomentando un aprendizaje motivador.

Asimismo, la tesis realizada por Ñacato (2021) tiene como objetivo desarrollar la comprensión lectora en el idioma inglés a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. Es de tipo bibliográfica-documental, y cuenta con una recolección exhaustiva de información referente a ambas variables y su relación, así como casos u otros estudios que evidencian el impacto positivo del ABP.

Toda la información contemplada en el mencionado estudio es de asaz utilidad para el grupo investigador, puesto que brinda conceptos claves, teorías, contexto histórico, bases epistemológicas, etc. que contribuyen a estructurar y nutrir el marco teórico del presente análisis.

El estudio desarrollado por Chica et al. (2022), tiene como objetivo fortalecer la lectura comprensiva mediante el ABP, cuenta con un diseño cuasi-experimental y presenta un grupo de estudiantes de Educación Básica de octavo año. A partir de ello, se extrae una muestra aleatoria de 38 estudiantes, cuyo desempeño fue medido por una encuesta de siete preguntas a través de Microsoft Forms, en modalidad de Pre-test y Post-test. Cabe resaltar que, las clases fueron llevadas a cabo con dos lecturas, una guiada y la otra de manera individual. Después, se realizaron diferentes actividades que les permitieron poner en práctica su comprensión.

De dicho trabajo se destaca que, es recomendable aplicar el ABP de manera constante en las clases y que, como posible beneficio está el desarrollo de habilidades no sólo cognitivas, sino también sociales.

Por último, el trabajo efectuado por Imbaquingo y Cárdenas (2023) investiga el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de primaria de noveno grado en Quito, Ecuador. Se empleó un diseño experimental, y las técnicas de observación y encuesta.

A través de la observación, se recopiló información acerca del desenvolvimiento de los estudiantes frente al ABP con relación a la lectura de textos en inglés. Las encuestas fueron aplicadas, manera presencial, para evaluar la capacidad de comprender los textos, así como recoger información sobre cómo los estudiantes describen su proceso. De modo similar, otra encuesta fue aplicada a los profesores de la institución y externos, con el fin de conocer su opinión acerca de la efectividad del ABP.

La encuesta aplicada a los estudiantes está constituida por 10 preguntas abiertas, las cuales sirvieron de referencia para el diseño de uno de los instrumentos de la presente investigación, pues coincide con el propósito de recolectar datos subjetivos desde la perspectiva de los estudiantes con relación a su proceso.

Antecedentes Nacionales

En cuanto al contexto nacional, se presenta la investigación elaborada por Oceda (2022) donde aplica el ABP con el objetivo de desarrollar las cuatro competencias comunicativas en inglés. Este estudio contó con la participación de 50 estudiantes y

como instrumento, se aplicó un cuestionario virtual elaborado en Google Forms, con 20 preguntas por cada variable.

Posteriormente, los datos fueron procesados utilizando el programa estadístico SPSS (Versión 26), y las conclusiones fueron positivas. Ya que, según el coeficiente de correlación de Pearson se determina que existe una correlación positiva fuerte de 0,688 entre el ABP y el desarrollo de habilidades comunicativas. El mencionado estudio es de gran utilidad para nosotras, puesto que en su marco teórico incluye aportes valiosos de diversos autores claves en el surgimiento del ABP, así como también se hace mención y analiza algunos de los factores influyentes que aseguran su efectividad.

Además, tenemos el trabajo realizado por Rivera (2019) donde investiga la influencia del ABP en la producción de textos expositivos, bajo un enfoque cuantitativo y un diseño pre-experimental. Como instrumento, se utilizó una lista de cotejo de 16 ítems que examina el desarrollo de las tres dimensiones: planificación, textualización y revisión. Dicho instrumento fue aplicado a modalidad de Pre-test y Post-test, cuyos resultados, concluyeron que el ABP influye en la mejora de producción de textos.

Si bien el presente estudio no se enfoca en comparar el desempeño de las estudiantes antes y después del ABP, la manera en que el autor gestionó los datos estadísticos de su Pre-test y Post-test sirvieron como referencia para organizar e interpretar los datos de nuestra prueba diagnóstica.

De la misma manera la tesis elaborada por Caipo (2020), fue desarrollada con el objetivo de fortalecer habilidades en el idioma inglés mediante el ABP, bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental. En ese sentido, para la muestra se seleccionó al primero "A" como grupo experimental, y al primero "C" como grupo control.

Se aplicó un Pre-test (examen de entrada) y Post-test (examen de salida). Seguidamente, se utilizó el software estadístico SPSS 2016, con normalizaciones de Kolmogorov y la prueba U de Mann-Whitney. En el Post-test, se registraron resultados de 17,05 para el grupo experimental y 13,05 para el grupo de control, evidenciando un notable progreso educativo para el grupo experimental, en relación a los puntajes obtenidos previamente en el Pre-test.

Se concluye que la implementación del ABP, efectivamente, mejoró las competencias en el idioma inglés, y se destaca que existen diferentes formas de planificar un proyecto, por ejemplo, la autora aplica el ABP en tres fases: planificación, desarrollo y presentación de resultados. Ello, brinda un panorama más resumido de todas las actividades llevadas a cabo, mientras que, la presente propuesta planea aplicar el ABP en cinco fases. De esa manera, es posible abordar las actividades de manera más precisa y organizada.

De igual manera, presentamos la tesis elaborada por Perez (2022), quien también investiga la influencia del ABP en el nivel de logro del idioma inglés. El estudio es de tipo experimental, diseño cuasi-experimental, cuenta con 16 alumnos para el grupo experimental y 11 para el grupo control. Se analizó el impacto del ABP con respecto a la Expresión Oral, Comprensión Escrita, Producción Escrita y Comprensión Auditiva. Esta información nos confirma la efectividad de la metodología ABP en relación a las habilidades del idioma inglés, las cuales son cruciales para elevar la competitividad de los estudiantes, así como las posibilidades de lograr una interacción natural y coherente con personas angloparlantes, en tiempo real.

Para las tesis, la investigación es relevante, pues proporciona diversos ejemplos de actividades motivadoras para las estudiantes, y que además fomentan el trabajo en equipo. Dichas actividades serán, posteriormente, adaptadas a las características de la muestra del presente estudio.

Del mismo modo, se encuentra el trabajo de investigación realizado por Reátegui (2020) el cual tiene como objetivo enriquecer la habilidad de comprensión lectora en inglés a través de un enfoque didáctico. La investigación pertenece al tipo aplicada-educacional, con un diseño no experimental y de enfoque cualitativo. Se utilizan dos instrumentos: una entrevista aplicada a los docentes para recoger información sobre su experiencia en aula con las actividades didácticas, y un cuestionario aplicado a los estudiantes para medir su nivel de comprensión lectora en inglés. Este último revela que el 50% de los estudiantes, son capaces de reconocer términos y conceptos explícitamente ubicados en el texto.

Como aporte, se rescata que se utilizó la observación como técnica de recolección de datos, esto permitió a las tesis entender su funcionalidad, tratamiento, importancia e interpretación.

Capítulo I: Marco Teórico

1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos

Los especialistas en educación de la Universidad Molloy, Eckardt et al. (2018), definen el Aprendizaje Basado en Proyectos como una pedagogía enfocada en el estudiante que involucra la exploración de problemas y desafíos contextualizados a la realidad de los propios estudiantes, de manera que orienten su aprendizaje hacia un nivel superior.

En tal sentido, predecesores como el psicólogo Dewey, quien propuso la metodología de aprender-haciendo, y la educadora Montessori, quién sugirió un formato de enseñanza en un ambiente controlado y adecuadamente preparado, contribuyeron sustancialmente a la formación del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Sin embargo, esta metodología no recibe su nombre actual hasta fines del siglo XX, cuando el catedrático Howard Barrows con el apoyo de la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad McMaster en Canadá, la proponen como una nueva metodología incluyéndola en su currícula educativa. (Barrows, 1983, como se citó en Santana, 2021)

Esta metodología consiste en la elaboración de un proyecto, como resultado del trabajo colaborativo entre docente y estudiantes. Dicho proyecto previamente ha tenido que ser elaborado, supervisado y analizado por el docente a cargo con el fin de asegurar que el alumnado dispone de los instrumentos y conocimientos necesarios para elaborarlo y que, a su vez, desarrollen una serie de destrezas.

De este modo se puede asegurar que, en el Aprendizaje Basado en Proyectos, la adquisición de habilidades blandas tiene el mismo nivel de importancia que el desempeño cognitivo.

1.1.1. Bases Pedagógicas

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos encuentra sus bases en el Constructivismo, ideología compuesta por los aportes de distintos referentes como Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky y Dewey, profesionales que incorporaron ideologías psicológicas, filosóficas y educativas.

Según Del Dotto (2022), el concepto del constructivismo, desarrollado por el psicólogo estadounidense John Dewey, establece que la educación se basa en la acción y que la experiencia brindada a los estudiantes es crucial, ya que les permite otorgar significado a lo que aprenden. Sus ideas se convirtieron en una gran influencia para otros investigadores, quienes las tomaron como referencia para futuras investigaciones.

El enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos es un ejemplo concreto de la aplicación de los principios constructivistas. En este enfoque educativo, se requiere que los estudiantes participen en actividades auténticas donde puedan involucrarse activamente en la resolución de problemas y la creación de proyectos. A través de estas experiencias prácticas, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos de manera activa y tangible.

El enfoque constructivista reconoce la importancia de que los estudiantes sean agentes activos en su propio proceso de aprendizaje. En lugar de simplemente recibir conocimientos de manera pasiva, se les brinda la oportunidad de participar, explorar, cuestionar y reflexionar sobre lo que están aprendiendo. A través de esta participación activa, los estudiantes adquieren habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración.

El constructivismo enfatiza la importancia de la acción y la experiencia en el proceso educativo. El Aprendizaje Basado en Proyectos es un ejemplo concreto de cómo se aplican estos principios, permitiendo que los estudiantes construyan su comprensión a través de actividades provechosas. Al hacerlo, se fomenta un aprendizaje más profundo y duradero, y se equipa a los estudiantes con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Desde una perspectiva psicológica, los nuevos conocimientos se construyen sobre los existentes, y a medida que el individuo adquiere nueva información, la integra y relaciona con sus esquemas mentales previos. Esta integración y expansión de los conocimientos previos conduce a una comprensión más profunda y completa de los conceptos.

1.1.2. Beneficios

El Aprendizaje Basado en Proyectos ha demostrado ciertos beneficios que aportan en el desarrollo integral y académico de los estudiantes.

El primero, es el impacto en la motivación, ello debido a que se plantea que los estudiantes sean capaces de construir su propio aprendizaje logrando que los estudiantes sean más participativos en las clases.

En segundo lugar, fomenta el trabajo en equipo, ya que el docente brinda oportunidades para que los estudiantes puedan poner en práctica sus habilidades, intercambiar ideas y ayudarse entre sí. (Guo et al., 2020). Y, por consiguiente, la retroalimentación tome lugar.

Por último, estimula el pensamiento crítico, dado que parte de una interrogante o problema contextualizado en la vida cotidiana. En ese sentido, es importante que el

docente guíe al estudiante y genere el espacio para que proponga soluciones al mencionado problema.

1.1.3. Rol del Docente

Es importante que los docentes tengan conocimiento sobre su función dentro de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos. Fernández-Cabezas (2017) mencionado por Zambrano (2020) afirma que, los docentes deben seguir las siguientes acciones al usar el ABP como modelo pedagógico:

Para empezar, su trabajo es fomentar un ambiente interactivo para que los estudiantes aprendan, brindar acceso a información, proveer un ejemplo o modelo para que los estudiantes se guíen en el momento de ejecutar las actividades y mantener la motivación durante toda la clase. Además, es importante incentivar a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño, llevar a cabo un seguimiento y cotejar su progreso durante las actividades. Adicionalmente, es primordial valorar y respetar el esfuerzo de cada estudiante de manera individual y grupal.

Por otra parte, identificar problemas durante las actividades y estar atento en caso los estudiantes requieran de ayuda. Por último, brindar una retroalimentación efectiva sobre su progreso y oportunidades de mejora. En tal sentido, a pesar de que los docentes no son el centro de atención en dicha estrategia, su papel es importante durante el proceso, puesto que es el encargado de guiarlos hacia el objetivo de su aprendizaje.

1.1.4. Rol del Estudiante

Con respecto al rol del estudiante Espinoza y Espinoza (2022) establecen las siguientes características:

- Demuestra compromiso para con su grupo y está dispuesto a aprender de sus compañeros e intercambiar ideas o conocimientos.
- Trabaja de manera colaborativa, abierto a escuchar opiniones de los demás, al mismo tiempo que pone en práctica una comunicación asertiva.
- Busca información de manera responsable enfocándose en el objetivo.
- Pone en práctica su capacidad de reflexión para buscar soluciones.

1.1.5. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos

A lo largo de los años, en el ámbito educativo, diversos autores han presentado variadas teorías acerca de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Estas teorías difieren en cuanto a la cantidad y la estructura de las fases que integran dicho proceso. Y, aunque estas variaciones en la conceptualización de las fases del ABP reflejan positivamente la riqueza y diversidad de perspectivas en el campo educativo, se toma la decisión de optar por la teoría propuesta por el MINEDU (2020).

Esta elección se fundamenta en la pertinencia de la mencionada teoría para con la realidad educativa del país. Recordemos que el presente proyecto de investigación tiene programado ser ejecutado en la I.E. “Sagrado Corazón” - Chalet, un colegio de origen peruano. Al optar por esta propuesta, se busca garantizar una contextualización más precisa que contribuya a una implementación más efectiva y adaptada a las competencias que se espera alcancen a desarrollar las estudiantes.

1.1.5.1. Fases según el Ministerio de Educación (MINEDU).

En concordancia con lo planteado por el Estado peruano, el modelo pedagógico ABP cuenta con cinco fases claves, cuya aplicación sistemática garantiza el éxito del proyecto. (MINEDU, 2020) Dichas fases son las siguientes:

a. Preparación.

El docente detecta en los estudiantes una necesidad o interés de aprendizaje, en base a la observación y análisis de su contexto escolar, local o global. Teniendo en cuenta lo anterior, se define el proyecto más apropiado; se seleccionan las competencias y capacidades a desarrollar; y, por último, se determinan los instrumentos a utilizar para la evaluación del desempeño de los estudiantes.

b. Formulación.

El docente se prepara para la primera interacción con los estudiantes, iniciando con la formulación de preguntas reflexivas. Dichas preguntas deben generar interés y motivar a los estudiantes a apropiarse del proyecto, de manera que aseguremos su participación activa. La fase concluye con la identificación del producto final del proyecto e indicadores de evaluación considerando en este caso no sólo su edad, sino también su nivel de inglés.

c. Planificación.

Parte de la presentación de una situación contextualizada y seguidamente, se plantean las preguntas reflexivas formuladas en la fase anterior de manera que los estudiantes mediten en base a ellas. La presente fase concluye con la asignación de roles y responsabilidades, la determinación de tiempos, recursos y materiales necesarios para el proyecto.

d. Investigación.

Consiste en generar las condiciones para que los estudiantes logren crear su propio marco teórico sobre el proyecto propuesto; es decir, recopilar información que les permita sustentar su producto final efectivamente. Para ello, se distinguen tres sub-fases: Búsqueda y selección de la información, análisis y síntesis, y por último, el establecimiento de conclusiones y presentación del producto final.

e. Evaluación.

No solo se enfoca en evaluar el producto final, sino también los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el mismo proceso. Ello implica la existencia de una retroalimentación formativa y constante que permita al estudiante reflexionar sobre su desempeño para, posteriormente, mejorarlo.

1.2. Compresión Lectora en Inglés

La lectura supone una actividad placentera para cientos de personas, y junto con la escritura, figura como una de las habilidades cognitivas más importantes para el ser humano. La lectura a través de los años ha contribuido enormemente en el desarrollo de la sociedad, convirtiéndolos en individuos cada vez más críticos y capaces de lograr cambios positivos en el mundo.

León y Noel (2021) definen la comprensión lectora como una habilidad compleja que permite construir la información encontrada en el texto a través de diversas estrategias para lograr un mejor entendimiento (pp.20-21). En ese aspecto, se considera a la comprensión lectora como una práctica sumamente importante debido a su utilidad en la vida cotidiana.

Por su parte, Santiago et. al (2005), citado por Carvajal et. al (2020) asegura que leer implica poner en práctica destrezas cognitivas avanzadas tales como predecir, inferir, analizar, sintetizar, etc.

Desafortunadamente, es justamente debido a su complejidad que los niveles de comprensión lectora en el Perú no son los ideales. La última Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) implementada por el MINEDU (2022), en convenio con la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), indica que más del 50% de los estudiantes evaluados en comprensión lectora se posicionaron entre los niveles 'En Inicio' y 'En Proceso'.

De lo mencionado se puede deducir que, si el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el idioma castellano es bajo, aun tratándose de su lengua nativa; su habilidad para comprender textos escritos en inglés representa evidentemente un desafío aun mayor, pues se trata de un idioma con el que interactúan poco o nada. Por consiguiente, urge la implementación de acciones para abordar esta situación.

Para complementar la idea previamente mencionada, McNamara (2004) citado por Fonseca (2020) señala que, la comprensión lectora no es un proceso sencillo y la dificultad aumenta aún más si se utiliza un idioma extranjero para el lector, debido a que se requiere conocer aspectos lingüísticos y entender estructuras gramaticales.

1.2.1. Factores Asociados al Desempeño de la Comprensión Lectora

Como se ha mencionado anteriormente, la comprensión lectora es una habilidad fundamental para la actividad humana. En los siguientes párrafos se describen algunos elementos que cumplen un papel esencial en el procesamiento de textos escritos:

1.2.1.1. Atención.

Fuela, et al. (2021) define la atención como la capacidad para concentrarse en la información sobresaliente para entender el objeto de estudio. En el aula de clase, es parte del rol del docente implementar actividades o dinámicas que promuevan la motivación del lector para generar intervalos de atención de manera continua.

1.2.1.2. Conocimientos previos.

Chuquilin (2022) afirma que estos conocimientos deben ser activados para ampliar las posibilidades de comprender correctamente un texto, así como también para asegurar la retención de la información procesada. Es un paso crucial previo a la lectura que no debería ser omitido bajo ninguna circunstancia. En ese sentido, es parte de la responsabilidad del docente habilitar espacios dónde se pueda cuestionar a los estudiantes con el objetivo de permitirles reflexionar, analizar e indagar sobre lo que ya conocen en relación al tema que se va a leer.

1.2.1.3. Vocabulario.

La lectura y el vocabulario son dos factores que se complementan recíprocamente, ya que la lectura contribuye a la adquisición de nuevo vocabulario; mientras que, este último es fundamental para lograr comprender un texto escrito. Según Parrazal (2005) como se citó en Chuquilin (2022), cuando el texto posee vocabulario conocido es más fácil para el lector comprenderlo.

1.2.2. Estrategias para la Comprensión Lectora

Como se ha fundamentado líneas arriba, la comprensión lectora es un proceso cognitivo de alta complejidad. Por lo tanto, se hace sumamente necesario implementar diversas estrategias para alcanzar un nivel óptimo que evidencie un eficaz procesamiento de los textos escritos.

Gracias a los aportes de múltiples investigadores a través del tiempo, en la actualidad, dichas estrategias se pueden clasificar según el momento de la lectura: antes, durante y después de leer un texto escrito. (Solé, 1996, como se citó en Casierra, et al., 2019)

1.2.2.1. Estrategias Antes de la Lectura.

Aquellas tienen el objetivo de preparar al lector mediante la activación de sus conocimientos previos, y de despertar el interés del lector sobre el tema del que está a punto de leer.

a. Elaboración de Predicciones.

Tal como señala Acero et al. (2019), realizar predicciones no consiste solo en imaginar probables escenarios de manera aleatoria, sino que hace referencia al proceso de elaborar inferencias sustentadas por la información y detalles que se rescatan del texto. Este proceso concluye con la confirmación, verificación y/o actualización de dichas predicciones tomando en cuenta la nueva información.

Elaborar predicciones es una estrategia bastante valiosa, pues prepara a los estudiantes para recibir nueva información. Además, motiva a los estudiantes a involucrarse en la lectura, y tal como lo ratifica Correa et al. (2018), aumenta el deseo real hacia la lectura, en lugar de solo cumplir una tarea más.

Cabe destacar que, no sólo es posible utilizar la mencionada estrategia antes de la lectura, sino que también es beneficioso hacer pausas durante la lectura donde se confirmen o descarten las ya formuladas para posteriormente, crear nuevas. (Correa et al., 2018)

b. Skimming.

Consiste en recolectar información del texto de manera rápida mediante la observación de los elementos resaltantes como el título, subtítulos, palabras en negrita o subrayadas, etc. así como también elementos gráficos como imágenes, cuadros, diagramas, etc. Todo ello con el objetivo de establecer una idea global sobre el tema del texto. (Fuela et al., 2021, p. 10)

Esta técnica nos permite activar nuestro pensamiento lógico, así como otros procesos cognitivos para lograr discernir, categorizar e inferir; y por consiguiente, comprender mejor el texto.

c. Scanning.

Se enfoca en la localización de datos específicos en un texto escrito, tales como nombres, fechas, números, datos estadísticos, términos, hechos relevantes, etc. mediante la lectura rápida. Al emplear esta estrategia, el movimiento de los ojos suele ser bastante veloz. (Fuela et al., 2021, p.9)

Desde el punto de vista de Avellaneda (2020), para el Scanning se contemplan tres pasos esenciales: determinación de palabras claves a buscar, mirada rápida y búsqueda de aquellas palabras claves; y para finalizar, lectura de las oraciones contiguas para delimitar si es o no la información que se está buscando (p. 19).

Ante lo expuesto, tanto el Scanning como Skimming resultan particularmente útiles cuando se trata de procesar textos escritos enfocados al aprendizaje de un idioma extranjero.

1.2.2.2. Estrategias Durante la Lectura.

Es importante considerar diversas estrategias que ayudarán al lector a comprender mejor el contenido y retener la información de manera efectiva. Solé (1992), como se citó en Avedaño (2020) menciona algunas estrategias como:

a. Tomar Notas.

Esta técnica consiste en registrar las ideas clave, detalles significativos y cualquier pregunta que surja durante la lectura. Al hacerlo, permite al lector enfocarse en lo esencial del contenido, fomenta el pensamiento crítico y mejora la retención de información. En consecuencia, facilita la comprensión de un texto.

b. Subrayar o Resaltar.

El acto de subrayar o resaltar partes esenciales de un texto con un lápiz u otro implemento, o utilizando la función de resaltado en un dispositivo electrónico, es una técnica efectiva para enfocarse en la información sustancial. Sin embargo, es crucial evitar el exceso de subrayado o resaltado, pues se pierde la distinción entre lo esencial y lo secundario. Para prevenir ello, es fundamental reflexionar sobre la información específica que se está buscando.

c. Visualización.

La capacidad de imaginar mentalmente lo que se está leyendo es una técnica eficaz para mejorar la comprensión y la retención de información. Al imaginar situaciones hipotéticas, escenarios o ejemplos concretos relacionados

con el texto, el lector logra explorar y comprender mejor los conceptos presentados. Adicionalmente, puede ser útil para aplicar la información en situaciones de la vida real.

1.2.2.3. Estrategias Después de la Lectura.

Aquellas sirven para interiorizar mejor la información y lograr una comprensión más clara del texto. A continuación, se mencionan algunas:

a. Relectura y Selección de Patrones Escritos.

Consiste en abordar, nuevamente, un texto en su totalidad. Brown (1994) citado por Sinaga (2021) menciona que la técnica de releer un texto produce que el lector sea capaz de localizar patrones de escritura, identificar detalles importantes que pasaron desapercibidos en la primera lectura y establecer conexiones más sólidas entre las partes del texto. Esta técnica es especialmente valiosa cuando se trata de textos complejos o extensos.

b. Analizar el Vocabulario.

Esto implica examinar las palabras y frases utilizadas, así como interpretar el significado. Se busca comprender cómo las palabras se relacionan entre sí, contribuyen al texto, y enriquecen la experiencia de lectura. En definitiva, el análisis del vocabulario no solo potencia la comprensión de la lectura, sino que también es una herramienta útil para el enriquecimiento de las habilidades lingüísticas del lector.

1.2.3. Niveles de Comprensión Lectora según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER)

De acuerdo con Cambridge University Press and Assessment (s.f.), el MCER es un estándar utilizado a nivel internacional que describe las competencias lingüísticas en inglés y se desprende desde el nivel Pre A1, subnivel previo al A1 que corresponde al nivel básico, hasta el nivel C2, el cual describe a un experto. Ello permite a las investigadoras tener un panorama más amplio y comprender las habilidades que las estudiantes poseen una vez aplicado el ABP.

Cada nivel posee una categorización que responde a las habilidades comunicativas; escucha, habla, lee, y escribe. El MCER proporciona una descripción detallada de los conocimientos lingüísticos en cada nivel y destreza comunicativa para permitir al usuario autoevaluarse. Sin embargo, el presente trabajo se enfoca sólo en la habilidad de comprensión lectora, y para ello existe un cuadro el cual se detalla a mayor amplitud en el Anexo 11.

1.2.4. Competencia N°14 según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)

El área de inglés como lengua extranjera presenta tres competencias, no obstante, las sesiones de aprendizaje de los proyectos se centran en la segunda competencia: Lee diversos tipos de texto en inglés como lengua extranjera. (MINEDU, 2016) Se espera que los estudiantes alcancen ciertos desempeños al finalizar el ciclo VI (Anexo 11), el cual corresponde a los grados primero y segundo de secundaria.

Por otra parte, considerando los resultados de la evaluación diagnóstica del colegio y las pocas horas dedicadas al curso de inglés en primaria, sus habilidades lingüísticas en el idioma inglés no son las idóneas para el estándar de primero de secundaria. Por consiguiente, se confirma que requieren trabajar con un nivel esperado

inferior, y en las unidades didácticas se emplea el estándar correspondiente al ciclo V. (Anexo 12). (MINEDU, 2016)

Ante lo visualizado en los anexos, se interpreta que después de haber culminado el primer año de secundaria, las estudiantes son capaces de leer, interpretar y comprender textos simples y realizar pequeñas opiniones. Ello permite que las sesiones de aprendizaje sean creadas al margen de las necesidades y características que las estudiantes poseen, al mismo tiempo que se fija un objetivo adecuado.

Agregando a lo anterior, el ABP influye en las competencias que corresponden a las habilidades de producción oral (Competencia N°13) y producción escrita (Competencia N°15) dado que el comprender una lectura permite expresarse con un léxico apropiado y redactar coherentemente.

1.2.5. Niveles de Comprensión Lectora en Inglés

Jiménez (2022) menciona a Strang (1965) quien expone cómo los efectos del lenguaje oral pueden ser enlazados a la comprensión lectora, siendo así pionera en reconocer la importancia de la comprensión literal como base fundamental para el desarrollo de niveles superiores de comprensión. De igual manera, el autor refiere a Jenkinson (1973), quien amplió esta perspectiva al introducir el nivel inferencial, que involucra la capacidad de hacer conexiones y deducciones a partir de la información implícita en el texto. Por añadidura, Jiménez (2022) resalta la contribución de Smith y Dahl (1989) autores que destacaron la importancia de la comprensión crítica, que implica un análisis más profundo y reflexivo del texto.

Estos investigadores permiten comprender mejor los diferentes niveles de comprensión y han proporcionado un marco de referencia para el desarrollo de

estrategias y actividades que promueven la comprensión lectora de manera completa y significativa.

Para la presente investigación, se ha seleccionado la taxonomía de Thomas Barret, quien propone los siguientes 5 niveles en relación a la comprensión lectora (Barret, 1968 citado por Asriati et al., 2021):

1.2.5.1. Comprensión Literal.

En el primer nivel de lectura, el lector posee la habilidad de reconocer los datos, términos y estructuras que resaltan en el texto, lo cual le permite comprender la información sin necesidad de realizar un proceso exhaustivo de decodificación.

Este nivel de lectura implica dos procesos fundamentales. Por un lado, el lector puede identificar detalles necesarios para comprender el contenido. Por otro lado, se destaca la habilidad de señalar la idea principal de cada párrafo o sección del texto.

1.2.5.2. Reorganización.

En este nivel, el lector va más allá de la comprensión superficial y comienza a relacionar ideas, identificar patrones y establecer conexiones entre diferentes conceptos presentes en el texto. Mediante el análisis crítico, el lector puede discernir la relevancia y la coherencia de la información, identificar argumentos y evidencias. También, puede reconocer en la estructura de los textos la organización de párrafos, secciones o capítulos, y de esa manera, comprender cómo se relacionan entre sí.

1.2.5.3. Comprensión Inferencial.

Es un nivel de lectura que trasciende la superficie textual para explorar las conexiones subyacentes y los significados implícitos que se ocultan entre las líneas de un texto, y que amplían su significado. Al sumergirse en la comprensión inferencial, el lector se convierte en un detective literario, analizando las pistas contextuales, los patrones y las insinuaciones que el autor ha tejido en el texto. Un aspecto crucial de la comprensión inferencial es la capacidad del lector para llenar los espacios en blanco que el autor ha dejado deliberadamente.

1.2.5.4. Evaluación.

La comprensión evaluativa también requiere que el lector forme opiniones propias y desarrolle argumentos fundamentados. Esto implica la capacidad de expresar de manera clara y coherente las razones detrás de la aceptación o el rechazo de las ideas del autor, así como identificar posibles sesgos, omisiones o contradicciones en el argumento del autor. El lector puede basar sus opiniones en su conocimiento previo, investigaciones adicionales o en su experiencia personal.

1.2.5.5. Apreciación.

Va más allá de la simple comprensión de hechos y argumentos, para adentrarse en dos dimensiones más profundas: estética, donde el lector valora y se sumerge en la belleza del lenguaje, y emocional, en el cual el lector logra identificarse y empatizar con los personajes. Es capaz de interpretar las capas de significado presentes en el texto y reflexionar sobre las ideas y temas. Esta comprensión enriquecedora es un testimonio de la madurez y profundidad intelectual del lector.

Cabe mencionar que, para efectos del presente proceso investigativo, no se ha tomado en consideración los niveles de “Evaluación” ni “Apreciación”, puesto que las estudiantes no cuentan con el conocimiento suficiente para expresar en inglés sus pensamientos, opiniones y emociones de manera sencilla.

Capítulo II: Marco Metodológico

2.1. Método de la Investigación-Acción

Surge de los inconvenientes en relación a la comprensión lectora identificados en las estudiantes de primero de secundaria, tales como: el escaso contenido léxico, inconvenientes para discernir las partes de un texto y obstáculos para realizar deducciones lógicas.

La mencionada propuesta se ejecuta bajo la línea de investigación "Innovación y Didáctica" y se siguen las orientaciones de la modalidad de "Innovación Educativa" mediante la cual se planea efectuar cambios en la variable dependiente.

Por otro lado, se plantea un enfoque cualitativo, el cual se basa en describir fenómenos, y de acuerdo a Hernández (2018) se inicia indagando los acontecimientos y revisando estudios realizados previamente con el propósito de suscitar una teoría que esté acorde a lo que se observa. (p.7)

Posee un diseño de investigación-acción cuyo principal objetivo es identificar un problema, comprenderlo y buscar soluciones. Teniendo en cuenta a Creswell (2014), mencionado por Becerra y Yodo (2021), dicho diseño presenta un gran número de similitudes con la metodología mixta, puesto que la recolección de datos puede ser mediante instrumentos cuantitativos, cualitativos o ambos. (p.577) Es de tipo práctico pues, Tejada (2020) expone que su principal objetivo es conseguir una mejora en el aprendizaje a través de la resolución de un problema. (p.47). Por ello, los proyectos son creados con el fin de fortalecer la comprensión lectora en inglés.

La información es recopilada a través de tres instrumentos: una prueba diagnóstica para averiguar el nivel de comprensión lectora finalizada la implementación

del ABP, diarios de campo donde se visualiza lo realizado en clase, y una encuesta que muestra el punto de vista de las estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

Para concluir, la modalidad es “Innovación Educativa”, debido a que está presente la intervención pedagógica y existe la manipulación de variables, en este caso el Aprendizaje Basado en Proyectos con el fin de mejorar la comprensión lectora en inglés en las estudiantes.

2.2. Contexto de la Investigación-Acción

La institución educativa seleccionada se encuentra ubicada en el suroeste de Lima Metropolitana, en el distrito de Chorrillos. Las estudiantes de la I.E. “Sagrado Corazón” - Chalet cuenta con múltiples ambientes que favorecen el aprendizaje. A unos pasos de la entrada principal, se puede observar la biblioteca, que cuenta con una amplia variedad de libros para cada área curricular. Además de existir dos salas de informática, cada salón está implementado con una computadora y un televisor donde se proyecta el material educativo que las docentes consideren necesario.

En ese sentido, se planea hacer uso estratégico de los recursos virtuales ofrecidos por la institución, así como también material físico, tales como cartulinas, plumones, decoraciones, hojas de color, tarjetas léxicas, imágenes, etc. Todo ello, por supuesto, en concordancia con lo establecido en los documentos de planificación que exige la institución. Cabe mencionar que, en el nivel secundario se trabaja por unidades de aprendizaje, las cuales son estructuradas en base a diferentes situaciones relevantes.

2.3. Plan de Acción

Las cinco fases fueron implementadas de manera estratégica y sistemática para garantizar que cada proyecto sea desarrollado de manera efectiva, es por ello que son

base fundamental describir cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la comprensión lectora en inglés de las estudiantes del primer grado “A” de secundaria.

Cabe destacar que, cada uno de nuestros objetivos específicos fueron formulados de manera que se encuentren alineados a cada una de las fases del ABP. En el Anexo 05, se presenta el plan de acción de manera más completa.

2.4. Técnicas e Instrumentos para Organizar y Analizar la Información

Durante el periodo de recolección de información, se utilizaron diferentes tipos de técnicas e instrumentos con el fin de lograr una comparación lógica. Se seleccionaron técnicas afines a las posibilidades del equipo investigador, de la misma manera, los instrumentos fueron adecuados según la muestra estudiada.

2.4.1. Prueba Diagnóstica

Se utilizó el examen internacional “Movers” correspondiente al nivel A1, constituido por la Universidad de Cambridge en Oxford, el cual está dividido según las habilidades del inglés: Speaking, Listening, Reading and Writing (habla, escucha, lee y escribe), siendo estos dos últimos presentados de manera conjunta en el examen.

Sin embargo, se optó por aplicar específicamente la sección correspondiente a la habilidad de lectura (Reading), la cual consta de 22 ítems destinados a evaluar la habilidad de los estudiantes para comprender textos escritos en inglés de corta y mediana extensión. (Anexo 06)

Las estudiantes realizaron la prueba en el mes de agosto, en un lapso de 20 minutos contestando las preguntas de manera escrita. La prueba diagnóstica se administró a las estudiantes con el propósito de conocer su nivel de desarrollo en relación a sus habilidades de comprensión lectora en inglés.

2.4.2. Observación

Es una herramienta esencial para distintas disciplinas y existen diversos tipos, cada uno con sus características específicas. La observación participante implica que el investigador se involucre activamente en la situación que se está observando, a menudo interactuando con los sujetos. Por otro lado, la observación no participante implica una observación más pasiva, donde el investigador permanece como un observador externo.

Se pueden utilizar diversas técnicas de registro, como notas escritas a mano, grabaciones de audio o video, fotografías, o software especializado. Es crucial registrar los datos de manera objetiva y sistemática, evitando juicios parcializados o interpretaciones apresuradas.

Se utiliza para investigar la conducta humana, observar la naturaleza, evaluar la calidad de los servicios de atención médica, estudiar el comportamiento animal, entre muchas otras aplicaciones. Los resultados de la observación a menudo se incorporan en informes, tesis, estudios de casos y publicaciones académicas.

2.4.3. Diarios de Campo

Constituyeron una herramienta esencial, pues tiene como objetivo recolectar datos sobre la secuencia de una sesión de clase. Dentro de un diario de campo pueden encontrarse los momentos del desarrollo de la clase y los resultados de las actividades planificadas.

Existen distintos formatos para formular un diario de campo, pero esencialmente contienen la información clara y precisa sobre los detalles que podrían o llegaron a intervenir en la clase. La continua observación y el monitoreo son pasos a seguir para constituir un diario de campo. La recopilación de información permite reflexionar sobre la

sesión, es decir, identificar qué momentos o actividades son viables en el entorno de clase, y revisar los aspectos a mejorar para una ejecución exitosa. (Anexo 07)

2.4.4. Cuestionario

Son una estrategia ampliamente utilizada para recolectar información en diversas áreas. Estas herramientas consisten en una serie de preguntas que se administran a una muestra con el fin de recopilar datos de manera sistemática.

La elección de cuestionarios también se suele basar en un enfoque cuantitativo, sin embargo, es justamente la versatilidad del instrumento lo que permite el uso de preguntas abiertas y de opinión, para recopilar una data más integral.

La decisión de utilizar cuestionarios fue tomada por el equipo investigador debido a varias razones fundamentales. El estudio en cuestión involucra una muestra de 32 estudiantes de secundaria, y los cuestionarios se consideraron una herramienta efectiva para recopilar datos de todos los participantes de manera rápida y económica. (Anexo 09)

Durante el proceso de elaboración del cuestionario aplicado, se tomó en cuenta cada nivel de comprensión lectora. Por lo tanto, se diseñaron las preguntas de manera que respondan a cada una de las tres categorías trabajadas. (Anexo 08)

Capítulo III: Análisis e Interpretación de Resultados

3.1. Diagnóstico

Debido al contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la educación pasó a ser de manera virtual. Por lo tanto, el Ministerio de Educación tomó diversas medidas para evitar perjudicar a quienes no tenían la posibilidad de acceder a un dispositivo digital y, por lo tanto, a sus clases con normalidad.

Entre dichas medidas, está la RVM N° 334-2021.MINEDU (2021), que establece que a todo estudiante del nivel Inicial y de primer grado de primaria le corresponde la promoción automática. De forma similar, para los demás grados, se estableció una lista selecta con las competencias mínimas que deben desarrollar los estudiantes para ser promovidos al siguiente grado. Desafortunadamente, ninguna de las tres competencias del área de inglés estaba incluida en dicha lista, por lo que todos fueron aprobados independientemente de si alcanzaron o no los aprendizajes esperados. En consecuencia, el año escolar 2023, al igual que el año 2022, se dio inicio con mucha incertidumbre e inquietud en relación al desempeño de las estudiantes.

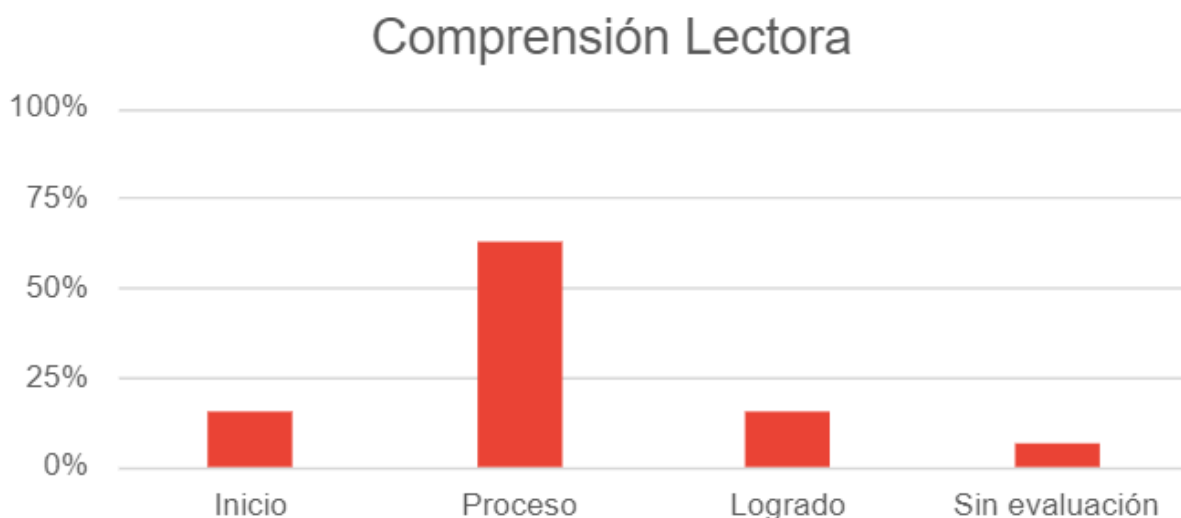
El 27 de abril del 2023 las estudiantes fueron evaluadas por un examen diagnóstico, práctica que es usual en el área de inglés al iniciar cada nuevo ciclo escolar. Se evidenció el bajo nivel de comprensión lectora en inglés de las estudiantes del primer grado "A" de secundaria, muy a pesar de que los textos utilizados tenían un nivel bastante básico. Aquellos resultados funcionaron, además, como motivación para llevar a cabo la presente investigación.

Análisis Descriptivo

Con el fin de analizar el impacto que resultó de la aplicación del ABP en las estudiantes de primer año “A” de secundaria de la I.E. “Sagrado Corazón” - Chalet, se realizó un esquema de datos utilizando gráficos de barras sencillos y tablas de frecuencia con intervalos estadísticos, los cuales contribuyeron a evidenciar el proceso de mejora en la comprensión lectora en inglés.

A continuación, se encuentra el análisis de figuras de los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora realizados de manera general y por categorías (literal, reorganización e inferencial) después de la aplicación del ABP.

Figura 1 *Porcentaje general en relación a la comprensión lectora en inglés obtenido de la prueba diagnóstica.*

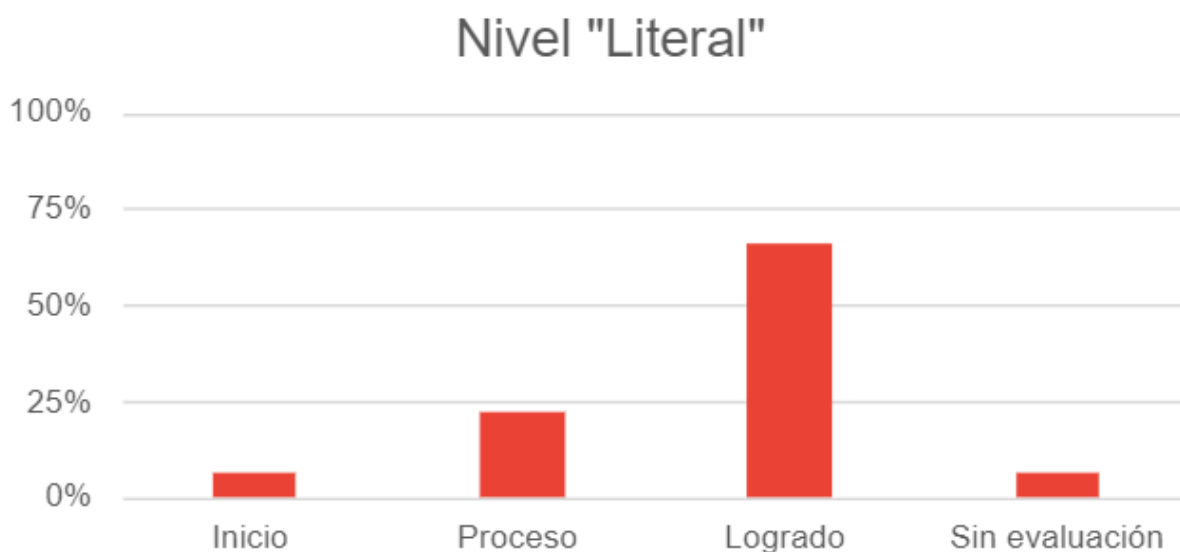


En la Figura 1, se observa los puntajes generales obtenidos en relación a la comprensión lectora en inglés de las estudiantes del primer año “A” de educación secundaria de la I.E “Sagrado Corazón” - Chalet. Finalizada la aplicación del Aprendizaje

Basado en Proyectos, los resultados revelan que en el nivel “Inicio” se encuentra el 15,6% de las estudiantes; en el nivel “Proceso”, 62,5% y 15,6% en el nivel “Logrado”.

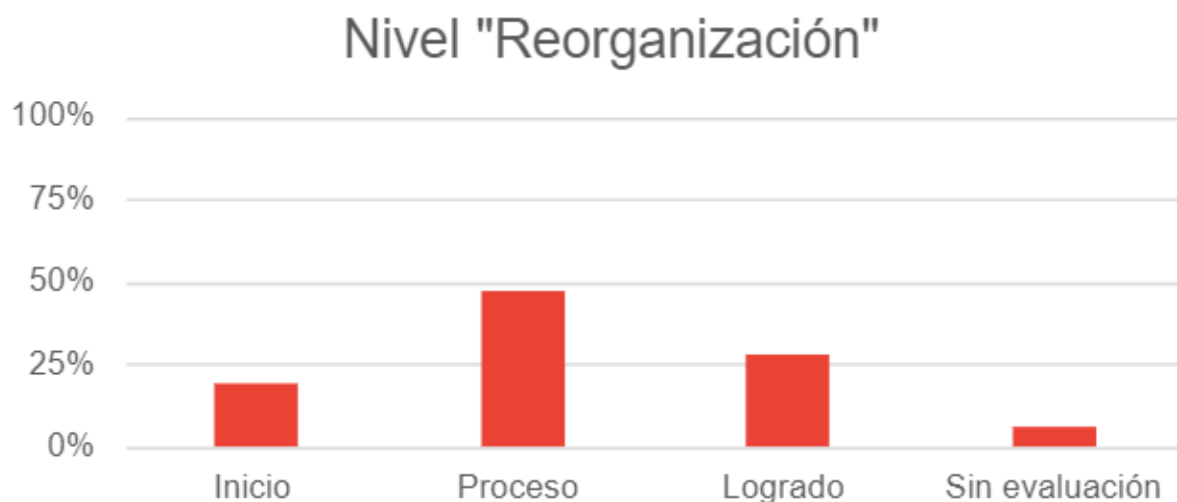
Seguidamente, se detallan los resultados de la prueba diagnóstica según cada uno de los niveles de comprensión lectora luego de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos:

Figura 2 Porcentaje a nivel “Literal” obtenido de la prueba diagnóstica.



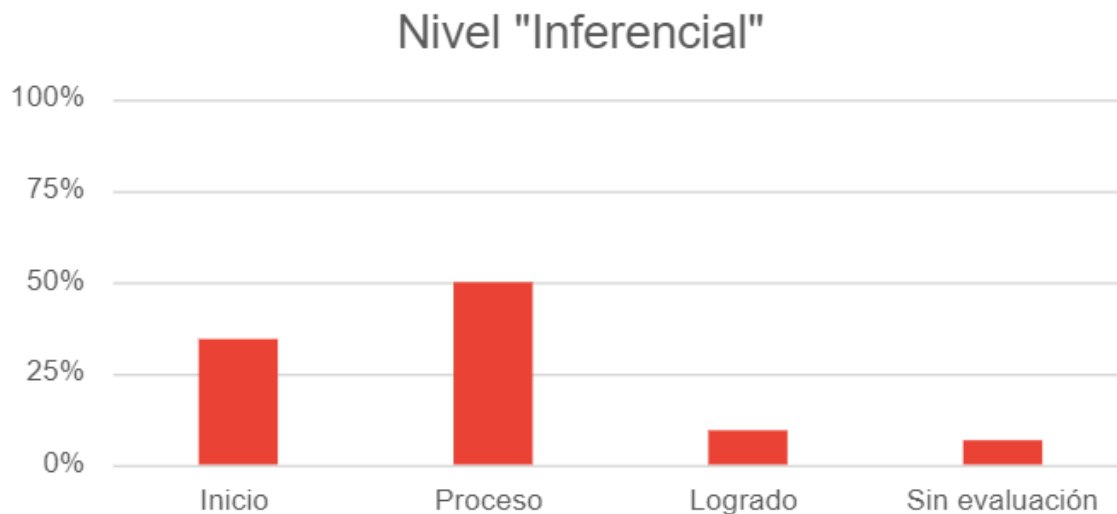
De acuerdo a la Figura 2, una vez aplicado el modelo ABP, se visualiza un bajo porcentaje de 6,3% del total de estudiantes, que se encuentran en el nivel “Inicio” lo cual implica que solo un número limitado en el aula presenta dificultades en este nivel. Un 21,9% de las estudiantes se ubicaron en el nivel “Proceso”, y en lo que respecta al nivel “Logrado”, se aprecia que el 65,6% de estudiantes es capaz de identificar información explícita dentro de un texto.

Figura 3 Porcentaje a nivel "Reorganización" obtenido de la prueba diagnóstica.



En la Figura 3 de la categoría de "Reorganización", se aprecia que tras la aplicación del ABP un pequeño porcentaje equivalente al 18,8% presentan dificultades para reorganizar la información de los textos de manera satisfactoria, ubicando su desempeño en el nivel "Inicio". En el nivel "Proceso", se aprecia un total de 15 estudiantes equivalente al 46,9% del total. Y finalmente, solo el 28,1% alcanzó el nivel "Logrado", evidenciando durante las sesiones capacidad suficiente para reorganizar la información, así como para identificar partes de un texto escrito.

Figura 4 Porcentaje a nivel "Inferencial" obtenido de la prueba diagnóstica.



La Figura 4 de la categoría "Inferencial" refleja que, después de la ejecución del Aprendizaje Basado en Proyectos, el 34,4% de las estudiantes se posicionan en el nivel "Inicio" evidenciando inconvenientes para realizar deducciones lógicas; mientras que, en el nivel "Proceso" se registra un 50%. Solamente, el 9,4% alcanza el nivel "Logrado", siendo capaces de rescatar información que no se encuentra a simple vista en los textos escritos en inglés.

Triangulación

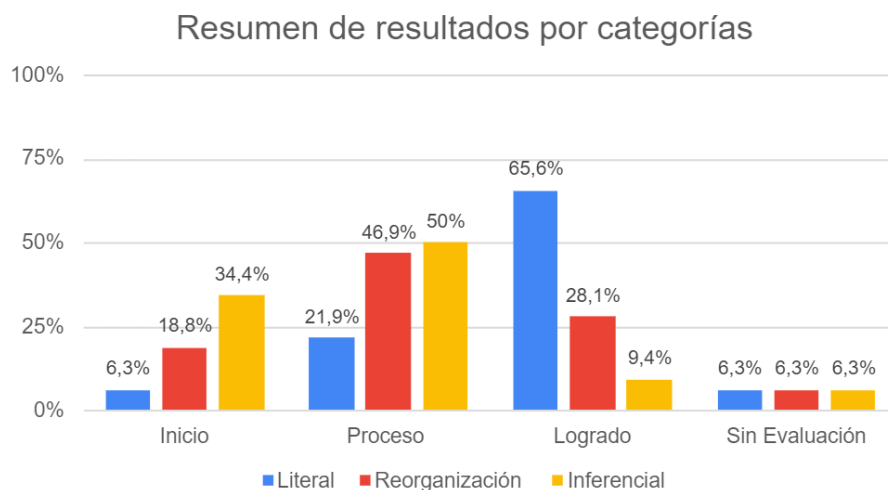
A lo largo de esta sección, se presenta el proceso de triangulación. Tejada (2021) menciona que existen seis tipos de triangulación: de fuentes, de métodos, de investigadores, de teorías, de tiempo y de datos. Fera et al. (2019) menciona que la triangulación es un proceso o técnica en donde se realiza una recolección de datos y métodos los cuales pertenecen al mismo tema o problema. Además, refiere que los datos sean recolectados desde diferentes visualizaciones, en momentos distintos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Para efectos del presente trabajo, se recurre a la triangulación de datos puesto que, el propósito de los siguientes párrafos es comparar y reflexionar sobre los datos recogidos a través de los instrumentos utilizados, los cuales son los siguientes: Prueba diagnóstica, diarios de campo y cuestionario.

Respecto a la comprensión lectora en inglés, de forma general, se aprecia que sólo un pequeño grupo de estudiantes es apto para procesar y comprender palabras y/o frases sencillas, así como discernir los elementos e interpretar información de un texto, incluso de forma autónoma.

El 15,6% del total de las estudiantes se encuentran en un nivel Pre A1, puesto que experimentan dificultades para identificar vocabulario sencillo. Analizando los diarios de campo y cuestionarios, se deduce que más de la mitad de las escolares son capaces de comprender textos escritos en inglés hasta cierto grado de dificultad. En ocasiones, se requiere el acompañamiento de la docente, quien a menudo proporciona apoyo en relación al vocabulario que para ellas es desconocido.

Figura 5 Resumen de los porcentajes en relación a las categorías de la comprensión lectora obtenidos de la prueba diagnóstica.



De igual manera, en el anexo 10 se visualiza detalladamente la triangulación de datos respecto a los resultados obtenidos de los instrumentos utilizados, organizados según las categorías de comprensión lectora (Literal, Reorganización e Inferencial).

3.2. Desarrollo del Plan de Acción

Dado que las estudiantes del primer grado “A” de secundaria solo tienen programado dos horas pedagógicas semanales para el área de inglés, fue necesario destinar al menos 8 semanas lectivas para la intervención pedagógica iniciando desde el lunes 19 de junio hasta el lunes 28 de agosto. Cabe indicar que, aunque la ejecución fue interrumpida por las vacaciones de medio año entre el primer y el segundo proyecto, ello no afectó la correcta aplicación de la propuesta.

El primer proyecto tenía como título “Love Yourself” y el segundo, “Celebrate good times”; cada uno construido tomando en cuenta los objetivos específicos propuestos que, como se mencionó previamente, están alineados a las fases del ABP. (MINEDU, 2020)

Fase 1: Preparación

Esta etapa se enfocó en la observación e identificación de las características y el contexto de las estudiantes, con el objetivo de definir los proyectos más adecuados. La ejecución del primer y el segundo proyecto coincidieron con la ejecución de la tercera y cuarta unidad, respectivamente, contempladas en la programación anual del primer año de secundaria.

Entre los temas que se abordaron están: partes del rostro, colores, adjetivos y miembros de la familia. Entre los recursos virtuales utilizados se destacan Power Point y Canva.

Cabe mencionar que todas las sesiones de aprendizaje fueron realizadas con una semana de anticipación para ser revisadas y aprobadas por la docente titular del área de inglés del nivel secundario de la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet.

Fase 2: Formulación

En esta fase, la docente investigadora se preparó para la primera interacción con las estudiantes determinando las preguntas reflexivas a plantear. Esta fase conllevó una amplia discusión entre las tesoreras, puesto que las preguntas reflexivas son pieza clave para despertar el interés de las estudiantes y a la vez, promover su participación activa. Para ambos proyectos, las preguntas fueron formuladas en base a una situación significativa previamente detectada por la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet. Esta fase culminó con la selección de los productos finales para cada proyecto, así como sus respectivos criterios de evaluación.

Fase 3: Planificación

Durante la tercera etapa, la docente planteó a las estudiantes las preguntas reflexivas, ellas compartieron sus respuestas con la clase. Luego, las estudiantes fueron comunicadas sobre el producto final del proyecto y se destinó algunos minutos adicionales para la conformación de grupos de trabajo, asignación de roles, selección del coordinador general de cada equipo, así como la definición de materiales y recursos necesarios.

Fase 4: Investigación

Esta fase fue un poco más extensa en relación a las demás y se detectaron diversos sub-momentos importantes que condujeron el proyecto hacia resultados positivos. Como estrategias para el primer proyecto, se incentivó la utilización de organizadores visuales, el subrayado y resaltado para categorizar información escrita. Durante el segundo proyecto, se promovió el 'skimming', 'scanning' y la elaboración de predicciones como estrategias de lectura.

Sumado a esto, se pidieron prestados de la biblioteca del colegio 10 diccionarios bilingües, ya que el propósito de esta cuarta fase es generar las condiciones para que las estudiantes investiguen, y seleccionen por sí mismas la información que crean pertinente para posteriormente, sustentar su producto final.

Cabe resaltar que, las estudiantes contaban con un conocimiento previo de los temas, lo que facilitó el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Entre los recursos utilizados para esta fase se resaltan materiales físicos como cartulina, imágenes, colores, plumones, tijeras, goma, stickers, pinceles, y diversos elementos decorativos.

Fase 5: Evaluación

La presente etapa tuvo como objetivo evaluar el proceso de aprendizaje y retroalimentar a las estudiantes sobre su desempeño. El lunes siguiente al día del proyecto fue destinado para recoger opiniones, emociones, etc. por parte de las estudiantes en relación a la ejecución del proyecto. Seguidamente, la docente investigadora se tomó aproximadamente 5 minutos para retroalimentar a cada uno de los equipos de trabajo, con respecto a sus productos finales. Se hicieron observaciones en cuanto al uso correcto del idioma, así como también se brindaron recomendaciones generales que contribuyan positivamente en su proceso de adquisición del idioma inglés.

3.3. Logros y Dificultades Encontrados

Culminado los proyectos se identificaron ciertos logros que aportan significativamente, así como ciertas dificultades que servirán para tomar en consideración en futuras investigaciones.

Como primer logro destaca que, una vez recopilada la información de las necesidades de las estudiantes, las investigadoras pudieron plantear las actividades de las sesiones de aprendizaje en función a las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y todo el proceso permitió que algunas estudiantes mejoren en sus niveles de comprensión lectora en inglés.

La utilización de material físico dentro de las actividades permitió que las clases sean más dinámicas e incentivadoras logrando que las estudiantes sean más participativas. El aula tenía un televisor, el cual facilitaba el uso de herramientas digitales como Power Point, Youtube y ruleta.

El uso de las fichas de trabajo formó parte importante de las clases, pues con ellas las estudiantes ponían en práctica los aprendizajes adquiridos en clase acerca de la

comprensión lectora. La impresión de las fichas de trabajo fue facilitada por el colegio, lo cual evitó que las investigadoras hicieran gastos extras.

Por otro lado, debido a que el Aprendizaje Basado en Proyectos fomenta el trabajo individual y grupal, ambos fueron utilizados en las actividades, asignando y delegando roles. Sin embargo, cabe destacar que, si bien el trabajo colaborativo les permitió intercambiar ideas, conocimientos, y apoyarse entre ellas, dicho proceso tardaba más de lo esperado, resultando una continuación de la actividad en la siguiente clase.

El limitado vocabulario en inglés que poseían las estudiantes, no les permitía poder expresarse oralmente de una manera idónea y recurrían al uso de español por instantes, al mismo tiempo generaba que algunas se cohibieran un poco en el momento de participar. Y en ese marco, tenían dificultades al leer en voz alta por lo que frecuentemente le preguntaban a la docente sobre las palabras desconocidas.

El uso del diccionario fue de gran ayuda y fue facilitado por la biblioteca, lo que posibilitó que las estudiantes sean quienes investiguen las nuevas palabras vistas en clase, no esperando que la docente sea quien transmita ese conocimiento.

Lecciones Aprendidas

Tras haber analizado y reflexionado en base a las sesiones de aprendizaje desarrolladas durante los proyectos, las tesistas destacan las siguientes lecciones aprendidas:

La caracterización de la muestra, así como la exploración de su contexto previo a la intervención pedagógica, permite a la docente seleccionar los proyectos más adecuados para que las motive a participar activamente de las actividades, generando así las condiciones para alcanzar un mayor nivel en la comprensión lectora del idioma inglés.

Las preguntas reflexivas formuladas crean un ambiente de confianza e incentivan a las estudiantes a expresar sus opiniones, sentir, emociones, pensamientos con mayor libertad. Al sentirse identificadas con el tema, las estudiantes muestran más disposición a mejorar su desempeño en la comprensión lectora en inglés.

La fase de planificación motiva a las estudiantes a tomar un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la toma de decisiones. Esta autonomía durante las sesiones de clase promovió el uso independiente de diferentes estrategias para comprender mejor los textos escritos en inglés durante las evaluaciones.

El hecho de brindar a las estudiantes la oportunidad de explorar, buscar y seleccionar información en inglés de su interés permitió que las estudiantes se involucran mas en las actividades, generando alto ritmo de participación y a su vez, una mejora progresiva en su comprensión lectora en el idioma meta.

La retroalimentación brindada por la docente a las estudiantes posibilitó la reflexión sobre cómo superar los obstáculos de la comprensión lectora entre el primer y segundo proyecto.

La extensión del número de sesiones de aprendizaje, a 12 o 16 semanas podría haber permitido que cada actividad tenga un tiempo más adecuado, evitando acelerar el proceso, y limitar la cantidad de intervenciones de las estudiantes.

La importancia de seguir meticulosamente cada una de las etapas de todo proceso investigativo, se destaca como factor vital desde nuestra perspectiva como investigadoras, pues ello contribuye a culminar el estudio sin mayores complicaciones y con resultados veraces.

Recomendaciones

La implementación de un taller de reforzamiento que complemente el limitado número de las horas destinado al área de inglés permitirá mejores resultados en los niveles de logro.

El adecuado mantenimiento de los equipos tecnológicos contribuye a optimizar las ejecuciones de clase, y así garantizar un entorno de aprendizaje seguro y libre de software malicioso. Ello incluye actualizaciones de software y antivirus, revisiones mensuales de los puertos USB y la promoción de buenas prácticas de seguridad informática entre el personal y las estudiantes.

El diseño y publicación de un cronograma de actividades preciso y anticipado reduce la posibilidad de interrumpir las clases por las celebraciones institucionales. De esa manera, se garantiza un mejor aprendizaje del idioma inglés.

La elaboración de textos escritos teniendo en cuenta el nivel de inglés de las estudiantes genera un mayor involucramiento en actividades de la clase, evitando frustraciones que, a su vez, generen bajo ritmo de participación.

Referencias

- Acero, A., y Loyola, G. (2019). *Los saberes previos y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto ciclo del Programa Beca 18 de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Lima, 2017*. Universidad católica Sedes Sapientiae: escuela de postgrado.
<https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/744/Tesis%20-%20Acero%20C%C3%A1rdenas%20Ana%20Mar%C3%ADa%20Loyola%20Aznaran%20Gianpaul.pdf?sequence=6&isAllowed=y#:~:text=Los%20saberes%20previos%20son%20necesarios,que%20se%20preparar>
- Asriati, S., Asmayanti, S., Nur, A., y Aisyah, T. (2021). *The Effect of Using Barrett Taxonomy to Improve Students Reading Comprehension at Senior High School (SMP1)*. Sungguminasa.
https://library.unismuh.ac.id/uploaded_files/temporary/DigitalCollection/YWJkYz_M5Y2M1NjYwZjVINWJhNGZhMjk0ZWU2ODU1N2Y3MWE2MGJkMQ==.pdf
- Avedaño, Y. (2022) *Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora, en los educandos de quinto grado de primaria, de la I. E. N° 146 “Su Santidad Juan Pablo II” UGEL 05, Lima – 2017*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/19067/Avenda%20o_vy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Avellaneda, D. (2020). *Técnicas de skimming, scanning y reading for detail en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma inglés en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Central del Ecuador,*

Facultad de Filosofía Letras y Ciencia. Universidad Central de Ecuador.

<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/49012541-453f-45f0-a622-d1416077fd54/content>

Becerra, G. y Yodo, Y. (2021). *Aula invertida para mejorar la producción oral del idioma inglés en educación secundaria.*

https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1942/1/Tesis_ID_Becerra_Yodo.pdf

Caipo, K. (2020). *Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer las competencias del idioma inglés en los estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de la I.E José Abelardo Quiñones - Nuevo Chimbote - 2019.*

<https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3599/15202.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Cambridge University Press and Assessment (s.f.). Marco Común Europeo de Referencia. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

Carbajal, W., Perez, L., y Vera, M. (2020). *Comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa 6053 sagrado corazón - chalet.*

Magally Carol Herreros Rodríguez.
<https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9ce6fb53-a1dd-4f42-a08a-ffdc5df7ce4c/content>

Casierra, C., Macías, M., y Cedeño, R. (2019). Relación entre el uso de la estrategia de predicción y los niveles de comprensión del texto expositivo de los estudiantes

universitarios. *Revista Científica: Dominio de las Ciencias*, 5(1), 188-211.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1039/1526>

Chica, M., Herrera, M., y Cisneros, P. (2022, octubre 06). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia innovadora para el fortalecimiento de la lectura comprensiva. *Conciencia Digital*, 56-72.
<https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2352>

Chuquillin, C. (2022). *Factores que influyen en la comprensión lectora en los estudiantes de la institución educativa del nivel secundario shambillo, padre abad, ucayali - 2021*. Repositorio UNU.
http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/5578/B7_2022_UNU_POSG_RADO_TM_2022_CESAR_CHUQUILIN_V2.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Correa, E., Forero, D., y Vergara, R. (2018). *La predicción y verificación como estrategia metacognitiva para la enseñanza de la comprensión lectora en la Institución Educativa Antonio Nariño del corregimiento El Morro de Yopal, Casanare*. Universidad de La Salle.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=maest_d_ociencia_yopal

Del Dotto, B. J. (2022). A Book Review of John Dewey's Imaginative Vision of Teaching: Combining Theory and Practice. *Democracy & Education*, 30(2), 1-3.
<https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1609&context=home>

- Echeverri, M. y Vargas, C. (2019). *Trabajo de grado presentado como requerimiento para obtener el título de Economistas*.
https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/15339/Camilo_Vargas_MariaCristina_Echeverri_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Eckardt, P., Craig, M., y Kraemer, L. (2020). *The Impact of Project-Based Learning on Student Content Knowledge in an Undergraduate, Teacher Preparation, Foundations of Education Course*. Journal for Leadership and Instruction.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1255862.pdf>
- Education First. (2022). *EF EPI 2022 – EF English Proficiency Index – Perú*. EF Education First. <https://www.ef.com.pe/epi/regions/latin-america/peru/>
- Espinoza, A. y Espinoza F. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia metodológica para fortalecer la participación protagónica estudiantil en el proceso de enseñanza aprendizaje del quinto grado, en la asignatura Estudios Sociales*.
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2743/1/El%20aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Europass Unión Europea. (s.f.). *Common European Framework of Reference for Language skills*. European Union. <https://europa.eu/europass/es/common-european-framework-reference-language-skills>
- Feria, H., Mantilla, M., y Mantecon, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. apuntes para una conceptualización. *Didáctica y Educación*, X (4), 146.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7248603.pdf>

- Fuela, M., y Tipantasi, L. (2021). *Las técnicas de skimming y scanning en la comprensión lectora de textos en el idioma inglés*. Universidad Central Del Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/24514/1/UCE-FIL-PL-FUELA%20MARIA-TIPANTASI%20LISSETH.pdf>
- Fonseca, L. (2020). *La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria: Un modelo de intervención en el aula*. Universidad Autónoma de Madrid
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/700140/fonseca_liliana_estela.pdf?sequence=2
- Guo, P., Saab, N., Post, L. y Admiraal, W. (2020) A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 2-5. <https://goo.su/HWnppp>
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hincapié, F., y Muñoz, M. (2021, Noviembre). *El desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en grupos de estudiantes de pregrado en Cecar, Sincelejo*. Repositorio Universidad de Córdoba.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/8ee1e460-52e9-4dc5-8230-959e2d5f55eb/content>

Imbaquingo, A., y Cárdenas, J. (2023). Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language. *Education Science*. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/6/587>

Jimenez, J. (2021). *Estrategias Pedagógicas para el mejoramiento de la Comprensión Lectora en estudiantes de grado quinto de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria sede San Martín*. Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/4554/MAESTRIA-%20JOSE%20ALFREDO%20JIMENEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

León, J., y Noel, J. (2021). *Comprensión Lectora: relación con el aprendizaje significativo*. Universidad de Cuenca. (pp.20-21). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/36084/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>

MINEDU (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. <http://www.ugelsanchezcarrion.gob.pe/wordpress/wp-content/uploads/2019/06/programa-secundaria-17-abril.pdf>

MINEDU (2018). *Evaluación PISA 2018*. Resultados: Evaluación Internacional PISA. <https://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

MINEDU (2020). *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú. https://issuu.com/hualterevaristoalvino/docs/dise_o_de_proyectos_de_aprendizaje_-_per_-_2020

MINEDU. (2021). *Resolución Viceministerial N°334-2021.*

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2610698/RVM_N%C2%B0_334-2021-MINEDU.pdf.pdf?v=1639576039

MINEDU (2022). *Evaluación Muestral de Estudiantes (EM).*

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosem2022/>

Montaner, S. (2019). *Competencia en producción escrita en inglés para fines específicos mediante el blogging en un entorno de aprendizaje basado en proyectos.* Revista de Lenguas para Fines Específicos, 25(2), 173-192.

<https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1188>

Ñacato, R. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de la Comprensión Lectora en el Idioma Inglés.* Universidad Central del Ecuador.

<https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/106ea001-a77c-44ac-842a-5e6c61f1b9b0>

Oceda, G. (2022). *Aprendizaje Basado en Proyectos y Desarrollo de Competencias Comunicativas en Inglés en Estudiantes de una Universidad Privada en Lima, 2022.* Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96789>

Perez, K. (2022). *Influencia del aprendizaje basado en proyectos en el nivel de logro de aprendizaje del idioma inglés en un instituto superior estatal – Lima – 2019.*

Universidad Cayetano Heredia.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11818/Influencia_PerezCardenas_Keyla.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Reátegui, L. (2020). *Estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de inglés básico en una institución privada de idiomas de Lima*. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/e7fcb287-0671-476c-b637-36600fe45e16>
- Rivera, L. (2019). *Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada*. Repositorio UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7768/Influencia_RiveraFernandez_Larry.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santana, S. (2021) Aprendizaje basado en proyectos y learn by doing como herramientas de independencia y autonomía en el desarrollo de la creatividad de la asignatura “Dirección de actores”. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(2), 13-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8325466>
- Sinaga, R. R. F. & Pustika, R. (2021). Exploring Students’ Attitude towards English Online Learning Using Moodle during Covid-19 Pandemic at SMK Yadika Bandarlampung. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 8-15. <https://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-language-teaching/article/view/850>
- Tejada, M. (2020). *Manual Investigaciones con fines de graduación y titulación* (1st ed.). Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. <https://drive.google.com/file/d/1iXfMmRfTmjKcGPb4C373-IN4X-OEbKSO/view>

Tejada, M. (2021). Lima – Perú. *Recolección de datos en la investigación cualitativa*.

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Zambrano, M., Hernández, A. y Mendoza K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado Revista Pedagógica de la Universidad de Cien*

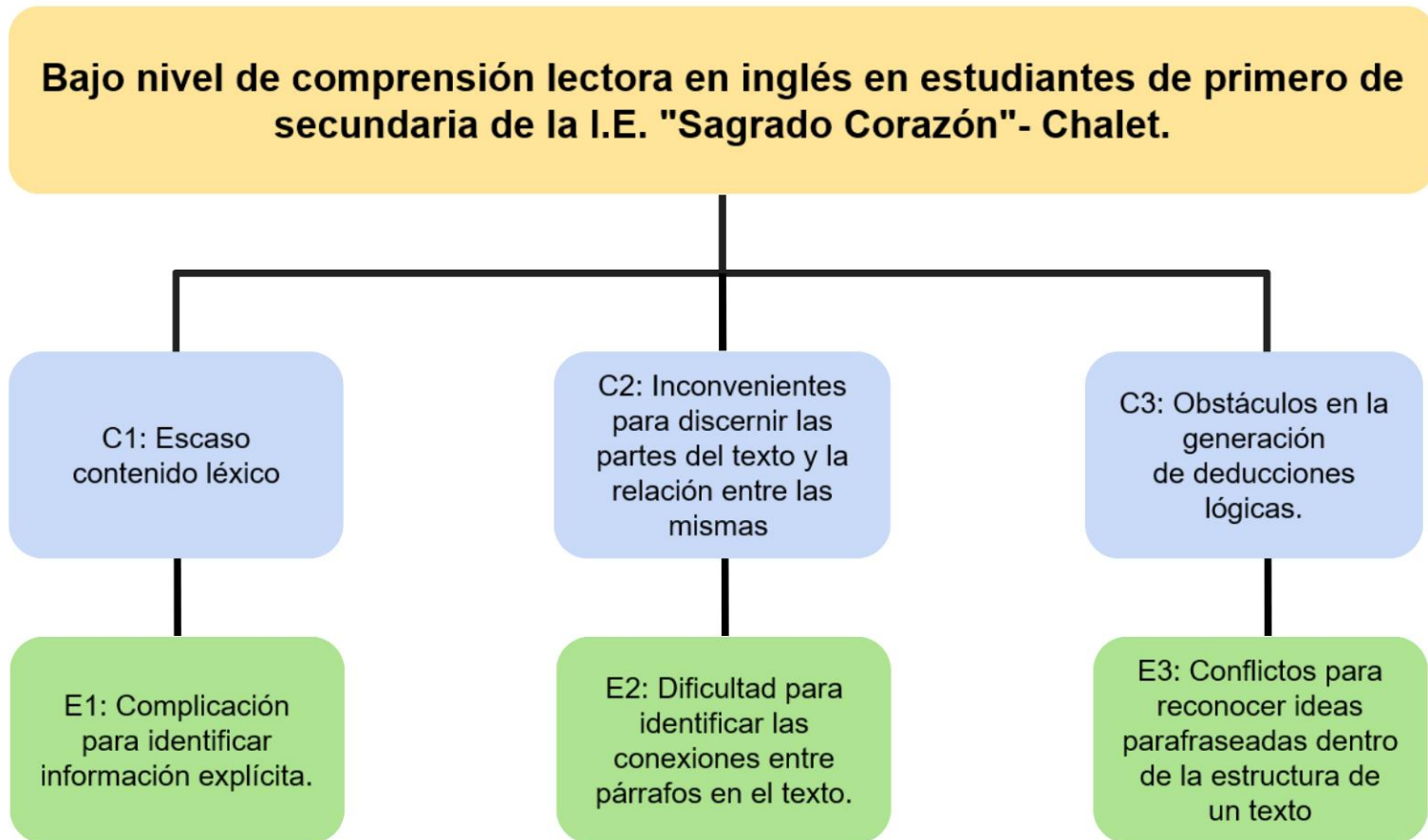
Fuegos. 18. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172#:~:text=En%20este%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza,educativa%20m%C3%A1s%20horizontal%20y%20din%C3%A1mica)

[86442022000100172#:~:text=En%20este%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza,educativa%20m%C3%A1s%20horizontal%20y%20din%C3%A1mica](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172#:~:text=En%20este%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza,educativa%20m%C3%A1s%20horizontal%20y%20din%C3%A1mica).

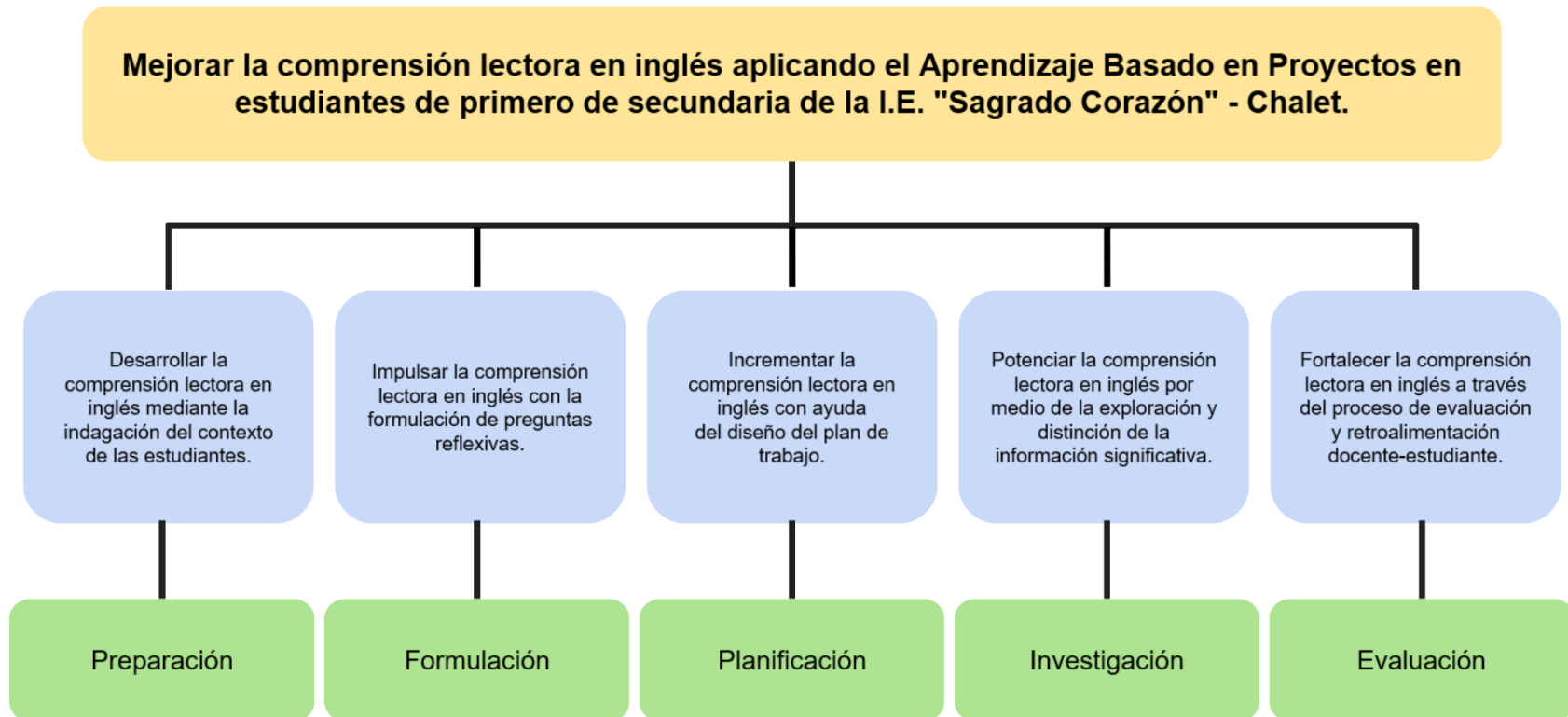
[anza,educativa%20m%C3%A1s%20horizontal%20y%20din%C3%A1mica](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172#:~:text=En%20este%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza,educativa%20m%C3%A1s%20horizontal%20y%20din%C3%A1mica).

Anexos

Anexo 01: Árbol de Problemas



Anexo 02: Árbol de Objetivos



Anexo 03: Matriz de Operacionalización de la Variable

Variable / Unidad de análisis	Categorías / Dimensiones	Indicadores
Independiente: Modelo pedagógico: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Preparación	Identifica las necesidades de aprendizaje de las estudiantes y define el proyecto más apropiado.
	Formulación	Plantea las preguntas reflexivas y el producto final de acuerdo a la problemática.
	Planificación	Organiza los equipos de trabajo y determina los tiempos para realizar las actividades.
	Investigación	Establece las actividades y prepara a las estudiantes para la búsqueda y selección de información.
	Evaluación	Acompaña durante el proceso de aprendizaje y retroalimenta para brindar nuevas oportunidades de mejora.
Dependiente: Logro de aprendizaje:	Literal	Identifica información explícita dentro de un texto.
	Reorganización	Reconoce las partes de un texto y establece conexiones entre

Comprensión Lectora en inglés		ellas.
	Inferencial	Reconoce información implícita dentro del texto.

Anexo 04: Matriz de Coherencia - Investigación-Acción

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria

AUTORAS	ESPECIALIDAD	DISEÑO	ENFOQUE
BEVILACQUA RODRIGUEZ, Lucia Nicole			

ESPINOZA ROJAS, Maeva Sofía SÁNCHEZ MORALES, Marisol Lizbeth	Idiomas - Inglés	Investigación - acción	Cualitativo
---	------------------	------------------------	-------------

PROBLEMA	OBJETIVOS		HIPÓTESIS DE ACCIÓN		
¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos permitirá mejorar la comprensión lectora en inglés de las estudiantes de primero de secundaria de la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet?	OBJETIVO GENERAL	Campos de Acción	HIPÓTESIS GENERAL	ACTIVIDADES/ ACCIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
	Mejorar la comprensión lectora en inglés aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de primero de secundaria de la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet.		El Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la comprensión lectora en inglés en estudiantes de primero de secundaria de la I.E. "Sagrado Corazón" - Chalet.		
	Objetivos Específicos		Hipótesis de Acción		
	Desarrollar la comprensión lectora en inglés mediante la indagación del contexto de las	Preparación	La indagación del contexto de las estudiantes desarrolla la comprensión lectora en	Investigación: - Observación y análisis de las estudiantes.	Técnica: - Prueba diagnóstica

	estudiantes.		inglés.	- Diagnóstico a través del árbol de problemas - Definición del tema para mejorar la comprensión	- Observación - Entrevista
	Impulsar la comprensión lectora en inglés por intermedio de la formulación de preguntas reflexivas.	Formulación	La formulación de preguntas reflexivas impulsa la comprensión lectora en inglés.	Acción: - Elección del proyecto y criterios de evaluación.	Instrumento: - International Cambridge Certificate Exam “Movers”
	Incrementar la comprensión lectora en inglés con ayuda del diseño del plan de trabajo.	Planificación	El diseño del plan de trabajo incrementa la comprensión lectora en inglés.	- Planteamiento de preguntas reflexivas. - Propuesta de acción	- Diarios de campo
	Potenciar la comprensión lectora en inglés por medio de la exploración y distinción de la información significativa.	Investigación	La exploración y distinción de la información significativa potencia la comprensión lectora en inglés.	- Aplicación y elaboración de las sesiones de aprendizaje. - Mejora de la comprensión lectora de las estudiantes.	- Cuestionario
	Fortalecer la comprensión lectora en inglés a través del proceso de evaluación y	Evaluación	El proceso de evaluación y retroalimentación docente-estudiante fortalece la	Investigación:	

	retroalimentación docente-estudiante.		comprensión lectora en inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los resultados de la comprensión lectora - Retroalimentación y reflexión sobre los resultados. 	
--	---------------------------------------	--	--------------------------------	---	--

Anexo 05: Plan de Acción

FASES DEL MODELO PEDAGÓGICO	Objetivos específicos de la investigación acción	Contenidos de la sesión de clase EBR	Estrategias	Recursos	Tiempo: Duración y fecha de aplicación de la intervención pedagógica
PROYECTO N°01: “Love yourself”					

Preparación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante la indagación del contexto de las estudiantes.			Sesiones de aprendizaje	Del 29 de mayo al 9 de junio del 2023
Formulación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante la elaboración de preguntas reflexivas.			Presentaciones de Power Point	De 12 al 16 de junio del 2023
Planificación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante el diseño del plan de trabajo.			Google Meet	De 19 al 23 de junio del 2023
Investigación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante exploración y distinción de la información significativa.			Google Docs	
	Mejorar la comprensión lectora en			Google Slides	
		Sesiones de aprendizaje			
		Imágenes	De 26 de junio al 14 de julio del 2023		
		tarjetas léxicas			
		fichas de trabajo			
		Videos			
		Material lúdico			
		Diccionarios			
		Inglés-Español			
			De 17 al 21 de julio del		

Evaluación	inglés mediante el proceso de retroalimentación docente-estudiante.			Rúbricas	2023
PROYECTO N°02: “Celebrate good times”					
Preparación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante la indagación del contexto de las estudiantes.	Peruvian festivities Today is my birthday!	Aprendizaje Basado en Proyectos	Sesiones de aprendizaje Presentaciones de Power Point	De 17 al 21 de julio del 2023
Formulación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante la elaboración de preguntas reflexivas.			Google Meet Google Docs Google Slides	De 31 de julio al 4 de agosto del 2023
Planificación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante el diseño del plan de trabajo.			Sesiones de aprendizaje	De 7 al 11 de agosto del 2023
	Mejorar la comprensión lectora en			Imágenes	De 14 al 25 de agosto

Investigación	inglés mediante exploración y distinción de la información significativa.	Project N°2		tarjetas léxicas fichas de trabajo Videos Material lúdico Diccionarios Inglés-español	del 2023
Evaluación	Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante el proceso de retroalimentación docente-estudiante.		Rúbricas	De 28 al 31 de agosto del 2023	

Anexo 06: Preguntas de la prueba diagnóstica

A1 Movers Sample Papers for exams. Fuente: Cambridge English Qualifications. (2018)

- Partes 1,2,3 y 4 correspondiente a la habilidad de comprensión lectora en inglés.

A1 Movers Reading**Marking key**

Part 1: Look and read. Choose the correct words and write them on the lines.

There is one example. (*Observa y lee. Escoge las palabras correctas y escríbelas en las líneas. Observa el ejemplo.*)

1. nurse
2. tea
3. a city
4. a sandwich
5. a field

Part 2: Read the text and choose the best answer. (*Lee el texto y escoge la mejor respuesta.*)

1. B
2. C
3. B
4. A
5. B
6. A

Part 3: Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5. There is one example. (*Lee la historia. Escoge una palabra del cuadro. Escribe la palabra correcta al costado de los números del 1 al 5. Hay un ejemplo.*)

1. website
2. ideas
3. frightened
4. hopping
5. cleverest

Now choose the best name for the story. (*Ahora escoge el mejor nombre para la historia*)

6. *A lesson about animals*

Part 4: Read the text. Choose the right words and write them on the lines. (*Lee el texto. Escoge las palabras correctas y escribelas en las líneas*)

1. than
2. quickly
3. out
4. who
5. swim

Anexo 07: Matriz de Tratamiento de Información Cualitativa - Diarios de Campo

DIMENSIONES DE ESTUDIO (APRIORÍSTICAS EMERGENTES)	CATEGORÍAS	CORPUS				Unidades de significado
		DC1	DC2	DC3	DC4	
1. Comprensión Lectora	1.1. Literal	Las estudiantes identificaron y compartieron oralmente el vocabulario acerca de colores y partes de la cara, apoyándose de material visual. No se observaron dificultades mayores, puesto que ya contaban con conocimiento previo del tema.	Las estudiantes observan durante 10 segundos un texto corto, y mediante la técnica del 'skimming', comparten oralmente la idea global del texto. Después, mediante el 'scanning' responden a las preguntas como: 'How old is Kat?' y 'Where is she from?'.	Cada estudiante recibe una pieza de dominó, la cual tiene una imagen y una palabra escrita. Una a una se va acercando a la pizarra para ordenar las piezas según la imagen que sigue en la secuencia pegada en la pizarra y la palabra que leen en sus piezas. Se observó bastante entusiasmo y alto ritmo de participación.	Las estudiantes trabajan en equipos, cada uno recibe un texto sobre una persona siendo descrita físicamente. La primera indicación es resaltar las características identificadas, para posteriormente, dibujar en base esas características. Las estudiantes trabajaron bastante rápido y no presentaron dificultades.	Precisión Estructura

	<p>1.2. Reorganización</p>	<p>Las estudiantes reconocieron, en textos cortos, el vocabulario en singular o plural según la estructura gramatical. Las estudiantes mostraron buen ritmo de participación, así como buen manejo de vocabulario.</p>	<p>Las estudiantes observan a la docente presentar a los miembros de su familia mediante un álbum interactivo. Las estudiantes responden: What is today product? What are the elements of an album? Las estudiantes respondieron correctamente pero aún se evidenció mucha utilización del español.</p>	<p>“Se proyecta en la pantalla de televisión un tipo de texto (e-mail). Las estudiantes observan durante 5 segundos elementos claves como el título, estructura, destinatario, firma, etc. La mayoría de las estudiantes lograron sin dificultades identificar que el texto proyectado tenía un formato tipo e-mail, gracias a la estrategia utilizada. (Skimming)”</p>	<p>La docente pega en la pizarra un ejemplo del producto final. Las estudiantes observan los elementos para identificar qué es lo que tiene que hacer. Después de unos segundos, varias levantaron la mano. Algunas de las respuestas fueron afiche, retrato, dibujo, y finalmente acertaron.</p>	<p>Congruente</p>
	<p>1.3. Inferencial</p>		<p>Las estudiantes establecen conexiones de sinonimia y antonimia entre los adjetivos calificativos de los</p>	<p>Se escribe en la pizarra las palabras que las estudiantes manifiestan no conocer. Se motiva a las estudiantes a</p>	<p>Las estudiantes observan un video sobre un pintor, y responden a preguntas como: What do you see in the first</p>	

			<p>personajes. En base a ello, responden Verdadero (V) o Falso (F). Aunque varias mostraron dificultades, la estrategias de 'peer correction' contribuyó a que se ayudaran entre ellas hacia un mejor resultado en los siguientes ejercicios, y por lo tanto a una mayor participación.</p>	<p>predecir su significado en base al contexto. La participación fue oral y muy ordenada. Sin embargo, las estudiantes lograron descifrar el significado de solo una de las cuatro palabras desconocidas anotadas en la pizarra.</p>	<p>drawing? And what about the second one?</p>	
--	--	--	---	--	--	--

DIMENSIONES DE ESTUDIO (APRIORÍSTICAS EMERGENTES)	CATEGORÍAS	CORPUS				Unidades de significado
		DC5	DC6	DC7	DC8	
	1.1. Literal			Las estudiantes leen un texto sobre las	Las estudiantes leen el texto sobre Jorge Vilchez,	

				<p>características de las personas según su mes de nacimiento. Y responden a la siguiente pregunta: What are you like?</p> <p>Buscan su mes, y responden acorde a lo leído. Algunas niñas tuvieron dificultades para entender la pregunta, pero una vez que les dio tiempo para organizar sus ideas, se observó mayor participación.</p>	<p>e identifican las características que él menciona sobre los miembros de su familia. Las estudiantes comparten oralmente sus respuestas.</p> <p>En este punto de la intervención, las estudiantes parecen resolver este tipo de actividades de manera más sencilla y con menos esfuerzo.</p>	<p>Precisión</p> <p>Estructura</p> <p>Congruente</p>
	<p>1.2.</p> <p>Reorganización</p>	<p>Durante la sesión 5, no se desarrolló un tema nuevo. Por lo tanto, no se desarrolló ninguno de los niveles con alguna actividad específica.</p> <p>Está sesión se utilizó</p>		<p>Las estudiantes trabajan en equipos, cada uno recibe un diccionario de inglés-español y buscan la traducción de aquellas palabras que no entienden del texto para</p>	<p>Las estudiantes establecen conexiones de sinonimia y antonimia entre los adjetivos calificativos de los personajes. En base a ello, responden Verdadero (V) o Falso (F). Ya que, ya se</p>	

1. Comprensión Lectora		<p>para culminar con actividades pendientes y para dar retroalimentación a cada uno de los equipos en relación a su desempeño durante el proyecto. Además, se utilizó el tiempo para recoger apreciaciones y sugerencias para tomarlas en cuenta en la ejecución del siguiente proyecto.</p>		<p>posteriormente compartir su significado oralmente en clase. La actividad tomó más tiempo de lo previsto, pero los objetivos planificados fueron alcanzados.</p>	<p>había trabajado este tipo de lecturas antes, las estudiantes lograron hacerlo con mayor facilidad. Se observó aún algunas estudiantes con complicaciones para descifrar el significado de las palabras por contexto.</p>
	1.3. Inferencial	<p>Las estudiantes se mostraron conforme con sus notas e hicieron preguntas sobre cuáles fueron</p>	<p>Antes de leer, las estudiantes elaboran predicciones según las imágenes observadas y las comparten oralmente para toda la clase. Las respuestas fueron muy variadas, y muchas de ellas acertadas. Se observó buen ritmo</p>	<p>Las estudiantes resuelven ejercicios para clarificar significados. Observan una palabra y se les pide encerrar la opción que funcione como sinónimo. Se repite la actividad buscando antónimos, está vez. Varias niñas se mostraron confundidas y se tuvo que explicar nuevamente, de</p>	<p>Por parejas, reciben un sobre, el cual tiene una lectura dentro. Pero antes de abrirlo, observa las imágenes en el sobre, realiza predicciones y las comparte con su pareja de trabajo. La docente monitoreo la actividad y escuchó varias de las predicciones. Se destaca la creatividad y juicio crítico</p>

		sus errores y cómo podrían mejorarlos en el futuro.	de participación.	manera que todas trabajan a la par.	que mostraron las estudiantes al formular sus predicciones.	
--	--	---	-------------------	-------------------------------------	---	--

LEYENDA	
DC	Diario de Campo
	<i>CATEGORÍAS NO DESARROLLADAS EN LA SESIÓN DE APRENDIZAJE</i>

Anexo 08: Cuestionario

Preguntas realizadas a los estudiantes de primer grado "A" de secundaria de la I.E.

"Sagrado Corazón" – Chalet

CUESTIONARIO

Lee las preguntas, marca con una (X) la opción que mejor describa tu aprendizaje y justifica el porqué de tu respuesta. Recuerda que es anónimo y ninguna respuesta es incorrecta.

1. ¿Sientes seguridad cuando se te pide identificar información literal de un texto escrito en inglés?

Sí

No

Justifica tu respuesta.

2. ¿Consideras que eres capaz de identificar las partes de un texto escrito en inglés y ordenarlas de manera correcta?

Sí

No

Justifica tu respuesta.

3. ¿Logras comprender información escrita que no está a simple vista, dentro de un texto escrito en inglés?

Sí

No

Justifica tu respuesta.

Anexo 09: Matriz Tratamiento de Información Cualitativa – Cuestionario

DIMENSIONES DE ESTUDIO	CATEGORÍAS	CORPUS										Unidades de significado
Comprensión Lectora	Literal	E1: "Si, de esa forma puedo seguir aprendiendo palabras nuevas..."	E2: "Si, poco a poco fui mejorando..."	E1: "Si, me siento feliz porque al principio no sabía tanto..."	E4: "Si, a veces siento que no está bien, pero al final si salgo bien..."	E5: "Si, de a poco fui entendiendo mejor"	E6: "No, siento nervios, en mi antiguo colegio no había inglés..."	E7: "Si, cuando se va explicando detalladamente puedo..."	E8: "Si, pero a veces un poco insegura por la traducción..."	E9: "Si, me parece fácil Cuando son pocas palabras..."	Precisión Estructura Congruente	
		E10: "Si, puesto que es fácil y sencillo para mí..."	E11: "Si, me siento con la seguridad de hacerlo..."	E12: "Si, ya que me resulta fácil de comprender..."	E13: "Si, me siento cómoda, ya puedo hacerlo sin ningún problema..."	E14: "No, me siento nerviosa porque yo no sé mucho inglés..."	E15: "No, cuando hay palabras que no entiendo, se me dificulta..."	E16: "No, me siento nerviosa porque no entiendo tanto"	E17: "No, porque al leer no entiendo algunas palabras ..."	E18: "No, pero a la vez me gusta porque la miss me explica bien"		
		E19: "Si, porque la profesora me está animando a participar"	E20: "Si, me siento feliz porque esto me ayuda a mejorar..."	E21: "Si, porque ya lo hemos practicado, y llevado continuamente"	E22: "Si, porque es algo que logro comprender a simple vista"	E23: "Si, puedo más o menos identificar la respuesta"	E24: "Si, se me hace fácil identificar la respuesta..."	E25: "Si, porque lo tomo como un desafío..."	E26: "Si, porque a mi se me hace un poco fácil..."	E27: "Si, con el tiempo lo voy entendiendo..."		

				e..."							
	Reorganización	E1: "Si, al aprender las palabras en inglés puedes formar el texto..."	E2: "Si, porque algunas palabras ya comprendía"	E3: "Sí me guío por las letras en negrita y por las imágenes"	E4: "Si, porque yo no entendía nada, pedí ayuda y comprendí más rápido."	E5: "Si. porque explicaron de tal manera que me quedo claro"	E6: " No, porque me confundo con las palabras en inglés"	E7: "Sí, porque gracias a los cursos he podido aprender más los temas."	E8: " No, porque se me dificulta escribir en inglés pero trato de mejorar"	E9: "Sí, ya que puedo diferenciar qué parte del texto"	
		E10: "Sí, ya que eso se sobreentiende que parte va a dónde debe ir."	E11: "Si, porque nos explicaron bien los temas y se que escribir."	E12: "Sí, porque yo investigué más sobre el tema y comprendí mejor."	E13: "Si, ya que me han enseñado y es algo que domino"	E14: "Sí pero algunas veces me confundí porque no entendía cada párrafo."	E15: "Si debido a que he estado reforzando de manera personal"	E16: "No, me cuesta entender"	E17: "Si, ya que con las explicaciones de la clase puedo entender mejor"	E18: "No, todavía me cuesta y un texto sepia muy difícil para mi"	
		E19: "Si, hay veces que entiendo"	E20: "Si, las clases están bien explicadas y puedo completar las fichas"	E21: "Si, porque ya lo había practicado antes"	E22: "Si, porque había repasado este tema y pude comprender mejor"	E23: "Si, pero a veces se me dificulta"	E24: "No, pero estoy tratando de aprender mejor el inglés"	E25: "Si, por que nos explicaron y así la actividad es más fácil"	E26: Si, porque eso lo hemos practicado mucho en clase"	E27: "No, tengo dificultades para escribir oraciones"	

	Inferencial	E1: "Sí, poco a poco fui entendiendo las palabras.."	E2: "Sí, porque las Miss Maeva me ayudó"	E3: "Sí, fui practicando con las fichas y mejorando."	E4: "No, porque se me olvido o pienso que se pronuncia de otra manera"	E5: "Sí, porque mayormente cada una da su opinión de lo que entiende"	E6: "No, porque no es tema de lo que hemos hecho, por lo tanto no entiendo."	E7: "Sí, porque me ayudaron a comprender las fichas, afiches, y cartulinas..."	E8: "Sí, ya que si leo con determinación y concentración puedo comprender..."	E9: "No, se me hace un poco complicado de comprenderlo"
		E10: "Sí Porque dan pistas que hacen más sencillo".	E11: "Sí, ya que siempre me ha resultado fácil leer en inglés"	E12: "Sí, es sencillo comprender la información en inglés..."	E13: "Sí, ya que trato de leer varias veces el texto..."	E14: "Sí entiendo cuando es un texto de título y un solo párrafo..."	E15: "No, aunque algunas ocasiones sí lograba comprender."	E16: "No, a veces sí aunque mayormente se me dificulta"	E17: "Sí, ya que se me hace un poco sencillo"	E18: "Sí algunos días razono y me acuerdo de todo"
		E19: "Sí, no es muy difícil".	E20: "Sí, porque ya conozco el vocabulario previo"	E21: "Sí, porque me gusta leer textos en inglés..."	E22: "Sí, ya que la miss nos ayudó a descifrar las palabras..."	E23: "No soy muy buena en comprender la información en inglés".	E24: "No, pero algunas palabras sí las puedo identificar"	E25: "Sí, porque la miss nos enseña con ejemplos"	E26: "Sí, practico mucho fuera y dentro de clase..".	E27: "Sí, pude identificar ya que mi profesora me apoyó..."

LEYENDA

E

Estudiante

Anexo 10: Matriz de triangulación

Dimensión	Categoría	Prueba diagnóstica (Examen Movers)	Observación (Diarios de campo)	Entrevista (Cuestionario)	Conclusiones
	Literal	La mayoría de las estudiantes identifican información explícita del texto, logrando un nivel A1 según el MCER. Sin embargo, el desempeño del 6,3% de las estudiantes se ubican en un Pre A1, puesto que aún demuestran dificultades para identificar vocabulario sencillo.	El material visual fue pieza imprescindible durante las sesiones de clase, pues contribuyó a que las estudiantes logran identificar con mayor facilidad el vocabulario. (DC3)	Un gran número de estudiantes manifiestan que desarrollar la comprensión lectora en inglés a nivel literal no representó un desafío de gran magnitud. (E10, E11 y E24)	La gran mayoría de las estudiantes afronta este primer nivel de comprensión con facilidad, generando un alto ritmo de participación. El pequeño grupo restante aún requiere reforzar con textos de vocabulario simple.
	Reorganización	Solo 6 del total de estudiantes aún presentan dificultades para identificar las partes de un texto escrito. En contraste, gran parte de las estudiantes han desarrollado la capacidad de	A través de estrategias como el 'skimming' las estudiantes reconocen en un texto elementos clave como título, destinatario, cuerpo, firma, etc. para finalmente	Las estudiantes mencionan que gradualmente han mejorado sus habilidades para alcanzar este segundo nivel de comprensión, así como también mencionan las diversas estrategias de las	Con el apoyo de diferentes estrategias de lectura, las estudiantes mejoran paulatinamente su desempeño en este segundo nivel de comprensión. Sin embargo, existe un grupo

Comprensión Lectora		realizar conexiones de ideas en un texto escrito en inglés, alcanzando el nivel A1 respecto al MCER.	identificar de manera exitosa los tipos de texto. (DC4)	que se valen para lograrlo. (E3, E15 y E17).	reducido que experimentan inconvenientes, principalmente, debido a su limitado vocabulario en inglés.
	Inferencial	Un grupo pequeño de estudiantes alcanzaron destrezas suficientes para distinguir información implícita, es decir que no se aprecia a simple vista en los textos. Dichos resultados implican que las estudiantes están en el nivel A1 en relación al MCER, siempre y cuando se trabaje con vocabulario de uso frecuente.	Se evidencia que el apoyo de la docente y el trabajo colaborativo fueron necesarios. Las estudiantes desarrollaron de manera gradual su capacidad inferencial durante las actividades, por ejemplo, estableciendo conexiones de sinonimia y antonimia en textos escritos cortos. (DC2)	Las estudiantes comentan que alcanzaron este tercer nivel de comprensión en momentos seleccionados (E22 y E18). Además, se puede identificar que algunas estudiantes realizan un esfuerzo por comprender o avanzar en su nivel de comprensión del vocabulario de manera autónoma (E21 y E26). Mientras que, otro grupo de estudiantes aun requieren apoyo de la docente. (E25 y E27).	Al ser el nivel de mayor dificultad de la investigación, se registra un bajo número de estudiantes que mediante diferentes recursos enfrentan este desafío sin complicaciones mayores. Para continuar potenciando este tercer nivel de comprensión, es imprescindible el apoyo contante de la docente.

Anexo 11: Niveles de Comprensión Lectora en Inglés

Comprender	
Niveles	Comprensión de lectura
Pre A1	Deducir palabras, nombres o expresiones muy populares y sencillas, siempre que sean de uso frecuente.
A1	Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.
A2	Leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
B1	Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
B2	Leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
C1	Comprender textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos

especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.

C2

Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Nota. Europass Unión Europea (s.f.)

Anexo 12: Nivel Esperado al Final del Ciclo V y VI

**Nivel
esperado al
final del
ciclo VI**

Escribe diversos tipos de textos de mediana extensión en inglés. Adecúa su texto al destinatario, propósito y registro a partir de su experiencia previa y fuentes de información básica. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema central y los estructura en uno o dos párrafos. Relaciona sus ideas a través de uso de algunos recursos cohesivos (sinónimos, pronominalización y conectores aditivos, adversativos, temporales y causales) con vocabulario cotidiano y pertinente y construcciones gramaticales simples y de mediana complejidad. Utiliza recursos ortográficos que permiten claridad en sus textos. Reflexiona sobre el contenido del texto y evalúa el uso de algunos recursos formales.

**Nivel
esperado al**

Escribe diversos tipos de textos de extensión breve en inglés. Adecúa su texto al destinatario y propósito a partir de su experiencia previa. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema central y los

final del estructura en un párrafo. Relaciona sus ideas a través del uso de

ciclo V algunos recursos cohesivos (sinónimos, pronominalización y conectores aditivos, adversativos y temporales) con vocabulario cotidiano y construcciones gramaticales simples. Utiliza algunos recursos ortográficos que permiten claridad en sus textos. Reflexiona y evalúa sobre su texto escrito.

Tablas

Tabla 1 Resultado general obtenido de la prueba diagnóstica en relación a la comprensión lectora en inglés.

Comprensión Lectora	f	%
Inicio	5	15,6%
Proceso	20	62,5%
Logrado	5	15,6%
Sin evaluación	2	6,3%
TOTAL	32	100%

Tabla 2 Resultado obtenido de la prueba diagnóstica del nivel "Literal".

Nivel "Literal"	f	%
Inicio	2	6,3%
Proceso	7	21,9%
Logrado	21	65,6%
Sin evaluación	2	6,3%
TOTAL	32	100%

Tabla 3 Resultado obtenido de la prueba diagnóstica del nivel "Reorganización".

Nivel "Reorganización"	f	%
Inicio	6	18,8%
Proceso	15	46,9%
Logrado	9	28,1%
Sin evaluación	2	6,3%
TOTAL	32	100%

Tabla 4 Resultado obtenido de la prueba diagnóstica del nivel "Inferencial".

Nivel "Inferencial"	f	%
Inicio	11	34,4%
Proceso	16	50%
Logrado	3	9,4%
Sin evaluación	2	6,3%
TOTAL	32	100%