

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MÉTODO SQ3R PARA INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA

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

DELGADO QUISPE, Kevin Alexsander

ORTEGA SANCHEZ, Itamir Josue

PEREZ NIETO, Silvana Maribel

VALDIVIEZO TAFUR, Yolanda

ASESORA:

GROVAS BARRIENTOS, Shirly Margot

Lima, 2025



PERÚ

Ministerio
de Educación

Escuela de Educación
Superior Pedagógica
Pública Monterrico

Dirección
General

Unidad de
Investigación

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

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Shirley Margot Grovas Barrientos, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: *"MÉTODO SQ3R PARA INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA"*, de autores: Kevin Alexsander Delgado Quispe, Itamir Josue Ortega Sanchez, Silvana Maribel Perez Nieto y Yolanda Valdiviezo Tafur, tiene un **índice de similitud de 8%**, verificado mediante el software Turnitin:

Delgado

DELGADO_ID_2025 II _TESIS.docx

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::3117542161785

Fecha de entrega
19 dic 2025, 7:50 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
20 dic 2025, 7:17 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
DELGADO_ID_2025 II _TESIS.docx

Tamaño del archivo
9.7 MB

119 páginas

22.521 palabras

138.324 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

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

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

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

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

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


Shirly Margot Grovas Barrientos
DNI: 72379866
ORCID: 0009-0003-1172-9462

Lima, 31 de julio de 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la aplicación del método SQ3R en el incremento de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y posttest. Asimismo, el instrumento empleado fue una prueba de comprensión lectora en inglés, aplicada a una muestra conformada por 25 estudiantes. Se planteó una hipótesis general y dos hipótesis específicas orientadas a evaluar la comprensión literal e inferencial, las cuales fueron respaldadas mediante el análisis estadístico. Los hallazgos evidenciaron que la aplicación del método SQ3R incrementó significativamente la comprensión lectora en inglés en sus dimensiones evaluadas, literal e inferencial. El análisis global mostró que el método aplicado favoreció el desarrollo de una lectura más activa y estructurada. En conclusión, el método SQ3R constituye una estrategia eficaz para incrementar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria, coincidiendo con estudios previos que destacan su utilidad en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: método SQ3R, comprensión lectora en inglés, comprensión literal, comprensión inferencial, estudiantes de secundaria.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effect of applying the SQ3R method on improving English reading comprehension among fifth-year secondary school students from a public educational institution. The research was conducted under a quantitative approach using a one-group pre-experimental design with pretest and posttest measures. The instrument employed was an English reading comprehension test administered to a sample of 25 students. One general hypothesis and two specific hypotheses were formulated to assess literal and inferential comprehension, and these were supported through statistical analysis. The findings showed that the application of the SQ3R method significantly increased English reading comprehension in both evaluated dimensions: literal and inferential. Overall analysis indicated that the method promoted the development of a more active and structured reading process. In conclusion, the SQ3R method constitutes an effective strategy for enhancing English reading comprehension among secondary school students, in line with previous studies highlighting its usefulness in foreign language teaching contexts.

Keywords: SQ3R method, English reading comprehension, literal comprehension, inferential comprehension, secondary school students.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	15
2.1. Antecedentes del Estudio	15
2.2. Fundamento Teórico	20
2.2.1 Método SQ3R	20
2.2.2. Comprensión Lectora en Inglés	38
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	44
3.1. Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico	44
3.2. Objetivos de investigación	46
3.3. Hipótesis de Investigación	46
3.4. Operacionalización de Variables	47
3.5. Población, Muestra y Muestreo	48
3.6. Técnicas e Instrumentos	50
3.7. Análisis y Procesamiento de la Información	59
3.8. Consideraciones Éticas	59
3.9. Limitaciones	61
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	62
4.1. Resultados	62
4.2. Discusión	69
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	72
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS	76
ANEXOS	90
Anexo 1: Matriz metodológica	90
Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumento	95
Anexo 3: Formato de consentimiento informado	105
Anexo 4: Formato de asentimiento informado	106
Anexo 6: Carta de presentación	113
Anexo 7: Sesión de aprendizaje	114

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Modelo del proceso SQ3R</i>	<i>37</i>
<i>Tabla 2. Definición operacional de la variable dependiente</i>	<i>48</i>
<i>Tabla 3. Distribución de la muestra según género</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 4. Ficha técnica de instrumento de investigación</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 5. Criterios de instrumentos de valoración de juicio de expertos.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 6. Nombre y apellidos de los jueces y su interpretación final</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 7. Resultados del formulario de validez de juicio de expertos por ítem..</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 8. Estadísticas de confiabilidad de la comprensión literal.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 9. Estadísticas de confiabilidad de la comprensión inferencial.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 10. Estadísticas generales de confiabilidad de la escala.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 11 Frecuencias y porcentajes en los niveles de comprensión lectora en inglés del grupo experimental (pretest y post test).....</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 12. Frecuencias y porcentajes en los niveles de comprensión literal en inglés del grupo experimental (pretest y posttest)</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 13. Frecuencias y porcentajes en los niveles de comprensión inferencial en inglés del grupo experimental (pretest y posttest)</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 14. Normalidad de datos con prueba de Shapiro-Wilk</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 15. Diferencias en la comprensión lectora con la t de Student para muestras relacionadas (pre test y posttest).....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 16. Diferencias en la comprensión literal en inglés según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (pretest y posttest)</i>	<i>68</i>
<i>Tabla 17. Diferencias en la comprensión inferencial en inglés según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (pretest y posttest)</i>	<i>69</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Representación gráfica del diseño pre-experimental</i>	<i>45</i>
<i>Figura 2. Niveles de logro en comprensión lectora en inglés del grupo experimental.....</i>	<i>62</i>
<i>Figura3. Niveles de logro en comprensión literal en inglés del grupo experimental.....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 4. Niveles de logro en comprensión inferencial en inglés del grupo experimental.....</i>	<i>65</i>

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés se ha convertido en una herramienta fundamental en el mundo actual debido a su uso extendido en la ciencia, la tecnología, la educación y la comunicación global. Su dominio permite a los estudiantes acceder a información actualizada, comprender textos académicos y desenvolverse en entornos que exigen competencias comunicativas sólidas. En este marco, la comprensión lectora en inglés es esencial para interpretar información explícita e implícita y construir significados de manera crítica. Durante las prácticas pedagógicas realizadas en una institución educativa pública, se identificaron dificultades significativas en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto grado de secundaria, especialmente en las dimensiones literal e inferencial, lo cual fue posteriormente confirmado mediante los resultados de un examen diagnóstico aplicado a los estudiantes. Esta situación evidenció la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que favorezcan una lectura más activa, organizada y reflexiva, capaz de responder a las demandas del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Frente a esta problemática, la presente investigación propone la aplicación del método SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review), una estrategia de lectura reconocida por promover la exploración previa del texto, la formulación de preguntas, la lectura con propósito, la recuperación de información y la revisión sistemática de lo comprendido. Su empleo resulta pertinente porque permite abordar la comprensión lectora no como una actividad pasiva, sino como un proceso estratégico y autorregulado.

En cuanto a la justificación teórica, la investigación contribuye a fortalecer el conocimiento sobre la aplicación del método SQ3R en la comprensión lectora en inglés, al sustentarse en teorías cognitivas y estrategias de aprendizaje que explican los procesos de construcción del significado durante la lectura. Respecto a la justificación metodológica, el estudio propone un procedimiento sistemático para la aplicación del método SQ3R y la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, el cual podrá servir como referente para futuras investigaciones en contextos similares.

Finalmente, desde la justificación práctica, los resultados permitirán brindar orientaciones pedagógicas a los docentes para incorporar estrategias de lectura más efectivas en el aula, favoreciendo el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y contribuyendo a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de quinto grado de secundaria.

En esa línea, el objetivo general de este estudio es determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública. De manera específica, se busca analizar su efecto en las dimensiones de comprensión literal e inferencial. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental, mediante la aplicación de un pretest y un posttest de comprensión lectora en inglés, con el propósito de identificar los cambios producidos después de la intervención.

La tesis se organiza en seis capítulos. El capítulo I presenta el planteamiento del problema, la justificación, la delimitación del estudio, la descripción de síntomas e indicadores, y las preguntas de investigación. El capítulo II desarrolla el marco teórico-conceptual, que comprende los antecedentes del estudio y los fundamentos teóricos de las variables: método SQ3R y comprensión lectora. El capítulo III expone el marco metodológico, incluyendo el paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño metodológico, los objetivos de investigación, hipótesis, variables, población y muestra, técnicas e instrumentos, análisis y procesamiento de la información, consideraciones éticas y limitaciones. El capítulo IV presenta los resultados y la discusión. Finalmente, el capítulo V reúne las conclusiones y el capítulo VI formula las recomendaciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este acápite aborda el problema que constituye el objeto de estudio y se desarrolla la fundamentación de la investigación. Del mismo modo, se detalla su justificación, delimitaciones, descripción de síntomas e indicadores del problema, así como se enuncia la pregunta general y específicas que orientarán el propósito global de la investigación.

La presente investigación tiene como objeto de estudio la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto grado de secundaria, comprendida como un proceso cognitivo complejo que, en sus distintas dimensiones, permite interpretar, analizar y concebir significados considerando el contenido de diversos tipos de textos académicos. El tema reviste especial relevancia en el ámbito educativo actual, dada la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas que les permitan acceder a múltiples fuentes de información en el idioma inglés y participar activamente en entornos académicos y cotidianos.

Cabe recalcar que la presente investigación se circunscribe a los Lineamientos de Investigación e Innovación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM, 2025), específicamente a la Línea de Investigación 1: Innovación y Didáctica, la cual promueve el desarrollo, la contextualización y la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al logro de aprendizajes activos y significativos. Esta línea prioriza el diseño, la implementación y la evaluación de metodologías y recursos didácticos que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y contribuyan al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En concordancia con esta línea de investigación, la presente tesis propone analizar la aplicación del método SQ3R en relación con la comprensión lectora en inglés de los estudiantes, con el propósito de determinar su efecto en dicha variable.

La comprensión lectora constituye una de las habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje de un nuevo idioma, debido a que esta no se limita únicamente a la decodificación de palabras, sino que implica la capacidad

de construir significados, identificar ideas principales y secundarias, y analizar e interpretar relaciones lógicas dentro de un texto. Ello se sustenta con base en la investigación de Grabe y Yamashita (2022), quienes argumentan que la comprensión lectora en una segunda lengua es un proceso cognitivo complejo el cual integra conocimientos lingüísticos, capacidades de análisis, inferencia y estrategias activas de interpretación para la comprensión del contenido textual.

Por consiguiente, esta habilidad es fundamental en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que la lectura permite adquirir vocabulario, estructuras gramaticales y conocimientos académicos en la segunda lengua (L2). Además, favorece el acceso a textos auténticos y una mayor exposición al idioma objetivo (Grabe y Yamashita, 2022). En un mundo interconectado, la lectura en inglés resulta indispensable para acceder a información especializada, investigaciones académicas y oportunidades profesionales (British Council, 2023). En ese sentido, la comprensión lectora desempeña un papel clave en el dominio del inglés y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

A nivel global, el EF English Proficiency Index (EF EPI) 2025, basado en los resultados de 2,2 millones de adultos de 123 países y regiones, evidencia que el progreso mundial en el dominio del inglés continúa presentando desafíos, con un estancamiento en los niveles de competencia durante los últimos años. El informe identifica que la comprensión lectora (Reading) es la habilidad con mejor desempeño relativo en cerca del 80% de los países evaluados; sin embargo, los niveles generales de dominio del idioma aún presentan brechas importantes frente a las exigencias de comunicación en contextos educativos y laborales globalizados (EF Education First, 2025). En este contexto, fortalecer la comprensión lectora en inglés resulta necesario, puesto que esta habilidad permite a los estudiantes acceder a fuentes de conocimiento internacional y participar en oportunidades académicas y profesionales dentro de una sociedad cada vez más digitalizada.

No obstante, también es importante considerar que las dificultades lectoras generales pueden influir en el aprendizaje lector en inglés. Aunque los

resultados de PISA 2022 corresponden a comprensión lectora general y no a comprensión lectora en inglés, estos sí permiten advertir debilidades en habilidades de alfabetización que pueden incidir en el desempeño lector en una lengua extranjera. Esta relación resulta plausible porque la lectura en L1 y en L2 comparte procesos cognitivos fundamentales como la integración del significado, la inferencia y el uso del conocimiento previo y porque la evidencia reciente reconoce que la comprensión en la lengua materna puede contribuir a la comprensión lectora en la segunda lengua o lengua extranjera (Grabe y Stoller, 2019; Vettori et al., 2023). En el caso peruano, la Unidad de Medición de la Calidad informó que PISA 2022 evidenció retos persistentes en lectura, lo cual puede constituir un antecedente contextual relevante, aunque no sustituye la necesidad de contar con evidencia específica sobre comprensión lectora en inglés (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

En este contexto, los estudiantes podrían estar limitando su acceso a diversas fuentes de información académica debido a sus bajos niveles de comprensión lectora en inglés. En esta misma línea, el World Bank (2023) sostiene que la alfabetización avanzada y la competencia en inglés representan factores cruciales para la equidad educativa y la inserción laboral en economías globalizadas. En resumen, estos marcos internacionales y reportes estadísticos demuestran la pertinencia del problema de la comprensión lectora en inglés, ya que se trata de un desafío global cuya mejora impacta directamente en el acceso al conocimiento, así como en la competitividad académica y profesional de los estudiantes en el siglo XXI.

En el plano nacional, la evidencia peruana también muestra que la comprensión lectora en inglés continúa siendo una habilidad que requiere fortalecimiento. El British Council (2015) advirtió que, aunque el inglés es ampliamente valorado en el Perú por su impacto en los estudios y el trabajo, el país no ha seguido históricamente un plan cohesivo y secuencial de enseñanza del idioma, lo que ha generado brechas en su aprendizaje. De manera complementaria, el EF English Proficiency Index 2024 ubicó al Perú en el puesto 52 de 116 países o regiones, con un puntaje de 519, correspondiente a un nivel

de dominio moderado del inglés. Además, el mismo reporte muestra diferencias entre habilidades, con un puntaje de 540 en reading y 480 en speaking, lo que confirma que el dominio del idioma sigue siendo desigual y exige intervenciones pedagógicas focalizadas (British Council, 2015; EF Education First, 2024). A ello se suman estudios peruanos recientes sobre comprensión lectora en inglés: por ejemplo, Gómez y Nájera (2024) reportaron que estudiantes de secundaria presentan dificultades importantes en la comprensión de lectura en idioma inglés, especialmente en niveles iniciales de desempeño, lo que evidencia que la problemática no es sólo general del dominio del inglés, sino también con el desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar peruano.

A nivel local, la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en inglés también se evidencia en investigaciones desarrolladas en Lima y de manera más cercana, en el propio contexto institucional de Monterrico. En la I.E. Aplicación Monterrico, UGEL 07 – Santiago de Surco, Bedón et al. (2020) encontraron que la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de secundaria se ubicaba predominantemente en nivel de proceso, correspondiente al 61,54% de la muestra, lo que significaba que los estudiantes leían solo parcialmente textos con estructura simple y elementos de vocabulario cotidiano. Del mismo modo, otras investigaciones del Repositorio Monterrico han reportado dificultades iniciales en comprensión lectora en inglés en secundaria y la necesidad de aplicar propuestas pedagógicas específicas para mejorarla, como ocurrió en estudios sobre aula invertida y aprendizaje basado en proyectos (Bevilacqua et al., 2023; Brenner et al., 2022). Estas evidencias locales permiten sostener que la comprensión lectora en inglés constituye una necesidad real y persistente en el entorno donde se desarrolla la presente investigación.

Frente a esta problemática, el método SQ3R se plantea como una estrategia didáctica que promueve una lectura activa, autónoma y estructurada mediante la formulación de preguntas, la construcción de significados y la retención de información. En este contexto, la presente investigación busca determinar el efecto de la aplicación del método SQ3R en la comprensión lectora en inglés de estudiantes de secundaria, a partir de una propuesta didáctica

sustentada en fundamentos teóricos y científicos.

Desde el plano teórico, el estudio aporta al aprendizaje de lenguas extranjeras al relacionar los fundamentos cognitivos de la comprensión lectora con el método SQ3R. Robinson (1946) sostiene que la comprensión mejora mediante procesos de exploración, formulación de preguntas, lectura activa, recuperación de información y revisión sistemática. Asimismo, Grabe (2012) señala que comprender en una segunda lengua implica construir significados a partir del conocimiento previo y la interacción estratégica con el texto, mientras que Sari y Supriyadi (2019) evidencian la efectividad del método SQ3R en contextos EFL. A partir de estos aportes, la investigación articula el método SQ3R con las dimensiones literal e inferencial de la comprensión lectora en inglés, fortaleciendo su comprensión como un proceso estratégico y autorregulado.

En el plano metodológico, la investigación propone un procedimiento sistemático y replicable para evaluar el efecto del método SQ3R mediante un diseño preexperimental que compara el desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención, constituyéndose en una referencia para futuras investigaciones en contextos similares. Asimismo, el estudio emplea la técnica del test y una versión adaptada de la Parte 5 del examen Reading and Use of English B2 Sample Test para evaluar la comprensión lectora en inglés. Los ítems del instrumento fueron organizados, para efectos de la presente investigación, en dos dimensiones: comprensión literal y comprensión inferencial. Del mismo modo, se contemplan procedimientos de validación mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad con el propósito de obtener evidencias sobre la validez y la confiabilidad del instrumento en el contexto de la presente investigación, así como de aportar un referente metodológico para futuros estudios que requieran adaptar instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en inglés.

En coherencia con ello, Hernández et al. (2023) señalan la solidez de una investigación cuantitativa depende de la articulación entre un diseño metodológico pertinente, procedimientos de recolección de datos adecuados, instrumentos técnicamente consistentes y criterios éticos en su aplicación. Bajo

esta perspectiva, el presente estudio se sustenta en principios de rigurosidad metodológica que respaldan la coherencia interna del proceso investigativo y la calidad de las evidencias obtenidas para analizar el efecto del método SQ3R en la comprensión lectora en inglés.

Desde la perspectiva práctica, este estudio es relevante para docentes, estudiantes y gestores educativos, ya que ofrece evidencia sobre una estrategia concreta para fortalecer la comprensión lectora en inglés en el nivel secundario. Para el docente en formación, la investigación representa una oportunidad de consolidar su competencia profesional en el área de inglés mediante la aplicación de estrategias innovadoras coherentes con el enfoque comunicativo del Currículo Nacional. Asimismo, los hallazgos pueden orientar la planificación de sesiones, la elaboración de materiales y la toma de decisiones pedagógicas dirigidas a mejorar el trabajo lector en el aula, favoreciendo el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes.

A nivel institucional, la aplicación del método SQ3R puede fortalecer la competencia lectora en inglés, en concordancia con el enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Asimismo, se articula con los objetivos del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020), orientados a la mejora de los aprendizajes y la calidad educativa. Del mismo modo, promueve la implementación de estrategias pedagógicas activas planteadas en el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación del Perú, 2012) y contribuye a la formación integral del estudiante establecida por la Ley General de Educación (Congreso de la República del Perú, 2003).

En cuanto a la delimitación del estudio, la investigación se llevó a cabo durante el año académico 2025 en una institución educativa pública ubicada en el distrito de Santiago de Surco. En este contexto, se implementó una intervención pedagógica basada en el método SQ3R con el propósito de determinar su efecto en la comprensión lectora en inglés. La recolección de datos se desarrolló durante el tercer bimestre académico e incluyó la aplicación del pretest, la intervención pedagógica y el postest. El estudio se delimitó a

estudiantes del quinto grado de educación secundaria. La muestra estuvo conformada por un único grupo de estudiantes, seleccionado mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

En este marco, la intervención pedagógica basada en el método SQ3R se centró en el trabajo con textos narrativos y expositivos adaptados al nivel de los estudiantes, buscando fortalecer tanto la comprensión literal como la inferencial.

A partir de la aplicación del examen diagnóstico a los estudiantes de quinto de secundaria, se identificó que solo el 12% alcanzó el nivel de logro destacado y el 28% se ubicó en el nivel de logro esperado, mientras que el 52% se encontró en el nivel “en proceso” y el 8% en el nivel “en inicio” en la competencia “Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera”. Estos resultados evidencian un bajo desempeño en la comprensión lectora en inglés, especialmente en la capacidad para comprender las ideas principales y secundarias de los textos. Asimismo, se observaron dificultades en la retención de información leída, así como la ausencia de estrategias de lectura que les permitan mejorar su comprensión, lo que evidencia limitaciones tanto en la comprensión literal como en la inferencial.

Sobre la base de esos resultados que claramente evidencian las falencias de la comprensión lectora, tanto en el nivel inferencial como en el literal, se plantean las siguientes interrogantes:

¿En qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública?

Seguidamente, se exponen las preguntas específicas de investigación, las cuales contribuyen a delimitar y precisar el análisis del problema planteado, facilitando así el cumplimiento de los objetivos de estudio.

¿En qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública?

¿En qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Este apartado permite situar la investigación dentro de un marco contextualizado a la realidad educativa. Para ello, se seleccionaron investigaciones internacionales como nacionales que sostienen la efectividad de la aplicación del método SQ3R para incrementar la comprensión lectora. Además, se consideraron las variables y sus respectivas dimensiones de estudio, las cuales se abordan a partir de fundamentos conceptuales respaldados por teorías, principios y aportes de autores relevantes.

2.1. Antecedentes del Estudio

En el ámbito internacional, se identificaron diversas investigaciones que demuestran la efectividad del método SQ3R en la mejora de la comprensión lectora en inglés, aplicadas en diferentes contextos educativos. Asimismo, se han considerado investigaciones, que presentan características similares al contexto peruano.

Suárez (2025) desarrolló el estudio “SQ3R method to enhance English reading comprehension in 8th grade students”. Su objetivo fue investigar la efectividad del método SQ3R para mejorar la comprensión lectora en estudiantes EFL. La metodología aplicada fue de enfoque cuantitativo, con un diseño preexperimental. La población estuvo compuesta por 24 estudiantes correspondientes a la sección de octavo grado de una escuela de secundaria en Virginia, Estados Unidos. Como instrumento principal se empleó un pre y post test, para medir el nivel de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en el rendimiento lector de los estudiantes, pasando de un puntaje promedio de 14 en el pre-test a 18 en el post-test, lo que demostró la efectividad en el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de octavo grado. La relevancia de este estudio para la presente investigación radica en que, siguiendo la misma línea de estudio, se evidencia

que la aplicación del método SQ3R contribuye a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Ratni (2025) en su investigación titulada “The effectiveness of survey, question, read, recite, and review (SQ3R) technique to increase students’ reading comprehension at SMPN 7 Palopo”, tuvo como objetivo determinar si el uso de la técnica SQ3R mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes en SMPN 7 Palopo. La investigación fue de tipo pre-experimental, con un enfoque cuantitativo. La muestra fueron 30 estudiantes del noveno grado de la Unidad Educativa “SMP Negeri 7 Palopo” en Indonesia. Como instrumento se utilizó pre test para identificar conocimientos previos sobre estrategias lectoras y un post test para determinar el nivel de la competencia alcanzada. Esto evidenció que un 90% de los estudiantes desconocían estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora en un inicio, lo cual limitaba su capacidad para entender textos en inglés. No obstante, el post test demostró resultados mucho más favorables obteniendo solo un 10% (3 estudiantes) en la categoría promedio bajo. Este estudio contribuye a la investigación al evidenciar la relevancia de implementar estrategias estructuradas como el método SQ3R para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria.

Argumedo y Romero (2024) desarrollaron una investigación titulada “Efectividad de unas tareas para mejorar los indicadores de la comprensión lectora”, tuvieron como objetivo analizar la efectividad de un conjunto de tareas diseñadas para mejorar los indicadores de comprensión lectora en Barranquilla, Colombia. La metodología fue de enfoque cuantitativo, con un diseño experimental, con una población de 82 estudiantes, divididos en dos grupos: uno de intervención de 55 estudiantes, y un grupo de control de 27 estudiantes. Se utilizó la Prueba de Caracterización del Nivel de Fluidez y Comprensión Lectora del Programa Todos a Aprender 2.0 del Ministerio de Educación Nacional como instrumento de evaluación, mientras que el método SQ3R se aplicó como estrategia de intervención. La prueba se aplicó en dos momentos (pre y post test) y los resultados mostraron una diferencia significativa ($p < 0,05$), mientras que el grupo de control no mostró cambios relevantes. En consecuencia, se concluyó

que la aplicación de este método mejoró significativamente la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. La investigación citada se relaciona directamente con el objeto de estudio debido a que demuestra la efectividad del método en contextos escolares para mejorar habilidades de lectura.

Chuquiguanga (2023) en su estudio titulado “Mejorando las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de inglés a través de estrategias metacognitivas en una escuela secundaria pública en Cuenca, Ecuador”, tuvo como objetivo examinar el impacto de las estrategias metacognitivas de lectura Encuesta - Pregunta - Lectura - Recitación - Revisión (SQ3R) y Pregunta - Respuesta - Relación (QAR) en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes del tercer año de secundaria. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental. La población estuvo conformada por 71 estudiantes distribuidos en dos grupos: el grupo experimental recibió instrucción con la estrategia SQ3R, mientras que el grupo de control fue instruido con la estrategia QAR. Se aplicó el Preliminary English Test (PET) B1 como pre y post test, para medir el nivel de comprensión lectora. Los resultados mostraron que la estrategia QAR tuvo mayor efectividad que el SQ3R; no obstante, se concluyó que ambas son beneficiosas para mejorar la comprensión lectora y el desempeño en inglés. Este estudio previo guarda semejanza con la investigación siguiendo la misma línea y aplicación del método SQ3R, ya que confirma la utilidad del método como estrategia metacognitiva para mejorar el desempeño del lector.

En el ámbito nacional, si bien existen investigaciones vinculadas a estrategias de lectura y comprensión lectora en inglés, los estudios específicos sobre el método SQ3R son aún limitados. Esta situación evidencia la necesidad de profundizar en su análisis y aplicación en el contexto peruano.

Reyes y Ruiz (2024) en su investigación “Método SQ3R y su relación con la comprensión de textos en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa San Fernando, Manantay 2023”, tuvieron como objetivo determinar la relación entre el método SQ3R y la comprensión de textos en los estudiantes. La investigación fue de tipo aplicada con diseño

correlacional-causal, con una población de 62 estudiantes. La variable independiente se evaluó mediante un cuestionario y la variable dependiente a través de una prueba de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron que la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel “en proceso”, seguido de “logro esperado” y en menor proporción en el nivel “inicio”. En consecuencia, se concluye que existe una relación entre la aplicación del método SQ3R y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes evaluados, evidenciándose un desempeño predominante en niveles intermedios. Este antecedente guarda relación directa con la presente investigación, ya que aborda la misma variable metodológica (SQ3R) vinculada a la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria.

Rodríguez (2023) llevó a cabo la investigación titulada “Influencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del idioma inglés en el nivel secundaria” cuyo propósito fue determinar cómo las estrategias de lectura influyen en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del tercer grado de secundaria del colegio 7035 Leoncio Prado, San Juan de Miraflores. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-explicativo. La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes, quienes fueron evaluados antes y después de la implementación de las estrategias de lectura. Se aplicó un test de comprensión lectora en inglés, cuyos resultados evidenciaron una influencia significativa del uso de estrategias de lectura, con una mejora entre el pre y post test ($p < 0,002$) en 22 de los 33 estudiantes, validando su incorporación en la enseñanza del idioma. Este antecedente resulta pertinente para la investigación porque analiza la influencia de estrategias de lectura en la comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria. Asimismo, aporta evidencia sobre la necesidad de emplear estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de las habilidades lectoras, aspecto que sustenta la propuesta de aplicación del método SQ3R como estrategia de intervención.

Ávalos (2022) en su investigación “Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes de 5to grado de secundaria, I.E. Agustín de Hipona, 2021” tuvo como objetivo analizar la relación

entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en inglés. Su enfoque fue cuantitativo, de tipo descriptivo, con un diseño no experimental. La población estuvo conformada por 50 estudiantes del quinto grado de secundaria de la provincia constitucional del Callao. Asimismo, se trabajó con una muestra censal integrada por los mismos estudiantes. Como instrumento de recolección de datos se aplicó un cuestionario. Los resultados indicaron que existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en inglés; concluyendo que su uso favorece el desarrollo de habilidades lectoras en contextos escolares. La investigación citada se relaciona con este estudio porque ambas buscan fortalecer dichas habilidades mediante el uso de estrategias pedagógicas específicas.

Arias y Liberato (2022) en su investigación “Estrategias de enseñanza en la lectura y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima” tuvieron como objetivo determinar la relación entre la enseñanza de estrategias de comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de secundaria del CEAUNE Enrique Guzmán y Valle. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por 280 estudiantes de tercer grado de secundaria. Para la recolección de datos se utilizaron un cuestionario tipo escala Likert y una prueba de comprensión lectora en inglés. Los resultados mostraron que el 28,8% de los estudiantes alcanzó el nivel “Logro previsto”, mientras que el 5,2% se ubicó en el nivel “Inicio”, evidenciando diferencias en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes evaluados. Este antecedente aporta evidencia sobre la importancia de las estrategias de enseñanza para favorecer la comprensión lectora, aspecto que respalda la aplicación del método SQ3R como estrategia didáctica en la presente investigación.

2.2. Fundamento Teórico

2.2.1 Método SQ3R

El método SQ3R es una estrategia de lectura comprensiva desarrollada por Robinson (1946) para mejorar la comprensión, la retención y el aprendizaje autónomo. Su nombre proviene de las etapas Survey, Question, Read, Recite y Review, las cuales guían al lector desde la exploración inicial del texto hasta la revisión final del aprendizaje. Debido a su estructura sistemática, continúa siendo utilizada en el ámbito educativo para fortalecer la comprensión lectora y promover una participación activa del estudiante (Sinulingga et al., 2023). Asimismo, este método concibe la lectura como un proceso organizado que integra predicción, formulación de preguntas, análisis y verificación de la comprensión (Robinson, 1946), por lo que es considerado una estrategia metacognitiva completa (Hadj, 2024). Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la comprensión lectora implica procesos cognitivos y metacognitivos que permiten monitorear la comprensión, elaborar inferencias e integrar la información con los conocimientos previos (Oakhill et al., 2019), aspectos que el SQ3R favorece mediante sus cinco etapas: activación de conocimientos previos (Survey), formulación de preguntas (Question), procesamiento profundo del texto (Read), recuperación de la información (Recite) y consolidación del aprendizaje (Review).

Dentro del aprendizaje estratégico, el método SQ3R se considera una herramienta metacognitiva porque promueve un rol activo del estudiante durante la lectura. El aprendizaje estratégico implica la planificación, selección, monitoreo y evaluación consciente de estrategias para alcanzar objetivos de aprendizaje y favorecer la autorregulación (Stebner et al., 2022; Braad et al., 2022). En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) o segunda lengua (ESL), SQ3R se emplea para apoyar la lectura extensiva y académica, especialmente en niveles intermedios y avanzados. Diversos estudios señalan que los estudiantes EFL presentan dificultades para inferir significados, identificar ideas principales y monitorear su comprensión debido a limitaciones léxicas y sintácticas (Nation y Macalister, 2020). Por ello, el método SQ3R

constituye una alternativa pertinente para orientar el proceso lector y favorecer una comprensión más eficiente de los textos.

En este contexto, el método SQ3R resulta pertinente porque reduce la carga cognitiva al organizar la lectura en etapas secuenciales, lo que permite un procesamiento más eficiente de la información (Sweller et al., 2019). Asimismo, favorece el desarrollo de habilidades inferenciales durante la comprensión lectora, ya que el lector debe construir significados que no están explícitos en el texto (Kendeou y Van den Broek, 2020). De igual manera, la formulación de preguntas orientadoras contribuye a la construcción activa del significado textual al activar conocimientos previos y guiar la atención del lector (Pressley y Afflerbach, 2012). Finalmente, promueve el uso de estrategias metacognitivas y procesos de autorregulación, fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Zimmerman, 2013; Schunk y Greene, 2021).

Fundamentos teóricos del método SQ3R

A. Enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo proporciona la base principal para comprender la eficacia del método SQ3R, ya que explica cómo los lectores procesan, almacenan y recuperan la información mientras interactúan con un texto. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es el resultado de una serie de operaciones mentales coordinadas, como la atención, la percepción, la activación de conocimientos previos, el mantenimiento de información en la memoria de trabajo y su integración en la memoria a largo plazo, que permiten construir un modelo mental coherente del contenido (Kendeou et al., 2014). El método SQ3R organiza deliberadamente estas operaciones en una secuencia lógica de acciones que facilitan un procesamiento más profundo y eficiente de la información.

Procesos atencionales. La atención constituye el primer componente cognitivo necesario para comprender un texto. Según investigaciones actuales, la comprensión lectora se ve afectada cuando el lector no dirige su atención hacia los elementos relevantes o cuando no logra filtrar estímulos distractores (Oh et al., 2023). El método SQ3R contribuye a regular la atención a través de

sus primeras fases *Survey* y *Question*, ya que ambas obligan al estudiante a examinar el texto, identificar ideas centrales y establecer objetivos previos a la lectura. Autores como Oakhill et al. (2019) señalan que las estrategias que dirigen explícitamente la atención hacia ideas clave facilitan la construcción de significado y mejoran la extracción de información relevante en lectores de niveles intermedios y avanzados.

Activación de esquemas. La activación de esquemas constituye un proceso fundamental dentro del modelo cognitivo de la lectura, ya que permite que el lector interprete la nueva información a partir de sus conocimientos previos, experiencias y estructuras cognitivas almacenadas. Cuando estos esquemas se activan antes o durante la lectura, el procesamiento de la información es más fluido y se facilita la comprensión. En el método SQ3R, la fase *Survey* cumple precisamente esta función: al revisar títulos, subtítulos, imágenes u organizadores textuales, el lector anticipa el contenido y activa marcos conceptuales relevantes. Este mecanismo es especialmente significativo en estudiantes que leen en inglés como lengua extranjera, pues facilita la comprensión incluso cuando existen limitaciones léxicas y sintácticas (Koda, 2005).

Carga cognitiva. La teoría de la carga cognitiva sostiene que el aprendizaje efectivo ocurre cuando las demandas cognitivas no superan la capacidad limitada de la memoria de trabajo (Sweller, 2024). En otras palabras, textos extensos, vocabulario desconocido o estructuras sintácticas complejas pueden generar una carga excesiva que dificulta la comprensión, especialmente en lectores de L2. En este sentido, el método SQ3R ayuda a reducir la carga cognitiva, al segmentar el proceso de lectura en una secuencia de pasos manejables, previniendo la sobrecarga. Estudios como los de Yapp et al. (2023) muestran que las estrategias lectoras estructuradas disminuyen la carga cognitiva, aumentan la eficacia del procesamiento textual y mejoran la retención de la información.

Memoria de trabajo y transferencia a la memoria a largo plazo. La memoria de trabajo juega un papel central en el proceso de la lectura,

permitiendo mantener y manipular temporalmente la información mientras el lector construye coherencia textual (Cowan, 2014). Sin embargo, su capacidad es limitada; por ese motivo, para que el aprendizaje sea duradero, la información procesada debe transferirse a la memoria a largo plazo. El método SQ3R facilita este proceso mediante la lectura activa orientada por preguntas, la recitación inmediata, que obliga al lector a reconstruir la información con sus propias palabras y el repaso sistemático, que estabiliza y consolida el contenido. Se debe subrayar que el repaso espaciado es un mecanismo clave para fortalecer la memoria a largo plazo (Kang, 2016). En este sentido, el método SQ3R operacionaliza estos principios cognitivos, permitiendo que la información no solo se comprenda momentáneamente, sino que se retenga y se utilice de manera significativa.

B. Enfoque metacognitivo

Desde el enfoque metacognitivo, el método SQ3R se entiende como una estrategia que promueve la autorregulación del proceso lector mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación de la comprensión. En esta línea, se sostiene que los lectores eficientes establecen objetivos de lectura, supervisan continuamente su nivel de comprensión e identifican dificultades para ajustar las estrategias empleadas según sus objetivos y dificultades. En este sentido, las fases del método SQ3R (Survey, Question, Read, Recite y Review) favorecen la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje y el control estratégico de la lectura, que son aspectos fundamentales de la metacognición (Oxford, 2016; Wang et al., 2023).

Planificación. La planificación metacognitiva es la capacidad del lector para preparar su proceso de lectura antes de interactuar profundamente con el texto. Esta incluye establecer un propósito, anticipar estrategias y decidir cómo se abordará la tarea. En el método SQ3R esta función se refleja principalmente en las fases de *Survey* y *Question*, donde el lector explora el texto para generar hipótesis iniciales y activar conocimientos previos, además de formular preguntas que orienten la atención y determinen qué información se buscará posteriormente. Investigaciones recientes señalan que la planificación previa

ayuda a los lectores a establecer objetivos, seleccionar estrategias y organizar su proceso de aprendizaje antes de la lectura, favoreciendo una participación más consciente y autorregulada en la tarea (Oxford, 2016). Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, la planificación resulta aún más determinante, ya que ayuda a compensar dificultades lingüísticas al clarificar los objetivos de lectura desde el inicio y preparar una ruta estratégica para procesar información en una L2 (Suharni et al., 2024).

Monitoreo. El monitoreo es el proceso mediante el cual el lector supervisa su comprensión mientras lee. Kendeou et al. (2014) explican que los lectores con habilidades metacognitivas desarrolladas son capaces de supervisar activamente su comprensión y ajustar su enfoque cuando encuentran dificultades, algo especialmente relevante cuando se leen textos densos o de naturaleza académica. Perrenoud (2008) y Zabalza (2017) coinciden en que la educación debe centrarse en el estudiante, favoreciendo su autonomía intelectual y el aprendizaje autónomo. Este enfoque resulta coherente con el método SQ3R, que promueve una actitud activa y autorregulada frente al proceso lector. En contextos EFL, el monitoreo ayuda a gestionar obstáculos relacionados con vocabulario desconocido, sintaxis compleja o falta de fluidez, ya que permite que el lector decida cuándo detenerse, releer o usar estrategias compensatorias (Deliany, 2020).

Evaluación de la comprensión. La evaluación metacognitiva se refiere a la capacidad del lector para juzgar si ha comprendido el texto una vez finalizada la lectura y valorar la eficacia de las estrategias utilizadas (Oxford, 2016). Este proceso permite identificar vacíos de comprensión y realizar ajustes para mejorar el aprendizaje. En el método SQ3R, esta función se desarrolla principalmente en las fases *Recite* y *Review*, donde el lector recupera la información y verifica su nivel de comprensión. Estudios contemporáneos señalan que las actividades de recapitulación, como la autoevaluación, la elaboración de resúmenes y la autoexplicación, favorecen el aprendizaje profundo y la transferencia del conocimiento (Dunlosky et al., 2013). Además, estas prácticas favorecen la consolidación del vocabulario y estructuras lingüísticas, especialmente en

estudiantes de inglés como L2. En términos pedagógicos, la evaluación metacognitiva favorece que los estudiantes tomen conciencia de sus dificultades lectoras y desarrollen estrategias para superarlas, fortaleciendo su autonomía y su capacidad para abordar textos complejos.

C. Enfoque constructivista

La lectura es concebida como un proceso dinámico en el que el lector interpreta, relaciona y reconstruye el texto en función de sus propios esquemas conceptuales y de las demandas cognitivas de la tarea (Le y Nguyen, 2024). Desde esta perspectiva, el método SQ3R también se sustenta en el enfoque constructivista, el cual sostiene que el aprendizaje no consiste en la simple incorporación pasiva de información, sino en un proceso activo mediante el cual el estudiante construye, reorganiza y transforma significados a partir de sus experiencias previas y de su interacción con el contenido. Asimismo, desde el punto de vista pedagógico, este estudio se enmarca en el constructivismo pedagógico, el cual valora el papel del estudiante como protagonista del aprendizaje. La noción de zona de desarrollo próximo, planteada por Vygotsky (1978) y retomada por autores como Coll et al. (2012), enfatiza la importancia de la mediación docente y del uso de herramientas didácticas estructuradas que potencien la construcción del conocimiento.

Construcción de significado. Como se mencionó previamente, desde el constructivismo, la comprensión lectora implica que el lector construya un modelo mental del texto, integrando ideas nuevas con conocimientos previos y seleccionando la información relevante para formar un significado coherente. Este proceso requiere reflexión, elaboración y procesamiento activo del contenido (Zajda, 2021). En el método SQ3R, la fase *Question* impulsa al lector a formular interrogantes que activan procesos de interpretación inicial, mientras que la fase *Read* promueve la interacción profunda con las ideas centrales del texto. Este ciclo refleja la esencia del constructivismo, pues investigaciones recientes señalan que las estrategias que promueven la elaboración y la integración conceptual, como SQ3R, favorecen la comprensión profunda y la

construcción de significados interrelacionados en distintos tipos de textos académicos (Mubarok et al., 2022).

Interacción activa con el texto. En la lectura, la interacción activa entre el estudiante y el material de estudio incluye anticipar, preguntar, relacionar, inferir, sintetizar y verificar información, acciones que requieren una participación constante del lector y no una recepción pasiva (Guthrie et al., 2004). En el método SQ3R, estas acciones se distribuyen a lo largo de sus fases: Survey, donde se anticipa la información; Question, donde se formulan interrogantes; Read, donde se infiere y relaciona la información; Recite y Review, donde se sintetiza y verifica la comprensión del texto. Este ciclo continuo de interacción coincide con la premisa constructivista de que el aprendizaje ocurre a través del diálogo constante entre el estudiante y la información, lo cual se evidencia en que los lectores que utilizan estrategias interactivas muestran mejor desempeño en comprensión inferencial y retención de información (Sukarno et al., 2024).

Aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1983), sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, favoreciendo la construcción de nuevos significados. En este sentido, el método SQ3R favorece este proceso al promover la comprensión, la reorganización y la aplicación de la información. Durante las fases Recite y Review, el estudiante sintetiza ideas, establece conexiones, explica conceptos con sus propias palabras y verifica su comprensión, lo que favorece la retención significativa y la transferencia del aprendizaje. Estas acciones se alinean con el concepto de deep learning o aprendizaje profundo, entendido como un procesamiento más elaborado de la información que permite comprender, relacionar y aplicar el conocimiento en diferentes contextos (Biggs, 1999). Asimismo, estudios recientes indican que estrategias como el SQ3R incrementan la significatividad del aprendizaje al promover una participación cognitiva y emocional más activa, fortaleciendo la motivación y el compromiso del estudiante durante la lectura (Yapp, 2023). Desde el enfoque constructivista,

el SQ3R se entiende como una estrategia que promueve la construcción activa del significado y este tipo de aprendizaje.

D. Enfoque lingüístico en lectura en inglés

El enfoque lingüístico aporta una perspectiva clave para comprender la eficacia del método SQ3R en la lectura del inglés como lengua extranjera (EFL). Desde esta visión, la comprensión depende tanto de procesos cognitivos y metacognitivos como de mecanismos lingüísticos que permiten decodificar e interpretar elementos léxicos, sintácticos y discursivos (Koda, 2005; Grabe y Yamashita, 2022). En este contexto, la teoría del input comprensible de Krashen (1982) sostiene que la adquisición de una segunda lengua ocurre cuando los estudiantes reciben información ligeramente superior a su nivel de competencia, siempre que sea significativa y contextualizada. Asimismo, Harmer (2007) destaca el papel activo del aprendiz en la lectura. En concordancia con estas propuestas, el método SQ3R promueve estrategias que favorecen la comprensión y la recuperación activa de la información. A continuación, se presentan los principales componentes del enfoque lingüístico vinculados con este método.

Procesos bottom-up y top-down. Según Grabe y Yamashita (2022), el procesamiento bottom-up (de abajo hacia arriba) está centrado en la decodificación y el reconocimiento de unidades lingüísticas (palabras, morfemas y estructuras sintácticas) mientras que el procesamiento top-down (de arriba hacia abajo) se orienta a la interpretación global, la elaboración de inferencias, la integración semántica y el uso de conocimientos previos. En la lectura en inglés como segunda lengua, el equilibrio entre ambos procesos resulta fundamental, ya que los estudiantes deben decodificar adecuadamente la información lingüística y, al mismo tiempo, relacionarla con sus conocimientos previos para comprender el texto. En este sentido, el método SQ3R favorece la integración de ambos procesos, pues las fases Survey y Question promueven la activación de conocimientos previos y la formulación de hipótesis, mientras que la fase Read enfatiza la identificación y comprensión de los elementos lingüísticos presentes en el texto.

Decodificación y reconocimiento léxico. El reconocimiento de palabras es una habilidad fundamental para comprender textos en inglés. Sin embargo, en estudiantes de EFL, la falta de automatización léxica puede ralentizar la lectura y afectar la integración semántica. Investigaciones recientes muestran que cuando el lector cuenta con un propósito textual claro, como ocurre en la fase *Question*, orienta su atención hacia vocablos relevantes y evita procesar elementos irrelevantes que pueden sobrecargar la memoria de trabajo (Nation y Macalister, 2020). Además, durante la fase *Read*, el lector analiza las relaciones semánticas entre las palabras e infiere sus significados a partir del contexto. Esto coincide con hallazgos recientes que indican que la inferencia léxica guiada es una de las estrategias más efectivas para mejorar el vocabulario receptivo en L2 (Schmitt y Schmitt, 2020).

Procesamiento sintáctico. La comprensión de estructuras sintácticas constituye un componente clave en la lectura en inglés como segunda lengua, ya que permite identificar las relaciones entre palabras y oraciones para construir el significado del texto. Para Grabe y Yamashita (2022), el procesamiento sintáctico es fundamental en la lectura en L2, pues el lector debe reconocer estructuras gramaticales y conectores discursivos para integrar la información de manera coherente. En este sentido, la fase *Read* del método SQ3R favorece dicho procesamiento, ya que exige un análisis detallado del texto para comprender su estructura y responder a las preguntas planteadas previamente. Asimismo, la fase *Recite* permite reorganizar la información con palabras propias, lo que contribuye a consolidar la comprensión de las estructuras sintácticas y los patrones gramaticales del idioma.

Integración semántica, cohesión textual y procesamiento discursivo. Comprender un texto en L2 implica integrar información de distintas oraciones y párrafos para construir un significado coherente, proceso conocido como integración semántica, el cual está vinculado al uso de elementos cohesivos como conectores, referencias pronominales y marcadores discursivos. Estos elementos contribuyen a mejorar la comprensión inferencial y a identificar relaciones de causa-efecto, contraste y secuencia (Tsunemoto y Trofimovich,

2024). Asimismo, el reconocimiento de la organización global del discurso es fundamental, ya que los textos académicos en inglés suelen seguir estructuras retóricas específicas que guían la progresión de ideas. En este sentido, el reconocimiento temprano de dichas estructuras facilita la comprensión global y mejora la eficiencia lectora en L2 (Duke y Cartwright, 2021). Desde el enfoque lingüístico, el método SQ3R actúa como una herramienta que organiza estos procesos de comprensión, permitiendo a los estudiantes construir significado de manera más precisa y autónoma en textos en inglés.

El método SQ3R y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL)

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) implica desafíos particulares en el ámbito de la lectura, debido a factores como el dominio limitado del vocabulario, la menor automatización sintáctica y la dificultad para realizar inferencias en una lengua distinta de la materna. En este contexto, diversos estudios señalan que las estrategias metacognitivas guiadas, como las que propone el método SQ3R, favorecen el desarrollo de lectores más autónomos, capaces de regular su proceso de comprensión y transferir lo aprendido a diferentes tipos de textos académicos (Hyland y Zou, 2022).

A continuación, se presentan los elementos más relevantes del método SQ3R aplicados específicamente a la lectura en inglés como lengua extranjera.

El método SQ3R contribuye a la comprensión lectora mediante un proceso estructurado que favorece el desarrollo del vocabulario y la activación de conocimientos previos (Oxford, 2016). En la fase de *Survey* (exploración), la revisión inicial del texto permite al lector anticipar terminología relevante, conectar palabras conocidas y activar esquemas léxicos que facilitan la comprensión del contenido. En la fase de *Question* (formulación de preguntas), las interrogantes orientan la atención hacia el vocabulario clave, lo que contribuye a una lectura más estratégica y selectiva. Durante la fase *Read* (lectura), el estudiante procesa el texto con un propósito definido, lo que permite focalizar la atención en estructuras y términos significativos y reducir la carga cognitiva asociada a la comprensión (Sweller, 2024). En la fase *Recite* (elaboración verbal), la reformulación del contenido favorece la recuperación

activa del vocabulario y fortalece la retención de la información. Finalmente, en la fase de *Review* (consolidación), el repaso del contenido permite reforzar el aprendizaje y mejorar la retención del vocabulario académico, promoviendo una comprensión más profunda del texto (Biggs,1999).

De acuerdo con Nation y Macalister (2020), los métodos que integran el propósito textual más la elaboración verbal son los más efectivos para desarrollar vocabulario receptivo en L2. El método SQ3R promueve el uso consciente de estrategias lectoras indispensables para comprender textos complejos en inglés. Entre las más importantes destacan la inferencia contextual, la identificación de ideas principales, el reconocimiento de conectores, la identificación de relaciones lógicas, la síntesis de información dispersa y la evaluación de comprensión. Estudios recientes (Baki, 2025) muestran que los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas organizadas como las de SQ3R desarrollan mayor precisión interpretativa, mejoran su lectura inferencial y muestran una actitud más activa frente al texto. El método SQ3R se ajusta perfectamente a estas exigencias pues, de acuerdo con Samiei y Ebadi (2021), las técnicas que promueven la lectura estratégica guiada son especialmente efectivas para alcanzar los estándares esperados respecto a la comprensión inferencial.

Fases del método SQ3R

Survey. Robinson (1946) sostiene que la lectura efectiva implica un proceso activo de exploración y evaluación del texto; por ello, el método SQ3R propone iniciar con una indagación previa en la fase *Survey*, donde el lector se familiariza con elementos paratextuales como títulos, subtítulos e ilustraciones, activa conocimientos previos y genera expectativas. En esta línea, Dionisio (2024) señala que la fase *Survey* consiste en una exploración preliminar del texto para obtener una visión general antes de la lectura detallada, identificando palabras clave y la organización del contenido, lo que facilita la construcción de una estructura mental anticipada. Este proceso cumple dos funciones principales: preparar cognitivamente al lector al activar conocimientos previos y reducir la carga cognitiva al orientar la atención hacia las ideas principales, facilitando el procesamiento durante la lectura profunda (Sweller, 2024).

Asimismo, investigaciones recientes muestran que la activación de esquemas previos antes de la lectura mejora la identificación de macroideas y relaciones lógicas (Lyu et al., 2024).

En el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la fase *Survey* del método SQ3R es especialmente relevante porque favorece la activación de los conocimientos previos y la construcción inicial del significado antes de la lectura detallada, principios coherentes con el enfoque constructivista del aprendizaje (Zajda, 2021). Asimismo, debido a las limitaciones léxicas y sintácticas que suelen presentar los estudiantes de EFL, esta fase permite identificar vocabulario familiar, reconocer palabras clave y anticipar el campo semántico del texto, facilitando el acceso al significado y el equilibrio entre el procesamiento bottom-up y top-down (Koda, 2005). Además, la exploración previa del texto favorece el reconocimiento de patrones sintácticos del inglés académico, marcadores discursivos y la organización textual, aspectos que preparan al estudiante para la fase *Read* y facilitan la identificación de ideas principales e información explícita durante la lectura (Grabe y Stoller, 2019). La literatura especializada propone desarrollar actividades propias de la fase *Survey*, como la revisión de títulos y subtítulos, la formulación de predicciones y el uso de mapas mentales, ya que estas estrategias fortalecen la comprensión global, promueven el aprendizaje estratégico y aumentan la confianza del estudiante al enfrentarse a textos académicos en inglés (Oxford, 2011).

Question. A continuación, se plantea la formulación de preguntas (*Question*) como estrategia metacognitiva clave. Según Chamot y O'Malley (1994), este proceso permite dar sentido y dirección a la lectura, promoviendo la participación activa del estudiante en la construcción del significado del texto. En esta etapa, el lector transforma los títulos y subtítulos en interrogantes, lo que favorece la atención selectiva hacia información relevante y facilita la comprensión del contenido. De acuerdo con Oxford (2016), la metacognición en la lectura implica que el estudiante reflexione sobre qué necesita aprender, cómo lo hará y cómo evaluará su comprensión, lo que contribuye a una lectura más planificada y estratégica.

La fase *Question* favorece los procesos de la planificación, el monitoreo y la evaluación. En la etapa de planificación, el lector se formula interrogantes como “¿De qué puede tratar el texto?” y “¿Qué información será importante?”, lo cual le permite anticipar el contenido. Durante el monitoreo, se orienta la atención hacia lo que debe buscar mientras lee, guiando así la comprensión del texto. Finalmente, en la evaluación, el lector verifica si logró responder las preguntas planteadas previamente, lo que ayuda a comprobar su nivel de comprensión del contenido leído.

Este tipo de autorregulación es especialmente importante en la L2, donde los lectores deben optimizar recursos cognitivos limitados. La generación de preguntas antes de la lectura reduce la incertidumbre, organiza la atención y favorece procesos como la inferencia contextual y el análisis crítico, lo que mejora el desempeño en tareas de comprensión. Según Flavell (1979), la metacognición implica la capacidad de planificar y regular el propio proceso de aprendizaje, lo que permite al lector establecer objetivos claros antes de interactuar con el texto. En esta misma línea, Schunk y Greene (2021) señalan que la autorregulación del aprendizaje ayuda a optimizar los recursos cognitivos en tareas complejas como la lectura en una segunda lengua.

Según Lyu et al. (2024), establecer un propósito de lectura orienta la atención del lector hacia la información relevante del texto, favoreciendo procesos cognitivos más eficientes y una comprensión más profunda. En este sentido, formular preguntas antes de leer ayuda a focalizar la búsqueda de información y promueve el desarrollo de habilidades inferenciales, una competencia central en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y una de las más complejas para los estudiantes de una segunda lengua. El método SQ3R contribuye a este proceso al promover, en primer lugar, la activación de conocimientos previos y la elaboración de predicciones sobre el texto, lo cual activa marcos conceptuales que luego facilitan la inferencia. Asimismo, orienta la lectura hacia la búsqueda activa de respuestas, favoreciendo la elaboración de inferencias y la construcción de significados implícitos.

La literatura reciente confirma que la definición de un propósito de lectura constituye un elemento clave para favorecer la comprensión inferencial. Lyu et al. (2024) encontraron que las instrucciones basadas en propósitos específicos de lectura favorecen un procesamiento más estratégico del contenido textual, orientando la atención de los estudiantes hacia la información relevante. En consecuencia, los lectores desarrollan una participación más activa durante la lectura, lo que facilita el desarrollo del pensamiento inferencial y la interpretación de ideas no explícitas en el texto. Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, las estrategias de anticipación e inferencia favorecen la comprensión lectora en inglés al permitir la construcción de significados a partir de conocimientos previos y de la información contextual (Calle y Achicanoy, 2024).

Read. Durante esta fase, el estudiante realiza una lectura activa con el propósito de responder las preguntas previamente formuladas. Según Grabe y Stoller (2019), una lectura significativa no se reduce a la decodificación del texto, sino que exige análisis, reflexión e integración de nueva información con conocimientos previos. Este enfoque favorece la autonomía y el pensamiento crítico, ya que el lector asume un rol más participativo en la construcción del significado. En este sentido, el estudiante realiza una lectura orientada a la búsqueda de respuestas, lo que implica la identificación de ideas principales y la comprensión profunda de los conceptos del texto. Mubarok et al. (2022) respaldan que este tipo de lectura favorece el aprendizaje significativo al promover la interacción activa con el contenido y la construcción de significados a partir del texto.

Durante la fase *Read*, el lector interactúa con el texto de manera sistemática mediante procesos como el reconocimiento de las ideas centrales del texto, el reconocimiento de detalles relevantes, la interpretación de relaciones lógicas y el análisis de estructuras sintácticas complejas. Este proceso implica la construcción de un modelo mental del texto, en el cual se integra la información explícita con los conocimientos previos del lector, lo que facilita la comprensión global (McNamara et al., 2023). Asimismo, la lectura orientada por preguntas, propia del método SQ3R, dirige la atención hacia segmentos relevantes del texto,

favoreciendo la comprensión y reduciendo la carga cognitiva durante el procesamiento de la información. En esta línea, estudios sobre estrategias de lectura indican que los lectores que aplican técnicas de focalización mediante objetivos presentan un mejor desempeño en comprensión literal y en la recuperación de ideas principales (Muijselaar et al., 2021).

La comprensión lectora no se limita a decodificar, sino que implica la integración de ideas a nivel microtextual (frases y oraciones) y macrotextual (párrafos y secciones), mediante el reconocimiento de conectores, marcadores de cohesión, progresión temática y estructura retórica del texto. Este proceso, conocido como integración discursiva, representa un desafío en la L2, ya que los estudiantes pueden comprender oraciones de forma aislada, pero tener dificultades para establecer relaciones lógicas o identificar macroideas (Grabe y Yamashita, 2022). En este sentido, el método SQ3R contribuye a fortalecer la comprensión lectora, ya que las preguntas previas orientan la anticipación de la estructura del texto, la lectura con propósito facilita la identificación de conexiones entre las ideas y la búsqueda activa de respuestas promueve el análisis lógico. Asimismo, la integración coherente de ideas es uno de los principales predictores de la comprensión inferencial en L2 (Wang et al., 2023). Finalmente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020) destaca la importancia de comprender ideas principales en textos complejos, reconocer argumentos, ejemplos y evidencias, seguir líneas argumentativas, identificar relaciones lógicas e inferir significados implícitos durante la lectura de textos académicos.

Recite. La etapa de recitación (Recite) consiste en verbalizar o escribir lo comprendido sin consultar el texto. De acuerdo con Brown (2007), esta práctica activa la memoria a largo plazo y permite al lector verificar su nivel real de comprensión. Además, contribuye al desarrollo de habilidades de síntesis, paráfrasis y expresión oral y escrita, esenciales en el contexto educativo. Tse et al. (2022) mencionan que después de leer una parte del texto, el lector intenta recordar y expresar con sus propias palabras aquello que comprendió. Este

proceso refuerza la retención de información y ayuda a comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes.

La fase *Recite* activa mecanismos de recuperación activa (active recall), considerados por la psicología cognitiva como uno de los procesos más poderosos para consolidar información en la memoria a largo plazo. A diferencia de la simple relectura, recordar y reconstruir la información obliga al cerebro a reactivar las redes neuronales asociadas al contenido, fortaleciendo su almacenamiento y su posterior accesibilidad (Kang, 2016). En esta fase, el lector intenta recordar ideas principales, explica conceptos con sus palabras, reconstruye argumentos del texto y sintetiza información dispersa. Tantowie et al. (2022) señalan que las estrategias enfocadas en recuperación activa como *Recite* duplican la retención del contenido textual, especialmente en textos académicos densos. En EFL, este proceso es aún más relevante porque ayuda al estudiante a fijar vocabulario, estructuras sintácticas y patrones discursivos en una lengua que aún está adquiriendo.

En esta misma línea, la fase *Recite* exige que el lector produzca lenguaje, de manera oral o por escrito, sin revisar el texto original. Esto ayuda a activar procesos de parafraseo, reformulación y producción lingüística, que son componentes centrales de la competencia comunicativa en inglés. La literatura reciente (Schmitt y Schmitt, 2020) demuestra que el parafraseo fortalece la comprensión semántica, la capacidad de reorganizar información, la competencia gramatical, la fluidez verbal y la retención del vocabulario académico. En este sentido, la fase *Recite* no solo consolida el contenido, sino que desarrolla producción lingüística significativa, reforzando tanto la comprensión como el uso activo del inglés.

Asimismo, esta fase fortalece el pensamiento crítico al exigir que el lector seleccione información relevante, establezca relaciones entre conceptos, explique su comprensión e identifique vacíos o inconsistencias en su interpretación. De este modo, deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un evaluador activo del texto. Procesos como la reformulación, la síntesis y la explicación favorecen niveles superiores de análisis y juicio crítico, esenciales

para la lectura académica y el aprendizaje significativo. En el contexto del inglés como lengua extranjera (EFL), estas habilidades contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa al promover el uso del lenguaje para el razonamiento, la interpretación y la evaluación de la información (Tse et al., 2022).

Review. Finalmente, el repaso consolida el aprendizaje mediante la revisión sistemática del contenido. Diversos estudios, como los de Chamot y O'Malley (1990), indican que el repaso espaciado fortalece la retención y mejora la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. Además, Oakhill et al. (2019) sostienen que el repaso hace referencia a la revisión de las respuestas en las preguntas principales y al razonamiento sobre aquello que se ha aprendido. Durante esta fase, el lector vuelve a recorrer mentalmente el contenido del texto, lo cual favorece la consolidación de la información en la memoria a largo plazo.

Este proceso se basa en el repaso espaciado y acumulativo de las ideas principales, lo que fortalece las conexiones cognitivas y la retención de la información a largo plazo (Kang, 2016). Además, la reconstrucción global del significado integra la información en una estructura coherente, facilitando una comprensión profunda del contenido. Según Suharni et al. (2024), estos procesos de consolidación metacognitiva mejoran la retención conceptual y la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones académicas. En estudiantes de inglés como lengua extranjera, esta fase favorece la fijación de vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones académicas propias del nivel B2.

La fase *Review* es una manifestación directa de autorregulación lectora, comprendida como la capacidad del estudiante para supervisar su proceso de aprendizaje, evaluar sus estrategias y ajustar su comportamiento lector. En esta fase, el lector verifica si comprendió las ideas principales, evalúa si respondió todas sus preguntas, identifica posibles vacíos en la comprensión y, si es necesario, relee determinados pasajes para reforzar su entendimiento. Desde el campo del aprendizaje estratégico, estas prácticas de autoevaluación metacognitiva son fundamentales para el desarrollo de aprendices autónomos y eficaces (Weinstein et al., 2011). En el contexto del inglés como L2, la

autorregulación permite a los estudiantes compensar dificultades lingüísticas mediante decisiones estratégicas, aumentando su confianza y eficacia durante la lectura.

Finalmente, la fase *Review* aporta significativamente al aprendizaje autónomo, ya que promueve la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de lectura. En esta etapa, el proceso de lectura se convierte en una actividad consciente en la que el estudiante analiza su desempeño, identifica fortalezas y debilidades, establece nuevas metas y desarrolla mayor independencia para enfrentar textos complejos. Según Zimmerman (2013), los estudiantes autorregulados participan en procesos de autoobservación, autoevaluación y establecimiento de metas, lo que favorece un aprendizaje más autónomo y eficaz. En la enseñanza del inglés, esta autonomía es clave para el progreso continuo, ya que permite practicar y mejorar habilidades fuera del aula. Asimismo, la fase *Review* fortalece habilidades transferibles a distintos tipos de texto, consolidando el aprendizaje a largo plazo. En esta línea, Oxford (2016) sostiene que las estrategias de repaso y autoevaluación contribuyen a consolidar la identidad del estudiante como aprendiz autónomo, desarrollando el control estratégico y la disciplina cognitiva durante la lectura.

Tabla 1

Modelo del proceso SQ3R

Dimensión	Descripción general	Procesos implicados
1. Survey	Exploración inicial del texto para obtener una visión global del contenido, estructura y objetivos.	Activación de conocimientos previos, anticipación del contenido, focalización de la atención.
2. Question	Formulación de preguntas a partir de títulos, subtítulos y elementos paratextuales para orientar la lectura.	Metacognición, definición de propósitos lectores, formulación de predicciones e inferencias iniciales.
3. Read	Lectura analítica orientada a responder las preguntas formuladas, identificando ideas principales.	Procesamiento textual, integración discursiva y comprensión literal e inferencial.
4. Recite	Recuperación activa del contenido mediante paráfrasis o explicación con palabras propias.	Consolidación de la memoria a largo plazo, producción lingüística, síntesis y pensamiento

crítico.		
5. Review	Revisión global del contenido, verificación de respuestas, aclaración de dudas y evaluación de la comprensión alcanzada.	Autorregulación, consolidación del aprendizaje, transferencia del aprendizaje.

Nota. Elaboración propia.

En síntesis, el método SQ3R se concibe como un enfoque integral que potencia múltiples dimensiones del aprendizaje lector. Su naturaleza metódica, su fundamento teórico multidisciplinario y su adaptabilidad a diversos contextos educativos lo convierten en una herramienta pedagógica idónea para incrementar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. Asimismo, promueve el desarrollo de competencias metacognitivas, cognitivas y lingüísticas que fortalecen el aprendizaje autónomo y la formación integral del estudiante.

2.2.2. Comprensión Lectora en Inglés

La comprensión lectora, según Grabe (2012), es un proceso cognitivo complejo que implica la integración simultánea de diversas habilidades, tales como la decodificación, la integración semántica, la activación de los conocimientos previos, el acceso y la aplicación de información textual. Desde esta óptica, entender es construir activamente significado a partir de un texto al relacionar la información explícita con las inferencias y con los conocimientos previos para generar una representación mental unificada de lo que se ha leído. Esta concepción entiende la lectura como un proceso dinámico donde intervienen factores cognitivos, lingüísticos y metacognitivos, especialmente en contextos donde el inglés se enseña como lengua extranjera.

En esta misma perspectiva, RAND Reading Study Group y Snow (2002) consideran la lectura como un proceso mediante el cual el lector recupera, analiza e integra información para construir significado a partir de un texto. Para estos autores, la comprensión lectora no consiste únicamente en comprender la información de manera literal, sino también en analizarla, cuestionarla, relacionarla con conocimientos previos e integrarla, lo que convierte la lectura en una actividad cognitiva de mayor complejidad.

Desde una perspectiva educativa, autores del ámbito del English Language Teaching (ELT) como Harmer (2015) y Ur (2012) destacan que la comprensión lectora es una habilidad indispensable para el aprendizaje autónomo, ya que permite al estudiante acceder a contenidos académicos, mejorar su vocabulario y desarrollar pensamiento crítico a través de la lectura. Su desarrollo favorece directamente el rendimiento académico y la participación efectiva en tareas comunicativas en inglés.

En síntesis, la comprensión lectora se entiende como un proceso activo, estratégico y constructivo, mediante el cual el lector moviliza recursos cognitivos, lingüísticos y metacognitivos para interpretar textos de manera significativa. Este proceso es esencial para el aprendizaje en contextos de inglés como lengua extranjera, pues constituye una vía principal para acceder a información, desarrollar autonomía y fortalecer competencias lingüísticas y académicas.

Comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (EFL)

La comprensión lectora en inglés como lengua extranjera constituye un proceso cognitivo y lingüístico que exige al estudiante construir significado en un sistema distinto al de su lengua materna. En este sentido, leer en inglés no supone únicamente reconocer palabras o traducir información, sino integrar procesos de decodificación, reconocimiento léxico, procesamiento sintáctico, interpretación semántica y elaboración de inferencias para construir una representación coherente del texto. Desde esta perspectiva, la lectura en una segunda lengua suele demandar mayor esfuerzo cognitivo y menor automaticidad que la lectura en la lengua materna, especialmente cuando el dominio del idioma aún se encuentra en desarrollo (Grabe, 2012; Grabe y Stoller, 2019).

Esta exigencia se explica porque el lector de EFL debe movilizar simultáneamente recursos lingüísticos y estratégicos. Por un lado, necesita comprender vocabulario, estructuras gramaticales, conectores lógicos y convenciones discursivas propias del inglés; por otro, debe activar conocimientos previos, formular hipótesis, anticipar significados y monitorear su comprensión durante la lectura. Harmer (2015) señala que las dificultades

léxicas y sintácticas suelen afectar la fluidez y la comprensión global, mientras que Ur (2012) sostiene que los estudiantes en contextos EFL requieren apoyo explícito para desarrollar estrategias que compensen su acceso limitado al input natural del idioma. En consecuencia, la comprensión lectora en inglés no depende solamente de una habilidad general de lectura, sino también del dominio progresivo de competencias lingüísticas y discursivas específicas.

Asimismo, la literatura especializada destaca que la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera se construye mediante la interacción entre procesos bottom-up y top-down. El lector debe reconocer palabras y estructuras presentes en el texto, pero también activar esquemas previos, establecer relaciones entre ideas y construir inferencias para sostener la comprensión global. Grabe y Stoller (2019) explican que la automaticidad en el reconocimiento léxico es fundamental porque libera recursos cognitivos para la comprensión profunda, mientras que Nation (2022) subraya que el crecimiento del vocabulario y la exposición frecuente a textos comprensibles son condiciones esenciales para avanzar en la lectura en una lengua extranjera. En esta línea, comprender en inglés implica no solo decodificar, sino usar estratégicamente el conocimiento lingüístico para interpretar el texto de forma progresivamente más autónoma.

Desde el plano pedagógico, la comprensión lectora en EFL debe abordarse como un proceso activo, estratégico y gradual. Esto implica que la enseñanza no se reduzca a la traducción o a la resolución mecánica de preguntas, sino que promueva tareas orientadas a predecir, localizar información, inferir significados, verificar hipótesis y revisar lo leído. Harmer (2015) y Ur (2012) coinciden en que el trabajo lector en inglés debe favorecer la participación activa del estudiante y el uso consciente de estrategias para construir significado. En este marco conceptual, la comprensión lectora en inglés puede analizarse a partir de dos dimensiones complementarias: la literal, vinculada con la identificación y recuperación de información explícita y la inferencial, orientada a la construcción de significados implícitos y al establecimiento de relaciones lógicas entre ideas. Esta delimitación permite examinar con mayor precisión cómo los estudiantes procesan textos en inglés y

qué aspectos requieren fortalecimiento pedagógico (Grabe, 2012; Grabe y Stoller, 2019).

Dimensiones de la Comprensión Lectora en Inglés

En el campo de la lectura en inglés como lengua extranjera (EFL), la comprensión lectora constituye un proceso multidimensional que requiere la coordinación de diversos procesos lingüísticos y cognitivos. Según Grabe (2012), comprender un texto en una segunda lengua implica no solo recuperar información explícita, sino también integrar ideas, elaborar inferencias y construir una representación coherente del significado global. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se organiza en distintas dimensiones que interactúan entre sí y que permiten al lector progresar desde el reconocimiento literal del texto hacia la interpretación de significados implícitos. Esta concepción resulta especialmente relevante en contextos de aprendizaje del inglés, donde el lector debe enfrentar desafíos adicionales relacionados con el reconocimiento de vocabulario, el procesamiento de estructuras gramaticales y la activación de conocimientos previos para lograr una comprensión efectiva del texto.

Dimensión Literal. La dimensión literal de la comprensión lectora se refiere a la capacidad del lector para identificar información explícita presente en el texto, como hechos, ideas principales, detalles relevantes, secuencias, comparaciones y datos concretos. En el contexto del inglés como lengua extranjera (EFL), esta habilidad implica no solo localizar información visible en el texto, sino también reconocer vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones lingüísticas que permiten comprender el significado explícito del mensaje. Grabe (2012) sostiene que la comprensión literal constituye un componente fundamental de la lectura en una segunda lengua, ya que depende de procesos como el reconocimiento léxico automático, la fluidez lectora y el procesamiento eficiente de la información textual. Según el autor, cuando los estudiantes presentan dificultades para reconocer palabras o estructuras sintácticas, el acceso al significado literal del texto se vuelve más lento y menos preciso.

Asimismo, Nuttall (1996) sostiene que la comprensión literal consiste en identificar y reconocer información expresada directamente en el texto sin inferir significados implícitos. Esta capacidad constituye la base sobre la cual se desarrollan procesos de comprensión más complejos. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Nation (2022) destaca la importancia de estrategias como el *scanning*, entendido como la búsqueda rápida de información específica, y el *skimming*, orientado a obtener una idea general del texto. Estas estrategias facilitan la localización de información explícita, favorecen el desarrollo del vocabulario y ayudan a los estudiantes a familiarizarse con la organización de los textos en inglés.

Por último, Harmer (2015) y Ur (2012) sostienen que la comprensión literal contribuye al fortalecimiento de habilidades esenciales para la lectura en inglés, tales como el reconocimiento léxico, la identificación de patrones gramaticales y la comprensión de significados en contexto. Estas capacidades permiten al estudiante acceder con mayor eficacia al contenido textual y constituyen la base para el desarrollo posterior de la comprensión inferencial. En consecuencia, la dimensión literal constituye un componente indispensable para el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, ya que proporciona los fundamentos necesarios para acceder posteriormente a procesos inferenciales de mayor complejidad.

Dimensión Inferencial. La dimensión inferencial se refiere a la capacidad del lector para construir significados que no aparecen expresados de manera explícita en el texto. En el caso de la lectura en inglés como lengua extranjera, esta habilidad implica integrar la información textual con los conocimientos previos, el conocimiento lingüístico y las pistas contextuales para interpretar ideas implícitas, establecer relaciones entre conceptos y formular conclusiones. Al respecto, Grabe (2012) sostiene que la comprensión inferencial constituye un componente esencial de la lectura en una segunda lengua, porque permite al lector construir una representación coherente del texto a partir de la interacción entre información explícita e implícita.

En la comprensión inferencial, el lector va más allá de la recuperación literal de datos y pone en marcha procesos cognitivos de mayor complejidad, tales como establecer relaciones de causa y efecto, deducir significados a partir del contexto, anticipar información y formular hipótesis sobre el contenido. Estas habilidades adquieren especial importancia en la lectura en inglés, ya que los estudiantes suelen enfrentar limitaciones léxicas o sintácticas que los obligan a utilizar estrategias de inferencia para comprender el mensaje global. En este sentido, Samiei y Ebadi (2021) demostraron, en estudiantes EFL, que el trabajo sistemático de la comprensión inferencial mejora significativamente cuando la enseñanza favorece la formulación de inferencias y el uso activo de pistas textuales, lo que confirma el papel central de esta dimensión en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera.

Asimismo, la evidencia reciente muestra que la comprensión inferencial en L2 se relaciona estrechamente con el dominio del vocabulario, la gramática y la activación de conocimientos previos. En una revisión sistemática sobre comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, Vettori et al. (2023) encontraron que, entre los factores con asociaciones más fuertes, destacan precisamente el conocimiento gramatical y el conocimiento léxico, junto con otros componentes cognitivos y metacognitivos. De manera complementaria, Hu et al. (2022) hallaron que el conocimiento gramatical influye de manera directa e indirecta en la comprensión lectora en EFL, en parte a través del vocabulario, lo que refuerza la idea de que la inferencia depende no solo de pistas contextuales, sino también del nivel de desarrollo lingüístico del lector.

En consecuencia, la dimensión inferencial constituye un nivel fundamental de la comprensión lectora en inglés, porque permite trascender la información visible del texto y construir significados más profundos a partir de la interacción entre el contenido leído, el conocimiento previo y los recursos lingüísticos del estudiante. Por ello, su desarrollo resulta esencial en contextos EFL, donde comprender implica no solo decodificar, sino interpretar, relacionar e inferir de manera estratégica.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista, el cual sostiene que la realidad puede ser observada, medida y analizada objetivamente mediante procedimientos empíricos y verificables. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico se construye a partir de la observación sistemática, la medición de los fenómenos y la contrastación de hipótesis, lo que permite obtener resultados sustentados en evidencia empírica. De acuerdo con Maksimović y Evtimov (2023), este paradigma se fundamenta en la búsqueda de evidencia empírica y en la objetividad del proceso científico, por lo que resulta pertinente para investigaciones orientadas a evaluar la efectividad de estrategias pedagógicas.

La investigación adopta un enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección y el análisis de datos numéricos con el propósito de probar hipótesis y examinar el comportamiento de las variables mediante procedimientos estadísticos (Creswell y Creswell, 2018). Asimismo, Hernández et al. (2023) señalan que este enfoque se orienta a la medición objetiva de los fenómenos y al análisis sistemático de los datos, permitiendo obtener resultados verificables dentro de un proceso metodológico riguroso. En concordancia con este enfoque, el presente estudio empleó mediciones antes y después de la aplicación del método SQ3R para analizar los cambios en la comprensión lectora en inglés.

El estudio corresponde al nivel explicativo, debido a que busca determinar el efecto de la aplicación del método SQ3R sobre la comprensión lectora en inglés de los estudiantes. Según George y Merkus (2025), la investigación explicativa pretende comprender por qué y cómo ocurre un fenómeno mediante el análisis de las relaciones causales entre las variables. En este sentido, la investigación analiza la variación de la comprensión lectora a partir de la aplicación de una estrategia didáctica, con el propósito de explicar los cambios observados entre las mediciones realizadas.

La presente investigación es de tipo aplicada, ya que busca utilizar conocimientos científicos para contribuir a la solución de una problemática

educativa relacionada con la comprensión lectora en inglés. De acuerdo con Vizcaíno et al. (2023), la investigación aplicada se orienta al uso del conocimiento científico para resolver problemas prácticos en contextos reales. En concordancia con ello, el estudio emplea los fundamentos teóricos y metodológicos del método SQ3R con la finalidad de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes en un contexto educativo específico.

El diseño metodológico adoptado correspondió a un diseño preexperimental con un solo grupo y mediciones de pretest y posttest. Hernández et al. (2023) señalan que los diseños preexperimentales se caracterizan por aplicar una intervención a un grupo único y evaluar sus efectos mediante mediciones realizadas antes y después del tratamiento, sin contar con grupo de control ni asignación aleatoria. En este estudio, dicho diseño permitió aplicar el método SQ3R y comparar los resultados obtenidos en el pretest y el posttest, con el propósito de identificar las variaciones producidas en la comprensión lectora en inglés. En concordancia con ello, el Manual de Investigación de la EESPP Monterrico señala que el diseño preexperimental implica la aplicación de una intervención sobre una muestra única, utilizando mediciones de entrada y salida para valorar los cambios generados en la variable dependiente.

En el presente estudio, inicialmente se aplicó un pretest para identificar el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes. Posteriormente, se desarrolló la intervención pedagógica basada en el método SQ3R y al finalizar, se administró un posttest con el fin de determinar los cambios alcanzados. Finalmente, la comparación entre ambas mediciones permitió establecer las variaciones registradas después de la intervención.

Figura 1

Representación gráfica del diseño preexperimental



Nota. O1 representa el pretest aplicado a la variable dependiente; X corresponde a la intervención (variable independiente) y O2 representa el posttest aplicado a la variable dependiente. Tomado del *Manual de Investigación en Educación* (p. 21), por Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, 2025.

3.2. Objetivos de investigación

En consonancia con el enfoque cuantitativo, el diseño preexperimental, y las preguntas de la investigación, se enuncian los siguientes objetivos.

Objetivo General

Determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

Objetivos Específicos

Determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

Determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

3.3. Hipótesis de Investigación

A partir de los objetivos planteados para esta investigación, se formulan las siguientes hipótesis.

Hipótesis General

La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

Hipótesis Específicas

La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora

inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

3.4. Operacionalización de Variables

Variable Independiente

El método SQ3R es una estrategia de lectura estructurada que guía al lector a través de cinco fases: exploración previa (*Survey*), formulación de preguntas (*Question*), lectura activa (*Read*), recitación (*Recite*) y repaso (*Review*), con el objetivo de mejorar la comprensión y retención de la información. Según Robinson (1946), este método promueve una lectura activa y organizada que permite al estudiante procesar la información de manera progresiva, facilitando la comprensión y el aprendizaje significativo.

En la presente investigación, el método SQ3R se operacionalizó mediante un programa de intervención pedagógica desarrollado en doce sesiones de aprendizaje. En cada sesión se aplicaron de manera secuencial las cinco fases del método (*Survey*, *Question*, *Read*, *Recite* y *Review*), las cuales orientaron el desarrollo de las actividades de lectura y la aplicación sistemática de la estrategia durante todo el proceso de intervención.

Variable Dependiente

La comprensión lectora en inglés como lengua extranjera se define como un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye significado a partir de un texto escrito, integrando información explícita e implícita. De acuerdo con Grabe (2012), este proceso implica la interacción de habilidades de decodificación, reconocimiento léxico, integración semántica y construcción de un modelo mental del texto, lo que permite construir una representación coherente del texto mediante la integración de información explícita e implícita.

En la presente investigación, la comprensión lectora en inglés se operacionalizó mediante los puntajes obtenidos por los estudiantes en una prueba de comprensión lectora aplicada antes y después de la intervención. La variable fue evaluada mediante dos dimensiones: comprensión literal y comprensión inferencial, operacionalizadas a través de los indicadores

establecidos en la matriz de operacionalización y medidas mediante un instrumento adaptado del Reading and Use of English B2 Sample Test de Cambridge.

Tabla 2

Definición operacional de la variable dependiente

Variable	Dimensiones	Indicadores
Comprensión lectora en inglés	Literal	• Identifica ideas principales del texto. • Identifica ideas secundarias del texto. • Localiza información específica. • Ordena la secuencia de hechos según texto. • Reconoce relaciones explícitas de comparación o contrastes mencionados en el texto.
	Inferencial	• Identifica el propósito del texto. • Deduce el significado de palabras o expresiones por contexto. • Interpreta intenciones del autor. • Establece relaciones implícitas de causa y efecto. • Infiere sentimientos o motivaciones de los personajes. • Predice posibles desenlaces del texto.

Nota. Elaboración propia.

3.5. Población, Muestra y Muestreo

La población diana o población blanco estuvo constituida por los 128 estudiantes matriculados del nivel secundario de la institución educativa pública donde se desarrolló la investigación. De acuerdo con Otzen y Manterola (2017), la población diana comprende el conjunto total de sujetos sobre los cuales se pretende generalizar los resultados, mientras que la población accesible

corresponde al grupo de participantes que reúne las características establecidas y al cual los investigadores tienen acceso. En ese sentido, la población accesible quedó delimitada a los 27 estudiantes matriculados de quinto grado de secundaria, sección única, conformada por 11 hombres y 16 mujeres, debido a que el problema de investigación y los objetivos del estudio se centraron específicamente en este grado.

La muestra efectiva estuvo conformada por 25 estudiantes de quinto grado de secundaria, ya que dos estudiantes no participaron en la totalidad del proceso de investigación debido a que no dieron su asentimiento para ser parte del estudio. En consecuencia, la muestra efectiva quedó integrada por los participantes que completaron el pretest, la intervención y el postest.

Tabla 3

Distribución de la muestra según género

Variable	Categoría	Estudiantes (n)	Porcentaje (%)
Género	Hombres	10	40%
	Mujeres	15	60%
	Total	25	100%

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al muestreo, se empleó un muestreo no probabilístico intencional. Este tipo de muestreo permite seleccionar deliberadamente a los participantes que reúnen características pertinentes para los propósitos de la investigación. Otzen y Manterola (2017) señalan que este procedimiento se utiliza cuando el investigador requiere trabajar con sujetos que cumplen criterios específicos vinculados con el fenómeno estudiado. Asimismo, Reales et al. (2022) sostienen que el muestreo intencional no probabilístico se fundamenta en el juicio metodológico del investigador y en criterios de selección relacionados directamente con los objetivos del estudio. En la presente investigación, se seleccionó a los estudiantes de quinto grado de secundaria debido a que

cumplían con los criterios de inclusión establecidos para el estudio y constituía el grupo donde se implementó la intervención mediante el método SQ3R.

En esta investigación, la selección del grupo respondió a criterios pedagógicos y metodológicos previamente definidos: pertenecer al quinto grado de secundaria, formar parte del grupo en el que se implementó la intervención y participar en las fases de recolección de datos (pretest, intervención y postest). En consecuencia, la muestra seleccionada resultó pertinente para analizar el efecto de dicha estrategia sobre la comprensión lectora en inglés en el contexto específico del estudio.

3.6. Técnicas e Instrumentos

La recolección de datos constituye una etapa fundamental en toda investigación, pues permite obtener información pertinente para responder al problema planteado y contrastar las hipótesis formuladas. En el presente estudio, este proceso se realizó mediante la aplicación de una técnica e instrumento seleccionados en función de los objetivos de la investigación y de las características de la variable de estudio.

Técnica de Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos empleada en la presente investigación fue el test, ya que permitió obtener información objetiva sobre el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes. De acuerdo con Arias et al. (2022), el test es una técnica utilizada para medir conocimientos, habilidades o desempeños mediante la aplicación de instrumentos estandarizados cuyas respuestas pueden ser analizadas cuantitativamente.

En la presente investigación, esta técnica se aplicó en dos momentos: antes de la intervención, mediante un pretest, y después de su culminación, mediante un postest, con la finalidad de comparar el desempeño de los participantes en ambos momentos del estudio.

Instrumento

El instrumento de recolección de datos consistió en una adaptación de la prueba Reading and Use of English B2 Sample Test (Part 5) de Cambridge, realizada por el equipo de investigación con la finalidad de responder a los

objetivos del presente estudio. La adaptación comprendió la selección, reorganización y clasificación de los ítems de acuerdo con las dimensiones de la variable dependiente: comprensión literal y comprensión inferencial. El instrumento adaptado se presenta en el Anexo 2.

La selección de esta prueba se fundamentó en la necesidad de contar con un instrumento que incluyera textos y tareas con un nivel de complejidad suficiente para evaluar las dimensiones de comprensión literal e inferencial. Asimismo, se respetaron los descriptores de lectura del nivel B2 establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), los cuales consideran la capacidad de identificar ideas principales, reconocer información específica, interpretar puntos de vista y establecer relaciones lógicas en textos escritos.

Esta decisión metodológica también fue consistente con los resultados de la evaluación diagnóstica institucional aplicada al inicio del año mediante una prueba alineada con los niveles B1–B2 del MCER, en la que una proporción importante de los estudiantes evidenció un desempeño que les permitía enfrentarse a tareas de esa complejidad. En consecuencia, se consideró pertinente emplear como base una prueba de nivel B2 adaptada a los objetivos de la presente investigación.

Tabla 4

Ficha técnica de instrumento de investigación

Nombre	Prueba adaptada de comprensión lectora en inglés (basada en el Reading and Use of English B2 Sample Test – Part 5 de Cambridge)
Tipo de instrumento	Prueba objetiva de comprensión lectora (test)
Técnica de recolección de datos	Test
Momentos de aplicación	Pretest y posttest
Autor del Instrumento	Cambridge Assessment English
Adaptación	Equipo de investigación

Objetivo del Instrumento	Medir el nivel de comprensión literal e inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria antes y después de la aplicación del método SQ3R.
Población	Estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa pública.
Dimensiones	Comprensión literal Comprensión inferencial
Ítems	16 ítems distribuidos de la siguiente manera: - 8 correspondientes a la dimensión comprensión literal - 8 correspondientes a la dimensión comprensión inferencial
Breve descripción	Instrumento adaptado por el equipo de investigación a partir del Reading and Use of English B2 Sample Test (Part 5) de Cambridge. La adaptación comprendió la selección, reorganización y clasificación de los ítems para evaluar las dimensiones de comprensión literal e inferencial de la variable dependiente. El instrumento contiene dos textos con 16 preguntas de opción múltiple (6 y 10 ítems, respectivamente) y se aplica como pretest y posttest.
Escala de medición	El instrumento genera un puntaje total a partir del número de respuestas correctas obtenidas. Para la interpretación de los resultados, los puntajes se clasifican en los niveles de logro En inicio, En proceso, Logro esperado y Logro destacado, correspondientes a una escala ordinal.
Administración	Grupal, en modalidad presencial.
Duración	45 minutos

Nota. Elaboración propia.

En total, el instrumento quedó conformado por 16 ítems distribuidos equitativamente entre las dos dimensiones de la variable dependiente. Ocho ítems evaluaron la comprensión literal, mediante indicadores relacionados con la identificación de información explícita, el reconocimiento de ideas principales y la localización de detalles relevantes. Los ocho ítems restantes evaluaron la comprensión inferencial, considerando indicadores vinculados con la deducción de significados implícitos, el establecimiento de relaciones lógicas y la identificación de propósitos comunicativos.

La distribución de los ítems se realizó tomando como referencia la matriz de operacionalización de la variable. Dado que la comprensión lectora fue operacionalizada en dos dimensiones, integradas por cinco indicadores en la dimensión literal y seis indicadores en la dimensión inferencial, los dieciséis ítems fueron adaptados de la prueba Reading and Use of English B2 Sample Test (Part 5) de Cambridge y organizados de manera que permitieran representar adecuadamente todos los indicadores establecidos en la investigación.

Validez

Para determinar la validez del instrumento adaptado, se utilizó la técnica de juicio de expertos, la cual permite evaluar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems antes de su aplicación. La validez de contenido fue establecida mediante este procedimiento, recomendado para garantizar la calidad de los instrumentos de investigación (Creswell y Creswell, 2018). Asimismo, Taherdoost (2017) señala que la validez de contenido es fundamental para asegurar que el instrumento mida adecuadamente la variable de estudio y sea comprensible para los participantes.

La validación se desarrolló en dos niveles. En primer lugar, se empleó una matriz de criterios estructurales para revisar la relación entre la variable y sus dimensiones, la correspondencia entre dimensiones e indicadores, la coherencia entre los ítems y sus alternativas de respuesta, así como la claridad, precisión y comprensibilidad de la redacción. En segundo lugar, se aplicó un formulario de validez de contenido para evaluar cada ítem con base en los criterios de relevancia, coherencia y claridad.

Para el procesamiento de la validez se utilizó el coeficiente V de Aiken, estadístico ampliamente empleado para cuantificar el grado de acuerdo entre jueces expertos respecto a la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems (Taherdoost, 2017). En este estudio participaron cinco profesionales del área de educación con grado académico de magíster, quienes valoraron cada ítem mediante una escala de tres niveles.

Los resultados obtenidos mostraron coeficientes por ítem entre 0.800 y 1.000, lo que indica niveles adecuados y altos de validez de contenido.

Asimismo, el valor global fue $V = 0.96$, evidenciando una alta concordancia entre los jueces expertos y la pertinencia del instrumento para evaluar la comprensión lectora en inglés en sus dimensiones literal e inferencial (Nurjanah et al., 2023).

Tabla 5

Criterios de instrumentos de valoración de juicio de expertos

Instrumentos de Jueces	Criterios
Matriz de criterios estructurales	Relación entre variable y dimensión
	Relación entre dimensión e indicador
	Correspondencia entre ítem y alternativa
	Claridad, precisión y comprensibilidad de la redacción
Formulario de validez de contenido	Relevancia
	Coherencia
	Claridad

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 5, la validación contempló tanto la estructura interna del instrumento como la valoración específica de cada ítem en función de su relevancia, coherencia y claridad.

El proceso de validación fue realizado por cinco profesionales expertos en el área de educación con grado académico de magíster. La identificación de los jueces y su dictamen general se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Nombre y apellidos de los jueces y su interpretación final

Juez	Nombres y Apellidos	Interpretación
1	Abdias Román Huaches	Aplicable
2	Guiliana Fátima Castañeda Di Natale	Aplicable
3	Lilian del Pilar Loayza Urcia	Aplicable
4	Lucy Tania Lozano Mollo	Aplicable
5	Pilar Julia Paucar Miranda	Aplicable

Nota. Elaboración propia

Todos los jueces consideraron que el instrumento era aplicable, lo que permitió continuar con el análisis cuantitativo de la validez mediante el coeficiente V de Aiken.

Las valoraciones emitidas por los jueces fueron procesadas mediante el coeficiente V de Aiken, a fin de estimar la validez de contenido de cada ítem. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Resultados del formulario de validez de juicio de expertos por ítem

Items	Criterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media	DE	V de Aiken	Interpr.
Item 1	Relevancia	3	3	2	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
Item 2	Relevancia	3	3	3	3	2	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
Item 3	Relevancia	2	3	3	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	2	3	2	3	3	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Claridad	2	3	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 4	Relevancia	3	2	3	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 5	Relevancia	3	2	3	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 6	Relevancia	3	3	3	3	2	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
Item 7	Relevancia	3	3	3	3	2	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
Item 8	Relevancia	2	3	3	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	2	3	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO

	Claridad	2	3	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 9	Relevancia	2	3	3	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	2	3	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Claridad	2	3	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 10	Relevancia	3	2	3	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 11	Relevancia	2	3	2	3	2	2.40	0.55	0.800	VÁLIDO
	Coherencia	2	3	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Claridad	2	3	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 12	Relevancia	3	3	3	3	2	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
Item 13	Relevancia	3	3	3	3	2	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Coherencia	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 14	Relevancia	3	3	2	3	2	2.60	0.55	0.867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	2	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Claridad	3	3	2	3	3	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
Item 15	Relevancia	3	3	3	3	2	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
Item 16	Relevancia	3	3	3	3	2	2.80	0.45	0.933	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3.00	0.00	1.000	VÁLIDO

Nota. Elaboración propia.

Los resultados presentados en la Tabla 7 evidencian que todos los ítems fueron considerados válidos, al obtener coeficientes V de Aiken entre 0.800 y 1.000. Asimismo, el coeficiente global de $V = 0.96$ refleja una elevada concordancia entre los jueces expertos y respalda la validez del contenido del instrumento.

Confiabilidad

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se realizó una prueba piloto con 35 estudiantes del Instituto Cultural Internacional American English,

quienes presentaban características similares a la población de estudio, tales como pertenecer al nivel de educación secundaria, tener edades aproximadas entre 16 y 17 años y encontrarse cursando el nivel Advanced 6, equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Estas características garantizaron la pertinencia de la muestra piloto para evaluar la consistencia interna del instrumento antes de su aplicación en el estudio principal.

Los datos obtenidos en la prueba piloto fueron procesados mediante el software estadístico Jamovi, a través del cual se calculó el coeficiente omega de McDonald como indicador de consistencia interna del instrumento. Este coeficiente es ampliamente recomendado para la evaluación de instrumentos psicométricos, debido a que proporciona estimaciones más robustas de la confiabilidad que el alfa de Cronbach cuando se trabaja con datos ordinales o con modelos de medición que no cumplen el supuesto de tau-equivalencia (McNeish, 2018; Ventura-León et al., 2017; Doval et al., 2023).

Los resultados fueron los siguientes en términos de confiabilidad:

Tabla 8

Ítems	Media	Desviación Estándar (DE)	Correlación ítem-resto	ω de McDonald
Ítem 1	0.457	0.505	0.534	0.760
Ítem 2	0.514	0.507	0.549	0.757
Ítem 3	0.543	0.505	0.490	0.770
Ítem 7	0.571	0.502	0.579	0.753
Ítem 8	0.514	0.507	0.463	0.775
Ítem 9	0.429	0.502	0.575	0.754
Ítem 10	0.571	0.502	0.463	0.772
Ítem 11	0.571	0.502	0.272	0.798

Estadísticas de confiabilidad de la comprensión literal

Nota. Tabla de elaboración propia.

En la dimensión de comprensión literal, los valores de correlación ítem-resto oscilaron entre 0.272 y 0.579, lo que evidencia una relación adecuada entre cada ítem y el total de la dimensión, aunque el ítem 11 presentó una correlación más baja (0.272). Asimismo, los coeficientes Omega registrados se ubicaron

entre 0.753 y 0.798, indicando una consistencia interna aceptable a buena de los ítems que conforman esta dimensión.

Tabla 9

Estadísticas de confiabilidad de la comprensión inferencial

Ítems	Media	Desviación Estándar (DE)	Correlación ítem-resto	ω de McDonald
Ítem 4	0.629	0.490	0.606	0.677
Ítem 5	0.400	0.497	0.358	0.737
Ítem 6	0.600	0.497	0.377	0.736
Ítem 12	0.600	0.497	0.503	0.698
Ítem 13	0.571	0.502	0.203	0.760
Ítem 14	0.429	0.502	0.494	0.711
Ítem 15	0.543	0.505	0.236	0.754
Ítem 16	0.571	0.502	0.602	0.677

Nota. Elaboración propia.

En la dimensión de comprensión inferencial, los valores de correlación ítem-resto oscilaron entre 0.203 y 0.606, lo que evidencia una relación variable entre cada ítem y el total de la dimensión. Los ítems 13 (0.203) y 15 (0.236) presentaron las correlaciones más bajas, mientras que los ítems 4 (0.606) y 16 (0.602) mostraron las más altas. Asimismo, los coeficientes Omega de McDonald registrados se ubicaron entre 0.677 y 0.760, lo que indica una consistencia interna aceptable a moderada de los ítems que conforman esta dimensión.

Tabla 10

Estadísticas generales de confiabilidad de la escala

Escala	Media	Desviación Estándar (DE)	ω de McDonald
Escala	0.532	0.290	0.869

Nota. Elaboración propia.

Los coeficientes obtenidos evidencian una confiabilidad adecuada del instrumento, especialmente en la escala general ($\omega = 0.869$), valor que permite considerar una consistencia interna satisfactoria para pruebas de comprensión lectora y de función cognitiva (Doval et al., 2023; Ventura, 2019). Por lo tanto, se

considera que el test posee una confiabilidad adecuada para el estudio, por lo que resulta pertinente su aplicación en la investigación.

3.7. Análisis y Procesamiento de la Información

Los datos obtenidos mediante la aplicación del pretest y el posttest fueron codificados, organizados y registrados en una base de datos utilizando el software estadístico Jamovi. Para cada participante se ingresaron las puntuaciones correspondientes a la variable comprensión lectora en inglés y a sus dimensiones de comprensión literal e inferencial, con el propósito de facilitar su procesamiento y análisis estadístico.

Posteriormente, se realizó el análisis descriptivo de los datos mediante tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, con el fin de describir el comportamiento de la variable y sus dimensiones en las mediciones efectuadas antes y después de la intervención pedagógica. Este análisis permitió caracterizar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en ambos momentos de evaluación.

Como paso previo al análisis inferencial, se verificó el supuesto de normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Esta prueba permitió determinar la distribución de los datos y seleccionar la prueba estadística más apropiada para el contraste de las hipótesis.

Finalmente, para el análisis inferencial se emplearon pruebas estadísticas de comparación de muestras relacionadas. Cuando los datos cumplieron el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas; cuando dicho supuesto no se cumplió, se aplicó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Ambas pruebas permitieron comparar los resultados obtenidos en el pretest y el posttest, considerando un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$ para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

3.8. Consideraciones Éticas

La presente investigación se desarrolló en concordancia con los principios

éticos establecidos por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, especialmente los contenidos en el Proyecto Educativo Institucional (EESPPM, 2023) y en el Protocolo de Resguardo de la Integridad Científica y Propiedad Intelectual (EESPPM, 2024). Estos documentos orientan la práctica investigativa mediante principios de respeto a la dignidad humana, responsabilidad científica, integridad académica y protección de los participantes.

En ese sentido, en relación con la participación voluntaria y el consentimiento informado, se obtuvo previamente la autorización de la dirección de la institución donde se desarrolló la investigación. Debido a que los participantes eran menores de edad, se solicitó el consentimiento informado de los padres de familia o apoderados y el asentimiento informado de los estudiantes. Antes de iniciar el estudio, se comunicaron de manera clara el propósito de la investigación, los procedimientos previstos, la naturaleza del pretest, la intervención pedagógica basada en el método SQ3R y el postest. Asimismo, se informó a los participantes que podían retirarse en cualquier momento sin que ello generara consecuencias académicas o personales. Los formatos de consentimiento informado, asentimiento informado y la evidencia de la autorización institucional se presentan en los Anexos 3 y 4.

Respecto a la confidencialidad y protección de la información, los datos recopilados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos. Para resguardar la identidad de los participantes, se emplearon mecanismos de codificación y anonimización durante el registro, procesamiento, análisis y presentación de la información. En consecuencia, los resultados fueron presentados de manera grupal, sin incluir nombres ni otros datos que permitieran identificar directa o indirectamente a los estudiantes. Estas medidas garantizaron la protección de su privacidad y el uso responsable de la información recopilada.

En cuanto al bienestar de los participantes, se procuró que el desarrollo de la investigación no generara afectaciones emocionales, académicas ni sociales. La aplicación del instrumento y la intervención pedagógica se realizaron dentro del entorno educativo regular, en condiciones adecuadas y respetuosas,

evitando cualquier forma de presión, discriminación o exposición innecesaria. Asimismo, los resultados obtenidos no fueron utilizados con fines de calificación escolar, sino únicamente para analizar el efecto del método SQ3R sobre la comprensión lectora en inglés. De esta manera, se protegió el principio de no maleficencia y se aseguró una experiencia investigativa compatible con las características del contexto educativo.

Finalmente, la investigación se desarrolló de acuerdo con los principios de integridad científica, honestidad académica, transparencia y rigor metodológico. Las fuentes consultadas fueron citadas y referenciadas conforme a las normas APA, y la información obtenida fue registrada, procesada y comunicada de manera objetiva. Además, se evitó cualquier forma de fabricación, manipulación, omisión intencional, plagio o tergiversación de los resultados. En ese sentido, el estudio se alineó con los principios de integridad científica y propiedad intelectual establecidos por la institución formadora.

3.9. Limitaciones

La presente investigación presenta algunas limitaciones metodológicas que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, el estudio se desarrolló con una muestra reducida de 25 estudiantes pertenecientes a una sola institución educativa, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos escolares con características diferentes, ya que los resultados reflejan únicamente las condiciones específicas del grupo intervenido.

En segundo lugar, se empleó un diseño preexperimental con un solo grupo y sin grupo control, lo que restringe la validez interna del estudio, dado que no permite establecer con absoluta certeza que los cambios observados en la comprensión lectora se deban exclusivamente a la aplicación del método SQ3R, ya que pudieron intervenir variables externas no controladas durante el proceso de intervención. Asimismo, el instrumento utilizado fue una prueba adaptada a partir del *Reading and Use of English B2 Sample Test de Cambridge*. Aunque presentó adecuados niveles de validez y confiabilidad, su adaptación para medir específicamente las dimensiones literal e inferencial puede limitar la

comparabilidad de los resultados con investigaciones que emplean la versión original del instrumento, afectando parcialmente la equivalencia metodológica.

Finalmente, la intervención tuvo una duración de doce sesiones, periodo que resulta limitado para evaluar la estabilidad o permanencia de los posibles cambios en la comprensión lectora a mediano y largo plazo, lo que restringe la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal de los participantes. En conjunto, estas limitaciones no invalidan el desarrollo metodológico del estudio, sin embargo, delimitan el alcance de sus conclusiones y evidencian la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias, diseños experimentales que incluyan grupo control y periodos de intervención y seguimiento más prolongados.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Análisis descriptivo

Tabla 11

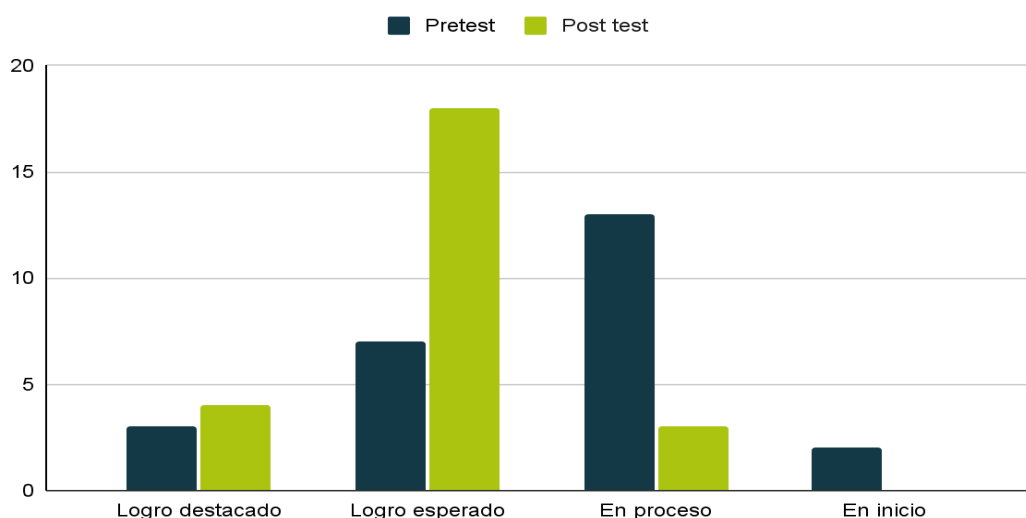
Frecuencias y porcentajes en los niveles de comprensión lectora en inglés del grupo experimental (pretest y posttest)

Variable	Nivel de logro	Pretest		Posttest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión lectora en inglés	Logro destacado	3	12%	4	16%
	Logro esperado	7	28%	18	72%
	En proceso	13	52%	3	12%
	En inicio	2	8%	0	0%
	Total	25	100%	25	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Niveles de logro de la comprensión lectora en inglés del grupo experimental.



Como se observa en la Tabla 11 y la Figura 2, en el pretest la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel En proceso (52%), seguido de los niveles Logro esperado (28%), Logro destacado (12%) y En inicio (8%). En el posttest, la mayor proporción de estudiantes se ubicó en el nivel Logro esperado (72%), seguido de Logro destacado (16%) y En proceso (12%), mientras que ningún estudiante se ubicó en el nivel En inicio (0%). En términos generales, se observa una variación en la distribución porcentual de los estudiantes entre los niveles de logro del pretest y el posttest.

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes en los niveles de comprensión literal en inglés del grupo experimental (pretest y posttest)

Dimensión	Nivel de logro	Pretest		Posttest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión literal en inglés	Logro destacado	10	40%	14	56%
	Logro esperado	8	32%	10	40%
	En proceso	6	24%	1	4%
	En inicio	1	4%	0	0%
	Total	25	100%	25	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Niveles de logro de la comprensión literal en inglés del grupo experimental.



La Tabla 12 y Figura 3 presentan las frecuencias y porcentajes de los niveles de logro en la comprensión literal en inglés para el grupo experimental, comparando los resultados del pretest y el posttest. En el pretest, 10 estudiantes (40%) se ubicaron en el nivel Logro Destacado, 8 estudiantes (32%) en el nivel Logro Esperado, 6 estudiantes (24%) en el nivel En Proceso y 1 estudiante (4%) en el nivel En Inicio. En el posttest, la distribución fue de 14 estudiantes (56%) en el nivel Logro Destacado, 10 estudiantes (40%) en el nivel Logro Esperado, 1 estudiante (4%) en el nivel En Proceso y ninguno en el nivel En Inicio. Estos resultados evidencian un cambio en la distribución porcentual de los estudiantes entre los niveles de logro del pretest y el posttest en la dimensión de comprensión literal.

Tabla 13

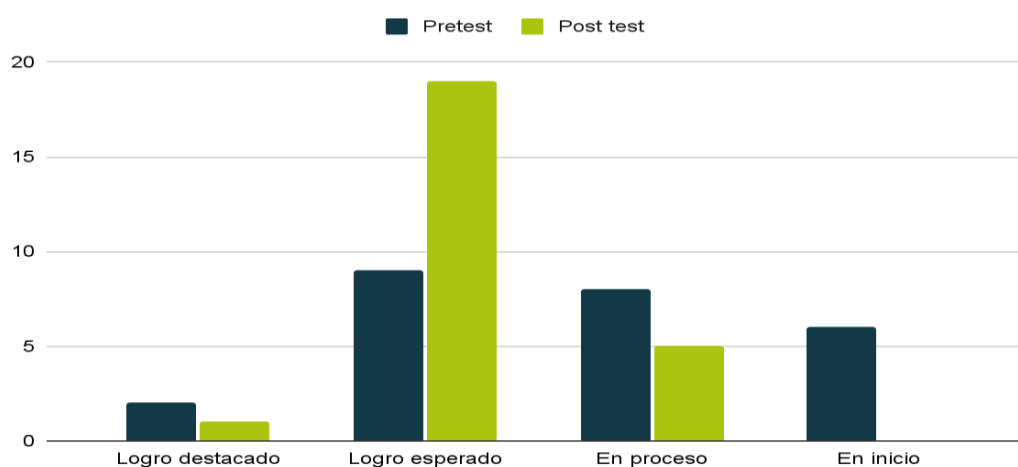
Frecuencias y porcentajes en los niveles de comprensión inferencial en inglés del grupo experimental (pretest y posttest)

Dimensión	Nivel de logro	Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión inferencial en inglés	Logro destacado	2	8%	1	4%
	Logro esperado	9	36%	19	76%
	En proceso	8	32%	5	20%
	En inicio	6	24%	0	0%
	Total	25	100%	25	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Niveles de logro en comprensión inferencial en inglés del grupo experimental.



La Tabla 13 y Figura 4 presentan los niveles de logro en comprensión inferencial del grupo experimental en el pretest y posttest. En el pretest, 2 estudiantes (8%) se ubicaron en Logro destacado, 9 (36%) en Logro esperado, 8 (32%) en En proceso y 6 (24%) en En inicio. En el posttest, 1 estudiante (4%) alcanzó Logro destacado, 19 (76%) Logro esperado, 5 (20%) En proceso y ninguno En inicio. En ambas evaluaciones participaron 25 estudiantes. Se aprecia así una modificación en la distribución porcentual de los estudiantes entre los niveles de logro del pretest y el posttest en la dimensión de comprensión inferencial.

Análisis inferencial

Para evaluar el supuesto de normalidad de los datos, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (S-W), debido a que es una de las pruebas más recomendadas para muestras pequeñas ($n \leq 50$).

Hipótesis de la prueba de normalidad

H_0 . La muestra proviene de una distribución normal.

H_1 . La muestra no proviene de una distribución normal.

Regla: si la Sig. < 0,05, se rechaza H_0 ; si la Sig. $\geq$ 0,05, no se rechaza H_0 .

La Tabla 14 presenta los resultados del análisis de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk aplicado a las puntuaciones obtenidas en el pretest y posttest de la variable comprensión lectora en inglés y de sus dimensiones.

Tabla 14

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Grupo experimental	Estadístico	Significancia estadística
Comprensión lectora (pretest)	0.9570	0.3574
Comprensión literal (pretest)	0.9175	0.0450
Comprensión inferencial (pretest)	0.9485	0.2317
Comprensión lectora (post test)	0.9340	0.1076
Comprensión literal (post test)	0.9002	0.0185
Comprensión inferencial (post test)	0.7810	0.0001

Nota. Elaboración propia.

Con base en los resultados de la prueba de normalidad para el grupo experimental en la variable comprensión lectora y sus dimensiones, se observa que los datos del pretest de comprensión lectora general (Sig. = 0.3574), pretest de comprensión inferencial (Sig. = 0.2317) y posttest de comprensión lectora general (Sig. = 0.1076) presentan valores de Shapiro-Wilk no significativos ($p \geq 0.05$). Por el contrario, los datos del pretest de comprensión literal (Sig. = 0.0450), del posttest de comprensión literal (Sig. = 0.0185) y del posttest de comprensión inferencial (Sig. = 0.0001) presentan valores de Shapiro-Wilk significativos ($p < 0.05$).

En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula de distribución normal para los datos del pretest de comprensión lectora general, pretest de comprensión inferencial y posttest de comprensión lectora general. Por otro lado, se rechaza la hipótesis nula de distribución normal para los datos del pretest de comprensión literal, posttest de comprensión literal y posttest de comprensión inferencial. Considerando que algunas variables presentaron distribución normal y otras no normal, se decidió emplear para el contraste de la hipótesis general la prueba t de Student para muestras relacionadas y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el contraste de las hipótesis específicas.

Contraste de hipótesis general

H₁. La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

H₀. La aplicación del método SQ3R no incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

Tabla 15

Diferencias en la comprensión lectora en inglés según la prueba t de Student para muestras relacionadas (pretest y posttest)

	Media	N	Desviación estándar	t	Grado de libertad	Significancia estadística (bilateral)
Comprensión lectora (pretest)	9.24	25	2.88	5.7192	24	< 0.001
Comprensión lectora (post test)	11.84	25	1.77			

Nota. Significativo al nivel $p < 0.001$. Elaboración propia.

El valor de la t de Student para muestras relacionadas obtenido al comparar las puntuaciones medias de comprensión lectora entre el pretest y el posttest ($t = 5.7192$; $p < .001$) es estadísticamente significativo ($p < 0.001$). Asimismo, se observa un incremento de la media en el pretest ($M = 9.24$) al posttest ($M = 11.84$).

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Contraste de las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H₁. La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

H₀. La aplicación del método SQ3R no incrementa la comprensión literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

Tabla 16

Diferencias en la comprensión literal en inglés según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (pretest y posttest)

Comparación	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Pretest	Rangos negativos	5	7.00	35.00	3.0298	0.0024
	Rangos positivos	17	12.82	218.00		
	Empates	3				
	Total	25				

Nota. Significativo al nivel $p < 0.05$. Elaboración propia.

El valor de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas obtenido al comparar las puntuaciones de comprensión literal en inglés entre el pretest y posttest ($Z = 3.0298$; $p = 0.0024$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0.05$. Asimismo, se registraron 17 rangos positivos, 5 rangos negativos y 3 empates, lo que indica que la mayoría de los estudiantes obtuvo puntuaciones más altas en el posttest respecto al pretest.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Hipótesis específica 2

H₁. La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

H₀. La aplicación del método SQ3R no incrementa la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública.

Tabla 17

Diferencias en la comprensión inferencial en inglés según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (pretest y posttest)

Comparación	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Postest - Pretest	Rangos negativos	3	7.00	21.00	3.4985	0.0005
	Rangos positivos	19	12.21	232.00		
	Empates	3				
	Total	25				

Nota. Significativo al nivel $p < 0.05$. Elaboración propia.

El valor de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas obtenido al comparar las puntuaciones de comprensión inferencial en inglés entre el pretest y el posttest ($Z = 3.4985$; $p = 0.0005$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0.05$. Asimismo, se registraron 19 rangos positivos, 3 rangos negativos y 3 empates, lo que evidencia que la mayoría de los estudiantes obtuvo puntuaciones más altas en el posttest respecto al pretest.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

4.2. Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que la aplicación del método SQ3R incrementó significativamente la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria. Los análisis inferenciales mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el posttest en la comprensión lectora general ($t = 5.7192$; $p < .001$), así como en las dimensiones literal ($Z = 3,0298$; $p = 0,0024$) e inferencial ($Z = 3,4985$; $p = 0,0005$), lo que evidencia una mejora en el desempeño lector tras la intervención.

Estos hallazgos respaldan los planteamientos de Robinson (1946), quien concibió el método SQ3R como una estrategia orientada a promover una lectura activa y reflexiva mediante las fases de exploración, formulación de preguntas, lectura, recitación y revisión. Asimismo, estos hallazgos son coherentes con lo

señalado por Grabe (2012), quien sostiene que la comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo en el que el lector integra información explícita, conocimientos previos e inferencias para construir significado. En esta misma línea, Oakhill et al. (2019) explican que la comprensión depende de procesos cognitivos y metacognitivos que permiten monitorear la comprensión e integrar nueva información con los conocimientos previos. Por ello, es razonable afirmar que las etapas del método SQ3R favorecieron un procesamiento más profundo y organizado de la información durante la lectura en inglés.

Los resultados coinciden con estudios que reportaron mejoras significativas en la comprensión lectora tras la aplicación del método SQ3R (Argumedo y Romero, 2024; Suárez, 2025; Ratni, 2025), así como incrementos en el rendimiento lector de estudiantes de inglés como lengua extranjera (Reyes y Ruiz, 2024; Rodríguez, 2023). Estas evidencias respaldan la eficacia del SQ3R. Sin embargo, Chuquiguanga (2023) halló que tanto SQ3R como QAR mejoran la comprensión lectora en inglés, aunque QAR mostró mayor efectividad, lo que sugiere que su impacto puede variar según el dominio del idioma, las características de los estudiantes, la duración de la intervención y el contexto educativo.

Respecto al objetivo general, los resultados descriptivos muestran una mejora importante en los niveles de logro. Mientras que en el pretest predominó el nivel En proceso (52%) y aún se registró un 8% en En inicio, en el postest el 72% alcanzó el nivel Logro esperado y el 16% el nivel Logro destacado. Estos cambios evidencian un incremento significativo en la comprensión lectora en inglés de los participantes.

En relación con el primer objetivo específico, referido a la comprensión literal, los resultados muestran un incremento en la distribución de los niveles de logro y en el desempeño de los estudiantes. El porcentaje de estudiantes ubicados en Logro destacado aumentó de 40% a 56%, mientras que el nivel En inicio desapareció completamente. Estos hallazgos pueden explicarse porque la comprensión literal requiere identificar información explícita, proceso que se ve favorecido por estrategias de lectura orientadas a localizar y organizar

información relevante (Grabe, 2012). Asimismo, Nuttall (1996), Nation (2022) y Harmer (2015) destacan la importancia de estrategias como el skimming y el scanning para facilitar la recuperación de información textual explícita, aspecto que guarda relación con las fases iniciales del método SQ3R.

Respecto al segundo objetivo específico, referido a la comprensión inferencial, también se evidenciaron incrementos significativos. El nivel Logro Esperado pasó de 36% a 76% y el nivel En inicio se redujo de 24% a 0%. Este resultado es relevante porque la comprensión inferencial implica procesos de integración de la información, activación de conocimientos previos y monitoreo de la comprensión, aspectos fundamentales del enfoque cognitivo de la lectura (Oakhill et al., 2019). Asimismo, Kendeou et al. (2014) sostienen que la construcción de inferencias depende de la capacidad del lector para integrar la información explícita con sus esquemas cognitivos, mientras que Oxford (2016) explica que las estrategias metacognitivas favorecen la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso lector. En consecuencia, los resultados sugieren que el método SQ3R favoreció tanto la comprensión explícita como la interpretación de significados implícitos.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos son coherentes con el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias promovidos por el Currículo Nacional. La comprensión lectora en inglés implica interpretar, relacionar y utilizar información en diversos contextos comunicativos. En este marco, el método SQ3R constituye una estrategia pertinente porque promueve la autonomía, la metacognición y la participación activa del estudiante durante el proceso lector. Además, su aplicación en sesiones reales de aula demuestra su viabilidad como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Sin embargo, los resultados deben interpretarse con cautela debido a ciertas limitaciones metodológicas. La investigación se desarrolló con una muestra reducida de 25 estudiantes pertenecientes a una sola institución educativa y empleó un diseño preexperimental sin grupo control, lo que limita la generalización de los hallazgos y dificulta atribuir los cambios observados

exclusivamente a la intervención. Asimismo, algunos posibles sesgos, tales como la motivación de los estudiantes o la familiaridad con el instrumento podrían haber influido en los resultados. Del mismo modo, aunque el instrumento utilizado presentó evidencias de validez y confiabilidad, su adaptación a partir de una prueba de Cambridge puede limitar la comparación directa con otros estudios. Finalmente, la duración de la intervención permitió observar mejoras iniciales, pero no evaluar la permanencia de los efectos a mediano o largo plazo.

A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta evidencia empírica relevante sobre la efectividad del método SQ3R en el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés. Su principal contribución radica en demostrar que una estrategia estructurada basada en la lectura activa y la autorregulación puede generar mejoras significativas en las dimensiones literal e inferencial de la comprensión lectora. Asimismo, ofrece una experiencia aplicable al contexto educativo peruano y abre la posibilidad de futuras investigaciones con muestras más amplias, diseños experimentales y análisis de otras competencias comunicativas.

En síntesis, los hallazgos obtenidos respaldan la eficacia del método SQ3R como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto de secundaria. El incremento observado en la comprensión general, literal e inferencial permite concluir que esta metodología favoreció una lectura más estratégica, reflexiva y autónoma, en concordancia con los fundamentos teóricos revisados y las necesidades formativas del contexto educativo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que se alcanzó el objetivo general, ya que la aplicación del método SQ3R incrementó significativamente la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria. La prueba *t* de Student para muestras relacionadas evidenció diferencias significativas entre el pretest y el posttest ($t = 5.72$; $p < .001$), permitiendo aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula. Asimismo, la media

aumentó de 9.24 a 11.84 puntos y el porcentaje de estudiantes en el nivel Logro esperado pasó de 28% a 72%. Estos hallazgos evidencian la eficacia del método SQ3R para fortalecer la comprensión lectora mediante una lectura activa, organizada y significativa.

En relación con el primer objetivo específico, se concluye que la aplicación del método SQ3R incrementó significativamente la comprensión literal en inglés. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon evidenció diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest ($Z = 3.0298$; $p = 0.0024$), permitiendo aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula. Asimismo, el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel Logro destacado pasó de 40% a 56%, mientras que el nivel En inicio se redujo de 4% a 0%. En términos cuantitativos, estos hallazgos evidencian que esta intervención favoreció la identificación de información explícita, ideas principales y detalles relevantes del texto, fortaleciendo los procesos básicos de comprensión lectora en inglés.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que la aplicación del método SQ3R incrementó significativamente la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes. También generó una mejora en la capacidad de los estudiantes para deducir significados implícitos, interpretar relaciones lógicas y construir inferencias a partir del texto. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon evidenció diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest ($Z = 3.4985$; $p = 0.0005$), permitiendo aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula. A pesar de que el nivel Logro destacado se redujo de 8% a 4%, el nivel Logro esperado pasó de 36% a 76%, mientras que el nivel En inicio descendió de 24% a 0%. Estos resultados sugieren que la intervención incidió favorablemente en una dimensión de mayor exigencia cognitiva dentro de la comprensión lectora.

Desde una perspectiva cuantitativa y pedagógica, se concluye que el método SQ3R constituye una estrategia eficaz para organizar el proceso lector y favorecer el progreso de los estudiantes en distintas dimensiones de la

comprensión lectora en inglés. La mejora simultánea en los puntajes medios y en la redistribución de niveles de logro sugiere que la intervención no solo incrementó el rendimiento en términos numéricos, sino que también promovió un desempeño más consistente en la lectura de textos en inglés.

Finalmente, se concluye que los hallazgos obtenidos aportan evidencia empírica contextualizada sobre la utilidad del método SQ3R en el ámbito escolar peruano. Aunque el estudio se desarrolló con una muestra reducida y bajo un diseño preexperimental, los resultados cuantitativos permiten sostener que el método tiene potencial para fortalecer la comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria y, por tanto, constituye una base relevante para futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas similares.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda a los docentes del área de inglés, así como a los docentes en formación y especialistas, incorporar de manera progresiva y sistemática el método SQ3R en sus sesiones de lectura, debido a que los resultados del estudio evidenciaron incrementos en la comprensión lectora general y en sus dimensiones literal e inferencial. La aplicación sostenida del método puede favorecer el desarrollo de habilidades lectoras cada vez más complejas y fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Asimismo, resulta conveniente promover espacios de capacitación, actualización y reflexión pedagógica orientados al fortalecimiento del uso de estrategias de comprensión lectora basadas en evidencia, con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza del inglés y favorecer la implementación de metodologías activas como el método SQ3R en diversos contextos educativos.

Se recomienda a los estudiantes aplicar de manera autónoma el método SQ3R dentro y fuera del aula, utilizando sus cinco fases (Survey, Question, Read, Recite y Review) como una guía para mejorar su comprensión de textos en inglés. De esta manera, podrán organizar mejor su lectura, identificar ideas principales, formular preguntas antes de leer y reforzar la retención de la

información, fortaleciendo progresivamente su autonomía lectora y su desempeño en la comprensión de textos.

A nivel institucional, se recomienda que las escuelas integren el método SQ3R o estrategias afines en la planificación curricular del área de inglés, así como en programas de acompañamiento pedagógico, planes lectores y actividades orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. Ello permitiría fortalecer de manera sistemática la comprensión lectora y contribuir al incremento de los niveles de logro en estudiantes de secundaria.

A nivel de gestión y políticas educativas, se recomienda considerar la inclusión de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura dentro de programas de formación docente, lineamientos curriculares y orientaciones metodológicas para la enseñanza del inglés. Los resultados del presente estudio sugieren que este tipo de estrategias puede contribuir al desarrollo progresivo de la competencia lectora en lengua extranjera.

Finalmente, se recomienda a futuras investigaciones trabajar con muestras más amplias, incorporar grupo control y ampliar el tiempo de intervención, a fin de aumentar la validez interna y externa de los hallazgos. Asimismo, sería pertinente analizar el efecto del método SQ3R en otras habilidades del inglés, como la producción escrita, la comprensión crítica o el aprendizaje autónomo. Del mismo modo, se recomienda desarrollar estudios orientados a profundizar en las líneas de investigación vinculadas a las estrategias de comprensión lectora, el aprendizaje autorregulado y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en distintos contextos educativos.

REFERENCIAS

- Arias, K. y Liberato, T. (2022). *Estrategias de enseñanza en la lectura y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ef08ae29-d412-492d-a8a4-faa81c3ff46d/content>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., y Vasquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>
- Argumedo, N., y Romero, S. (2024). *Efectividad de unas tareas para mejorar los indicadores de la comprensión lectora* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. <https://hdl.handle.net/11323/13568>
- Ausubel, D. P. (1983). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. (Obra original publicada en 1963) <https://psycnet.apa.org/record/1964-10399-000>
- Ávalos, T. (2022). *Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes de 5.º grado de secundaria de la I.E. Agustín de Hipona, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/104807/Av_alos_PCT-SD.pdf
- Baki, Y. (2025). The Effect of Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Reading Comprehension Self-Efficacy Perception on Reading Motivation. *Participatory Educational Research*, 12(1), 43-68. <https://dergipark.org.tr/en/pub/per/article/1457941>

- Bedón, A. del C., Cabezas, L. M., Conde, B. V., Espino, R. Y., y Martínez, J. L. (2020). *Comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Aplicación* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio Institucional EESPP Monterrico. <https://repositorio.monterrico.edu.pe/items/5a323b4b-6aba-4b42-8149-fcdf20688975>
- Bevilacqua, L. N., Espinoza, M. S., Sánchez, M. L., y Baca, E. S. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio Institucional EESPP Monterrico. <https://hdl.handle.net/20.500.12905/2303>
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press. https://openlibrary.org/works/OL1980557W/Teaching_for_quality_learning_at_university?edition=key%3A/books/OL382538M
- Braad, E., Degens, N., Barendregt, W., y Ijsselsteijn, W. (2022). Improving metacognition through self-explication in a digital self-regulated learning tool. *Educational Technology Research and Development*, 70, 2063–2090. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10156-2>
- Brenner, E. C., García, A. P., García, H. D., y Vicente, D. L. (2022). *Aula invertida para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes de secundaria* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio Institucional EESPP Monterrico. <https://hdl.handle.net/20.500.12905/2087>
- British Council. (2023). *The future of English: Global perspectives*. British Council Perú. https://mktgfiles.britishcouncil.org/hubfs/FoE_Research%20Summary_single%20page_for%20download_revisedV2.pdf

- British Council. (2015). *English in Peru: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council. https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/english_in_peru_may_2015_fg2_2.pdf
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Calle, G. Y., y Achicanoy, P. del C. (2024). La lectura inferencial de textos en inglés en estudiantes de habla española. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.14483/22487085.19138>
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Chamot, A. U., y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley. <https://aicompetition.bue.edu.eg/Resources/mL29G/603410/TheCallaHandbookImplementingTheCognitiveAcademicLanguageLearningApproach.pdf>
- Chuquiguanga, W. (2023). Mejorando las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de inglés a través de estrategias metacognitivas en una escuela secundaria pública en Cuenca, Ecuador. *Ciencia y Educación*, 4(12), 19–38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10449850>
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2012). Análisis de los usos de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (32). <https://doi.org/10.6018/red/32/2>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*. Diario Oficial *El Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/28044>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. <https://www.gob.pe/cne>
- Cowan N. (2014). Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education. *Educational psychology review*, 26(2), 197–223. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Deliany, Z. (2020). Metacognitive reading strategies awareness and metacognitive reading strategies use of EFL university students across gender. *Studies in English Language and Education*, 7(2), <https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/17026>
- Dionisio, M. (2024). Comparación de dos métodos de estudio SQ3R y SOAR para una mejor comprensión lectora [Comparison of two study methods SQ3R and SOAR for a better reading comprehension]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/408>
- Doval, E., Viladrich, C., y Angulo-Brunet, A. (2023). Coefficient alpha: The resistance of a classic [Coeficiente alfa: la resistencia de un clásico]. *Psicothema*, 35(1), 5–20. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.321>
- Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*. Advance online publication <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- EF Education First. (2024). *EF English Proficiency Index 2024: Peru fact sheet*. EF Education First. <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/peru/>
- EF Education First. (2025). *EF English Proficiency Index 2025*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2023). *Proyecto educativo institucional 2020–2025* (Versión 4). <https://www.monterrico.edu.pe/wp-content/uploads/2024/05/RD-N%C2%B00341-2024-EESPPM-DG.pdf>
- Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2024). *Protocolo de resguardo de la integridad científica y propiedad intelectual*. <https://www.monterrico.edu.pe/wp-content/uploads/2024/05/PROTOCOLO-DE-RESGUARDO-2024.pdf>
- Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2025). *Manual de investigación en educación* (versión con R.D.). https://www.monterrico.edu.pe/wp-content/uploads/2025/09/MANUAL-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION-EESPPM_VERSION-CON-RD_22_7.pdf
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- George, T., y Merkus, E. (2025). *Explanatory research and causal inference in educational contexts*. Scrib. <https://www.scribbr.com/methodology/explanatory-research/>

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., y Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Grabe, W. (2012). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
- Grabe, W., y Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Grabe, W., y Yamashita, J. (2022). The Nature of Reading: Defining Reading. In *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice* (pp. 5–23). chapter, Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/reading-in-a-second-language/nature-of-reading-defining-reading/4EC0A2613CDC0ED511D087A3A9870067>
- Gómez, E. M., y Nájera, S. N. (2024). *Niveles de comprensión lectora en inglés de los alumnos del segundo grado de secundaria, Institución Educativa N.º 34350 Los Libertadores, distrito de Constitución, Oxapampa – 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. <https://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4312>
- Hadj Said, Y. (2024). Reading comprehension strategies for literature texts among EFL students at the University of Ghardaia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 15(3), 112–125. <https://doi.org/10.47750/jett.2024.15.02.010>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English* (2nd ed.). Pearson Longman. <https://ia600407.us.archive.org/21/items/HowToTeachEnglish/How%20to%20Teach%20English%20Harmer%2C%20Jeremy.pdf>

- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited. <https://fliphtml5.com/liqgd/ixsf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hu, T.-C., Zhang, D., y Graham, S. (2022). Relative roles of grammar knowledge and vocabulary in the reading comprehension of EFL learners: A structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 827007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.827007>
- Hyland, K., y Zou, H. J. (2022). Pithy persuasion: Engagement in 3-minute thesis presentations. *Applied Linguistics*, 43(1), 21–44. <https://doi.org/10.1093/applin/amab017>
- Kang, S. H. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning: Policy implications for instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 12-19. <https://doi.org/10.1177/2372732215624708>
- Kendeou, P., y Van den Broek, P. (2020). *Inference making in reading comprehension*. *Psychological Review*, 127(5), 739-758. <https://doi.org/10.1037/rev0000184>
- Kendeou, P., Van den Broek, P., Helder, A., y Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16 <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524841>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- Le, H. V., y Nguyen, L. Q. (2024). Promoting L2 learners' critical thinking skills: The role of social constructivism in reading class. *Frontiers in Education*, 9, Article 1241973. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1241973>
- Lyu, B., McCrudden, M. T., y Bohn-Gettler, C. (2024). The effects of purpose instructions and strategy-focused instructions on reading processes and products. *Reading and Writing*, 37(8), 2127-2150. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10464-w>
- Maksimović, J., y Evtimov, P. (2023). Positivism and post-positivism as the basis of quantitative research in pedagogy. *Educational Research and Pedagogical Practice Journal*, 15(1), 1–12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1393146>
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <https://www.minedu.gob.pe/pdf/marco-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/colecciones/2795-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Resultados del Perú en PISA 2022*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>
- Mubarok, H., Sofiana, N., Kristina, D., y Rochsantiningsih, D. (2022). Meaningful learning model: The impact on students' reading comprehension. *Journal of Educational and Social Research* 12(1), 165-176. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0027>
- Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., y de Jong, P. F. (2021). Reading comprehension and strategy use in adolescents. *Learning and Individual Differences*, 92, Article 102090. <https://www.sciencedirect.com/journal/learning-and-individual-differences>

- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- McNamara, D. S., Newton, N., Christliff, K., McCarthy, K. S., Magliano, J. P., y Allen, L. K. (2023). Anchoring your bridge: the importance of paraphrasing to inference making in self-explanations. *Discourse Processes*, 60(4–5), 337–362. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2225757>
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning Vocabulary in Another Language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- Nation, P., y Macalister, J. (2020). *Teaching reading for language learners* (2nd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-ESLEFL-Reading-and-Writing/Nation-Macalister/p/book/9780367433765>
- Nurjanah, S., Istiyono, E., Widiastuti, W., y Iqbal, M. (2023). The application of Aiken's V method for evaluating the content validity of instruments that measure the implementation of formative assessments. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 12(2), 125–133. <https://doi.org/10.15294/jere.v12i2.76451>
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Bath: Heinemann.
- Oakhill, J., Cain, K., y Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp.83-115). Springer International Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2023-08297-014>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Oh, J. H. J., Bertone, A., y Luk, G. (2023). Reading comprehension and cognitive correlates in multilingual children and adolescents. *Translational Issues in Psychological Science*, 9(4), 397–408. <https://doi.org/10.1037/tps0000375>
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838816>
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315719146/teaching-researching-language-learning-strategies-rebecca-oxford>
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Pressley, M., y Afflerbach, P. (2012). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge. <https://books.google.com.pe/books?id=ojYqvDqdtsoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Ratni (2025). *The effectiveness of survey, question, read, recite, and review (SQ3R) technique to increase students' reading comprehension at SMPN 7 Palopo* [Tesis de licenciatura, State Islamic Institute of Palopo]. Repositorio UIN Palopo. <https://repository.uinpalopo.ac.id/id/eprint/11563/1/20%200202%200062%20Ratni.pdf>
- RAND Reading Study Group, y Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation. <http://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1465oeri>
- Reales Chacón, L. J., Robalino Morales, G. E., Peñafiel Luna, A. C., Cárdenas Medina, J. H., y Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El muestreo intencional no probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681–691. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3338>

- Reyes, A., y Ruiz, D. (2024). *Método SQ3R y su relación con la comprensión de textos en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Fernando, Manantay 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio Institucional UNU. <https://repositorio.unu.edu.pe/items/4931b43d-3617-4a6f-8eac-de57db6c3e03>
- Robinson, F. P. (1946). *Effective study* (Rev. ed.). Harper. <https://ia601509.us.archive.org/14/items/in.ernet.dli.2015.224377/2015.224377.Effective-Study.pdf>
- Rodríguez, E. M. (2023). *Influencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del idioma inglés en el nivel secundaria* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/7850>
- Samiei, F., y Ebadi, S. (2021). Exploring EFL learners' inferential reading comprehension skills through a flipped classroom. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(1), 12. <https://link.springer.com/article/10.1186/s41039-021-00157-9>
- Sari, R. A., y Supriyadi, S. (2019). The implementation of SQ3R technique to improve students' reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(1), 123-135. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v4i1.113>
- Sinulingga, S., Saragih, E., y Purba, C. A. (2023). Improving students' reading comprehension skills through the Survey, Question, Read, Recite, Review (SQ3R) method. *Jurnal Educatio: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9(1), 492–499. <https://doi.org/10.29210/1202322940>
- Schmitt, N., y Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/highereducation/books/vocabulary-in-language-teaching/1C01668DA6F51F9CC8192A70F21FE2EB#overview>

- Schunk, D. H., y Greene, J. A. (Eds.). (2021). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625160>
- Suárez, N. (2025). *SQ3R method to enhance English reading comprehension in 8th grade students*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/items/c76de72c-4c8e-4308-b4d6-4acbe1096d1e>
- Suharni, S., Sesmiyanti, S., Perpisa, L., y Putri, A. (2024). Metacognitive Reading Strategies of EFL University Students. *Journal of English Language and Education*, 9(4), 198-204. <https://mail.jele.or.id/index.php/jele/article/view/538>
- Sukarno, S., Dewi, H. H., Saputro, E. P. N., y Priyana, J. (2024). Strategies-Based English Instruction as a Method for Enhancing Reading Comprehension Skills in Higher Education Students. *JEES (Journal of English Educators Society)*. <https://jees.umsida.ac.id/index.php/jees/article/view/1823>
- Stebner, F., Schuster, C., Weber, X.-L., Greiff, S., Leutner, D., y Wirth, J. (2022). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: Effects on strategy application and content knowledge acquisition. *Metacognition and Learning*, 17, 715–744. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09322-x>
- Sweller, J. (2024). *Cognitive load theory and individual differences*. *Learning and Individual Differences*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608024000165>
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., y Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31, 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Taherdoost, H. (2017). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040>

- Tantowie, T. A., Sunendar, D., Rahman, R., y Hartati, T. (2022). The role of metacognition (metacomprehension) and inferential ability on reading comprehension ability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(11).
<https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/6241>
- Tse, S. K., Lin, L., y Ng, R. H. W. (2022). Self-Regulated learning strategies and reading comprehension among bilingual primary school students in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3258–3273. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049686>
- Tsunemoto, A., y Trofimovich, P. (2024). Coherence and comprehensibility in second language speakers' academic speaking performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(3), 795–817. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263124000305>
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/course-in-english-language-teaching/1F4AA05BDA96D7949993118094C1DC7A>
- Ventura, J., Caycho, T., Barboza, M., y Cáceres, G. (2017). Evidencia de validez y confiabilidad de una medida de soledad en adolescentes peruanos. *Revista Evaluar*, 17(2), 126–142. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n2.18726>
- Ventura, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*. Publicación anticipada en línea. doi: <https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Vettori, G., Casado Ledesma, L., Tesone, S., y Tarchi, C. (2023). Key language, cognitive and higher-order skills for L2 reading comprehension of expository texts in English as foreign language students: A systematic review. *Reading and Writing*, 37(9), 2481–2519. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10479-3>

- Vizcaíno, P., Cedeño, R., y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.76
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Y., Hu, J., An, Z., Li, C., y Zhao, Y. (2023). The influence of metacognition monitoring on L2 Chinese audiovisual reading comprehension. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1133003/full>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., y Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 45-53. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.443>
- World Bank. (2023). *Global economic prospects, June 2023*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1951-3>
- Yapp, D., de Graaff, R., y van den Bergh, H. (2023). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 27(6), 1456-1479. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168820985236>
- Zabalza, M. A. (2017). *Didáctica general*. Pearson Educación.
- Zajda, J. (2021). Constructivist learning theory and creating effective learning environments. In *Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments* (pp. 35-50). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-71575-5_3
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794690>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz metodológica

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	MÉTODO SQ3R PARA INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA				
AUTORES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	ENFOQUE	DISEÑO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	ASESORA
DELGADO QUISPE, Kevin Alexsander ORTEGA SANCHEZ, Itamir Josue PEREZ NIETO, Silvana Maribel VALDIVIEZO TAFUR, Yolanda	Educación en Idiomas Especialidad: Inglés	Cuantitativo	Pre-experimental	Innovación Educativa	GROVAS BARRIENTOS, Shirley Margot

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	MARCO METODOLÓGICO	TÉCNICA E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN/ MUESTRA
Problema general: ¿En qué medida la aplicación del	Objetivo general: Determinar en qué medida la aplicación del	Hipótesis general La aplicación del método SQ3R	Variable independiente Método SQ3R El método SQ3R es una	Dimensión 1: Exploración previa (Survey) Exploración general del texto	Paradigma: Positivista Enfoque:	Técnica: Test Cuestionario	Población diana: 128 estudiantes de educación secundaria de la

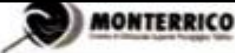
método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública? <u>Específicos:</u> 1. ¿En qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución	método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública <u>Específicos:</u> 1. Determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública	incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública <u>Específicos:</u> 1. La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión literal en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública	estrategia de lectura estructurada que orienta al estudiante a través de cinco pasos secuenciales para promover una lectura activa y reflexiva, favoreciendo la comprensión y retención de la información (Robinson, 1946).	mediante títulos, subtítulos e imágenes para activar conocimientos previos y anticipar la información (Robinson, 1946). Dimensión 2: Formulación de preguntas (Question) Formulación de preguntas a partir de títulos o secciones del texto para orientar la lectura y focalizar la atención (Robinson, 1946). Dimensión 3: Lectura activa (Read)	Cuantitativo Nivel: Explicativo Tipo: Aplicada Diseño: Pre-experimental	Instrumento: Prueba de comprensión lectora - Nivel B2	institución educativa. Población accesible: 27 estudiantes de quinto de secundaria. Muestra: 25 estudiantes. Muestreo: No probabilístico intencional
--	---	--	--	---	---	--	--

educativa pública? 2. ¿En qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública?	2. Determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública	2. La aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión inferencial en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública		Lectura analítica del contenido con el propósito de responder las preguntas elaboradas y profundizar en las ideas clave (Robinson, 1946). Dimensión 4: Recitación (Recite) Expresión oral o escrita, sin recurrir al texto, de lo comprendido con el fin de verificar y reforzar la retención del contenido (Robinson, 1946). Dimensión 5: Repaso (Review)			
---	--	---	--	--	--	--	--

				Revisión sistemática del contenido, las notas y las respuestas para consolidar la comprensión global del texto (Robinson, 1946).			
			Variable dependiente Comprensión Lectora La comprensión lectora es un proceso mental complejo, que involucra muchas capacidades en forma simultánea, como la decodificación, integración	Dimensión 1: Comprensión literal Elemento principal del procesamiento del texto debido a que conlleva al reconocimiento eficaz de ideas explícitas y a la aplicación apropiada de las estrategias de lectura enfocadas en buscar información en			

			semántica, activación de esquemas, y el acceso y aplicación de información externa al texto de manera estratégica. (Grabe, 2012).	forma inmediata. (Grabe, 2012). Dimensión 2: Comprensión inferencial La capacidad del lector para construir significado a partir de la información implícita, más allá del contenido explícito del texto (Grabe, 2012).			
--	--	--	--	---	--	--	--

Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumento



INSTRUMENTO N.º 1: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA - NIVEL B2

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombre(s) del informante: Guiliana Castañeda

1.2. Cargo e institución donde labora: _____

1.3. Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora - Nivel B2

1.4. Título de la Tesis: Método SQ3R para incrementar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto de secundaria.

1.5. Autores de la Tesis: DELGADO QUISPE, Kevin Alessander; ORTEGA SANCHEZ, Itamir Josue; PEREZ NIETO, Silvana Maribel & VALDIVIEZO TAFUR, Yolanda

1.6. Programa de estudios: Idiomas Inglés

1.7. Cantidad de muestra: 27 estudiantes de quinto grado de secundaria

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Título de la Investigación		Método SQ3R para incrementar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto de secundaria.													
Objetivo General		Comprobar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.													
Variable	Dimensión	Indicador	Ítem -Número y texto-	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		Relación entre Ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Comprensión Lectora	Comprensión Literal	Identifica ideas principales	1. What is the main idea of the third paragraph?	/			/		/		/		/		
			7. What is the main idea of the first paragraph in the article?	/			/		/		/		/		
		Localiza información específica	8. According to the text, which of the following is one benefit of rooftop gardens?	/			/		/		/		/		
			2. What allows the tree octopus to live both in water and on land?	/			/		/		/		/		
			11. What must accompany urban gardening to ensure its success?	/			/		/		/		/		



		Ordena eventos según el texto	9. What happened after New York City began supporting green spaces?	/			/		/		/		
		Identifica una frase que expresa la idea secundaria relevante de un párrafo o sección del texto.	10. Which sentence from paragraph 5 expresses a supporting idea rather than the main idea?		/		/		/		/		
		Reconoce comparaciones o contrastes explícitos mencionados en el texto.	3. According to the third paragraph, what is the main difference between male and female tree octopuses after breeding?	/			/		/		/		
	Comprensión Inferencial	Identifica el propósito del texto	12. What is the author's purpose in writing this article?	/			/		/		/		
			4. What is the author's main purpose in writing this text?	/			/		/		/		
		Deduce significados por contexto	13. What does the word "thriving" in paragraph 3 most likely mean?	/			/		/		/		
		Interpreta intenciones del autor.	14. What can be inferred about the author's attitude toward green rooftops?		/		/		/		/		
		Establece relaciones causa-efecto implícitas	6. Why might the introduction of house cats into the region cause a decrease in the tree octopus population?	/			/		/		/		
		Inferen sentimientos o	15. The text mentions that residents volunteer out of "pride" and a		/		/		/		/		

MONTEERRICO															
		motivaciones	"desire to connect." What can be deduced from these motivations about the true value of community gardens in New York?												
		Predice desenlaces posibles	16. If the urban gardening movement continues to grow as suggested by the author, what would be the most significant transformation for city residents?	✓			/		/		/		/		
			5. Based on the text, if deforestation in the Pacific Northwest stopped completely, what would most likely happen?	/			/		/		/		/		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

.....

.....

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: **Aplicable** (✓) **Aplicable después de corregir** () **No aplicable** ()

LUGAR Y FECHA: Lima, 09 Sep. 2025

DNI N°: 10302152

Correo electrónico: gcastaneda@monterrico.edu.pe

Guillermo Castañeda
Firma electrónica del jefe experto:


INSTRUMENTO N.º 1: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA - NIVEL B2
I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombre(s) del informante: _____
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Coordinador(a) del Programa de Estudios de _____
- 1.3. Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora - Nivel B2
- 1.4. Título de la Tesis: Método SQ3R para incrementar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto de secundaria.
- 1.5. Autores de la Tesis: DELGADO QUISPE, Kevin Alexander; ORTEGA SANCHEZ, Itamir Josue; PEREZ NIETO, Silvana Maribel & VALDIVIEZO TAFUR, Yolanda
- 1.6. Programa de estudios: Idiomas Inglés
- 1.7. Cantidad de muestra: 27 estudiantes de quinto grado de secundaria

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Título de la investigación	Método SQ3R para incrementar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto de secundaria.														
Objetivo General	Comprobar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E. Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.														
Variable	Dimensión	Indicador	Ítem -Número y texto-	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Dimensión		Relación entre Dimensión e Indicador		Relación entre Ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Comprensión Lectora	Comprensión Literal	Identifica ideas principales	1.What is the main idea of the third paragraph?	✓			✓		✓		✓		✓		
			7. What is the main idea of the first paragraph in the article?	✓			✓		✓		✓		✓		
		Localiza información específica	8. According to the text, which of the following is one benefit of rooftop gardens?	✓			✓		✓		✓		✓		
			2. What allows the tree octopus to live both in water and on land?	✓			✓		✓		✓		✓		
			11. What must accompany urban gardening to ensure its success?	✓			✓		✓		✓		✓		

		motivaciones	out of "pride" and a "desire to connect." What can be deduced from these motivations about the true value of community gardens in New York?	✓			✓		✓		✓		✓		
		Predice desenlaces posibles	16. If the urban gardening movement continues to grow as suggested by the author, what would be the most significant transformation for city residents?	✓			✓		✓		✓		✓		
			5. Based on the text, if deforestation in the Pacific Northwest stopped completely, what would most likely happen?	✓			✓		✓		✓		✓		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

LUGAR Y FECHA: *Peru, 20 de agosto de 2025*

DNI N°: *06713861*

Correo electrónico: *llayza@motuo.edu.pe*

Alfonso Bayll
Firma electrónica del juez experto:

**EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN INGLÉS - NIVEL B2**

Name: _____

Text 1: Help Save the Endangered Pacific Northwest Tree Octopus from Extinction

The Pacific Northwest tree octopus (*Octopus paxarbolis*) is only found in the forests of Washington State, on the eastern side of the Olympic Mountains, in the USA. These creatures reach an average size of between 30 and 35 centimetres and live for around four years. They are unusual in that they live both in water and on land, a fact made possible by the very high amounts of rainfall in this part of the USA.

Possessing the largest brain of any octopus, the tree octopus explores its surroundings by touch and sight. Some scientists believe that the way it has adapted to life in the forest mirrors the way early life forms adapted to life away from the water. Although they are not social animals like humans, they can still show emotions by changing their skin colour: red indicates anger and white, fear. Normally, though, they are a green-brown colour that matches their surroundings.

Every spring, tree octopuses leave their homes and travel to the coast to breed. Males soon return to the forest, while females lay their eggs underwater. The young then spend their first month or so floating near to the shore before moving out of the water and beginning their adult lives in the forest.

Why it is endangered

Although the tree octopus is not yet on the official list of endangered animals, it should be, as numbers are now seriously low. It faces many threats: trees in Pacific Northwest forests are constantly being cut down; new roads have cut off access to water; the growth of local towns has introduced house cats into the region which hunt the octopuses and pollution is getting worse. Immediate action needs to be taken to stop the tree octopus from becoming extinct.

Become an activist

Here are some things you can do to help protect the last few tree octopuses:

- Write to the government to say you are worried and that you feel the tree octopus should be given special protection and included on the Endangered Species List.
- Write to celebrities, asking them to talk in interviews about the dangers facing the tree octopus.

- Let the world know about the tree octopus: tell your family and friends.
- Tell people not to buy products made by companies that don't protect the tree octopus when cutting down trees.
- Start an online campaign! Encourage people to sign a petition.

Provided by National Geographic - Perspectives Upper-intermediate Student's book (2017)

Questions

Read the questions carefully. Circle the right option.

I. Literal comprehension questions

1. What is the main idea of the third paragraph?
 - A) Tree octopuses live all their lives in the forest
 - B) Tree octopuses leave their homes and travel to the coast to breed.
 - C) Male tree octopuses take care of the eggs underwater.
 - D) Young tree octopuses never leave the ocean.
2. What allows the tree octopus to live both in water and on land?
 - A) Its green-brown colour
 - B) The high amounts of rainfall in its habitat
 - C) The size of its brain
 - D) Its breeding habits
3. According to the third paragraph, what is the main difference between male and female tree octopuses after breeding?
 - A) Males return to the forest, while females lay their eggs underwater.
 - B) Males lay their eggs underwater, while females return to the forest.
 - C) Males and females both return to the forest immediately.
 - D) Males and females both stay near the shore for a month.

II. Inferential comprehension questions

4. What is the author's main purpose in writing this text?
- A) To describe unusual pets for children.
 - B) To explain how octopuses evolved from fish.
 - C) To warn about dangerous animals in Washington.
 - D) To encourage people to take action to protect the tree octopus.
5. Based on the text, if deforestation in the Pacific Northwest stopped completely, what would most likely happen?
- A) The tree octopus would regain safer habitats and face fewer survival risks.
 - B) Other threats such as pollution and predators would still remain.
 - C) The overall balance of the forest ecosystem would gradually improve.
 - D) Human expansion would no longer be the main danger to the species.
6. Why might the introduction of house cats into the region cause a decrease in the tree octopus population?
- A) The presence of cats adds a new predator that the species is not adapted to face.
 - B) Tree octopuses may become more vulnerable as their habitats are already under pressure.
 - C) Cats disrupt the natural balance, reducing the chances of the species to survive.
 - D) Human settlement indirectly increases risks for the octopus through the arrival of domestic animals.

TEXT 2: The Green Revolution in Urban Spaces

Many modern cities are turning to innovative ways of improving both the environment and community life. This article explores one of the most rapidly growing urban trends and the impact it is having worldwide.

In recent years, many cities around the world have adopted green initiatives to improve the quality of life for their residents. One of the most notable movements has been the rise of urban gardening, which has clearly improved city life by making urban spaces greener, healthier, and more connected. Rooftop gardens, vertical farms, and community plots are now common sights in many major urban centers. These spaces not only provide fresh produce to local communities but also help reduce air pollution and urban heat.

For example, in Singapore (the first city to launch a pilot project for rooftop gardening), the government has implemented programs to encourage rooftop farming. These projects have led to a noticeable reduction in carbon dioxide levels, thanks to the plants' ability to absorb pollutants. In New York City, the number of community gardens multiplied, and neighborhoods with them report a greater sense of cohesion and shared responsibility among residents. Many residents volunteer to maintain these gardens, driven by pride in their city and a desire to connect with neighbors.

Still, experts warn that while urban gardening has many benefits, it is not a solution to all urban problems. It must be accompanied by policies that ensure soil safety, water conservation, and fair access to resources. Despite these challenges, the movement continues to grow, transforming grey concrete spaces into thriving (expanding and healthy) green zones. If more cities adopt these practices, community health could improve significantly due to cleaner air and stronger social ties.

In addition to improving air quality and fostering social connections, urban gardening can also serve as an educational tool. Schools in cities such as Toronto and Berlin have integrated gardening programs into their curriculum, allowing students to learn about nutrition, biology, and sustainability through hands-on experience. These projects not only teach practical skills but also inspire younger generations to adopt more environmentally responsible lifestyles. As children witness the growth of plants they have nurtured, they develop a sense of accomplishment and a deeper understanding of how daily actions impact the environment. In some schools, the harvested produce is used in cafeteria meals, linking healthy eating habits directly to students' own efforts.

Moreover, urban gardens can play a vital role in supporting biodiversity within city limits. In some cases, local governments have already introduced native plant species to encourage the return of wildlife that had previously disappeared from urban areas. For instance, by cultivating a variety of plants, these green spaces attract pollinators such as bees and butterflies, which are essential for maintaining healthy ecosystems. Likewise, in Melbourne, the creation of small

green corridors has allowed bird species to migrate more freely between parks. This renewed presence of nature in cities offers residents a chance to reconnect with the natural world, reminding them that even in densely populated areas, human life can coexist harmoniously with other forms of life. In the long run, these initiatives may help cities become not only more livable for humans but also more welcoming to the countless other species that share our planet.

Adapted by the article "How Sustainable Cities Like Singapore Succeed in Green Urban Development," Earth.Org, 2022

Questions

Read the questions carefully. Circle the right option.

I. Literal Comprehension questions

7. What is the main idea of the first paragraph in the article?
 - A) Cities are banning traditional farming and replacing it with urban gardening.
 - B) Urban gardening is mainly used to decorate rooftops in large cities.
 - C) Many cities around the world have adopted green initiatives to improve the quality of life for their residents.
 - D) Green initiatives focus only on reducing air pollution in cities.
8. According to the text, which of the following is one benefit of rooftop gardens?
 - A) Lower education costs
 - B) Reduced air pollution
 - C) Faster construction
 - D) Less tourism
9. What happened after New York City began supporting green spaces?
 - A) People moved to rural areas.
 - B) Buildings were abandoned.
 - C) Community gardens multiplied.
 - D) Parks were closed.

10. Which sentence from paragraph 5 expresses a supporting idea rather than the main idea?

- A) "Moreover, urban gardens can play a vital role in supporting biodiversity within city limits."
- B) "By cultivating a variety of plants, these green spaces attract pollinators such as bees and butterflies, which are essential for maintaining healthy ecosystems."
- C) "One of the most notable movements has been the rise of urban gardening, which has clearly improved city life by making urban spaces greener, healthier, and more connected."
- D) "These projects not only teach practical skills but also inspire younger generations to adopt more environmentally responsible lifestyles."

11. What must accompany urban gardening to ensure its success?

- A) It must be accompanied by challenges that many residents volunteer to maintain the gardens with their neighbors.
- B) Building more parking lots across the city.
- C) It must be accompanied by policies that ensure soil safety, water conservation, and fair access to resources.
- D) Using artificial soil without water.

II. Inferential Comprehension questions

12. What is the author's purpose in writing this article?
 - A) To criticize government policies
 - B) To argue against urban farming
 - C) To inform about a growing trend
 - D) To promote traditional farming
13. What does the word "thriving" in paragraph 3 most likely mean?
 - A) Becoming stronger and more successful over time.
 - B) Showing visible growth and positive development.
 - C) Moving beyond basic survival into a state of prosperity.
 - D) Flourishing in a way that benefits both people and the environment.

14. What can be inferred about the author's attitude toward green rooftops?
- A) He views them as promising but recognizes they require supportive policies.
 - B) He highlights their advantages while acknowledging possible challenges.
 - C) He presents them as a positive step toward sustainable urban living.
 - D) He believes they illustrate how innovation can reshape cities responsibly.
15. The text mentions that residents volunteer out of "pride" and a "desire to connect." What can be deduced from these motivations about the true value of community gardens in New York?
- A) They foster a sense of belonging and shared responsibility among neighbors.
 - B) They provide opportunities for people to form relationships beyond daily routines.
 - C) Their significance lies more in social interaction than in food production.
 - D) They reflect how collective initiatives can strengthen urban communities.
16. If the urban gardening movement continues to grow as suggested by the author, what would be the most significant transformation for city residents?
- A) Residents would experience healthier living conditions supported by greener surroundings.
 - B) Communities would benefit from cleaner air alongside stronger neighborhood connections.
 - C) The quality of urban life would improve through both environmental and social gains.
 - D) Cities would become spaces where people feel more engaged in shaping sustainable futures.

Anexo 3: Formato de consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, _____, identificado(a) con DNI N.º _____, en calidad de padre, madre o apoderado(a) del estudiante _____, de _____ años de edad, quien cursa el quinto grado de educación secundaria en una institución educativa pública, declaro haber sido informado(a) sobre la investigación titulada "Método SQ3R para incrementar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto de secundaria".

Se me ha explicado que el propósito de esta investigación es determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria en una institución educativa pública. Asimismo, se me ha informado que la participación de mi menor hijo(a) consistirá en el desarrollo de actividades pedagógicas relacionadas con la lectura y en la aplicación de evaluaciones antes y después de la intervención.

Comprendo que la participación es voluntaria y que mi representado(a) podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello implique perjuicio alguno en su situación académica. Del mismo modo, se me ha comunicado que la información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, garantizándose la confidencialidad de los datos.

Habiendo leído y comprendido la información proporcionada, manifiesto mi conformidad y otorgo mi consentimiento para que mi menor hijo(a) participe en la investigación antes mencionada.

Lugar y fecha: _____

Firma del padre, madre o apoderado: _____

DNI: _____

Anexo 4: Formato de asentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros(as) DELGADO QUISPE, Kevin Alexsander; ORTEGA SANCHEZ, Itamir Josue; PEREZ NIETO, Silvana Maribel y VALDIVIEZO TAFUR, Yolanda somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Estamos realizando la investigación MÉTODO SQ3R PARA INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA que consiste en llevar a cabo una serie de doce sesiones en donde se aplique el método SQ3R con el objetivo de: Determinar en qué medida la aplicación del método SQ3R incrementa la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de quinto de secundaria de la Monterrico Institución Educativa Aplicación del distrito de Santiago de Surco.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que realice la PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS - NIVEL B2. Esto le tomará aproximadamente treinta minutos de su tiempo.

La información obtenida a través del procesamiento de sus respuestas permitirá determinar el grado de confiabilidad del instrumento en cuestión.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros a: 20210141@monterrico.edu.pe.

Agradecemos su participación

Yo _____

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Firma del Participante



Lugar, fecha

Anexo 5: Formulario de validez

 **MONERRICO**
MONITORIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Formulario para la validez de contenido:
READING COMPREHENSION TEST - B2 LEVEL

I. Información General del Juez:

Nombres y apellidos	Guiliana Castaneda
Área de formación profesional	
Grado académico	Mención en:
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	
Otros estudios	

II. Criterios de Calificación

a) **Relevancia.** La formulación de los ítems debe tener características comunes entre las dimensiones, estas basadas en un sustento teórico.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

b) **Coherencia.** La formulación de los ítems debe guardar relación lógica entre la o las variables, dimensiones e indicadores que se está midiendo.

Nada coherente	Poco coherente	Coherente	Totalmente coherente
0	1	2	3

c) **Claridad.** La redacción de los ítems debe ser expresada en un lenguaje adecuado de acuerdo al nivel del público al que se dirige. La redacción de los ítems debe ser cortas, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada claro	Poco claro	Claro	Totalmente claro
0	1	2	3



Dim.	N°	Variable: Comprensión Lectora	Relevancia				Coherencia				Claridad				sugerencia
		ITEMS													
Comprensión Literal	1	What is the main idea of the third paragraph?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	2	What allows the tree octopus to live both in water and on land?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	3	According to the third paragraph, what is the main difference between male and female tree octopuses after breeding?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	7	What is the main idea of the first paragraph in the article?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	8	According to the text, what is one common reason people join a digital detox program?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	9	What did the author do before going on a digital detox?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	10	Which sentence from paragraph 5 expresses a supporting idea rather than the main idea?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	11	What must accompany urban gardening to ensure its success?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
Comprensión Inferencial	4	What is the author's main purpose in writing this text?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	5	Based on the text, if deforestation in the Pacific Northwest stopped completely, what would most likely happen?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	6	Why might the introduction of house cats into the region cause a decrease in the tree octopus population?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	12	What is the author's purpose in writing this article?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	13	What does the word "thriving" in paragraph 3 most likely mean?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	14	What can be inferred about the author's attitude toward green rooftops?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	15	The text mentions that residents volunteer out of "pride" and a "desire to connect." What can be deduced from	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	

 **MONTERRICO**
Centro de Estudios e Investigación en Políticas Públicas

	these motivations about the true value of community gardens in New York?																
16	If the urban gardening movement continues to grow as suggested by the author, what would be the most significant transformation for city residents?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3				

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador: Guiliana Castañeda

DNI: 10507152

Surco, Agosto del 2025


 Firma electrónica del Juez/experto


MONTEERRICO
Centro de Estudios y Recursos Tecnológicos

Dim.	N°	Variable: Comprensión Lectora	Relevancia				Coherencia				Claridad				sugerencia
		ITEMS													
Comprensión Literal	1	What is the main idea of the third paragraph?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	2	What allows the tree octopus to live both in water and on land?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	3	According to the third paragraph , what is the main difference between male and female tree octopuses after breeding?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	7	What is the main idea of the first paragraph in the article?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	8	According to the text, what is one common reason people join a digital detox program?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	9	What did the author do before going on a digital detox?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	10	Which sentence from paragraph 5 expresses a supporting idea rather than the main idea?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
Comprensión Inferencial	11	What must accompany urban gardening to ensure its success?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	4	What is the author's main purpose in writing this text?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	5	Based on the text, if deforestation in the Pacific Northwest stopped completely, what would most likely happen?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	6	Why might the introduction of house cats into the region cause a decrease in the tree octopus population?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	12	What is the author's purpose in writing this article?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	13	What does the word "thriving" in paragraph 3 most likely mean?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	14	What can be inferred about the author's attitude toward green rooftops?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	15	The text mentions that residents volunteer out of "pride" and a "desire to connect." What can be deduced from these motivations about the true value of community gardens in New York?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	

INTERRICO
INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Formulario para la validez de contenido:
 READING COMPREHENSION TEST - B2 LEVEL

I. Información General del Juez:

Nombres y apellidos	<i>Liliana del Pilar Parra Ruiz</i>
Área de formación profesional	
Grado académico	<i>Magister</i>
Mención en:	<i>Lenguajes Hispánicos con mención en investigación y enseñanza del español como Lengua I</i>
Tiempo de experiencia profesional (desde la obtención del título)	<i>40 años</i>
Otros estudios	

II. Criterios de Calificación

a) **Relevancia.** La formulación de los ítems debe tener características comunes entre las dimensiones, estas basadas en un sustento teórico.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	<u>2</u>	3

b) **Coherencia.** La formulación de los ítems debe guardar relación lógica entre la o las variables, dimensiones e indicadores que se está midiendo.

Nada coherente	Poco coherente	Coherente	Totalmente coherente
0	1	<u>2</u>	3

c) **Claridad.** La redacción de los ítems debe ser expresada en un lenguaje adecuado de acuerdo al nivel del público al que se dirige. La redacción de los ítems debe ser cortas, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada claro	Poco claro	Claro	Totalmente claro
0	1	<u>2</u>	3

MONTEERRICO

16	If the urban gardening movement continues to grow as suggested by the author, what would be the most significant transformation for city residents?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

Apellidos y nombres del juez validador: Liliana del Pilar Loayza Uru

DNI: 06713961

Surco, Agosto del 2025


 Firma electrónica del juez/experto

Anexo 6: Carta de presentación



MONTERRICO
Universidad de Educación Superior Pedagógica Pública

CARTA DE PRESENTACIÓN PARA JUEZ EXPERTO

Lima, 14 de agosto de 2025

Sr(a): Liliana del Pilar Loayza Urcia

Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Presente.-

Los tesisas DELGADO QUISPE, Kevin Alexander; ORTEGA SANCHEZ, Itamir Josue; PEREZ NIETO, Silvana Maribel y VALDIVIEZO TAFUR, Yolanda, estudiantes del Ciclo IX de Formación Docente del programa de estudios Idiomas Inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, nos encontramos desarrollando la investigación **Método SQ3R para aumentar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto de secundaria**; reconocemos su trayectoria como docente experto en el nivel educativo y temática propuestos en nuestra investigación por lo cual Ud. ha sido invitado(a) a participar en el proceso de validación de instrumentos de investigación a través de la evaluación de Juicio de Expertos.

Adjuntamos los siguientes documentos:

- Carta de presentación a juez experto.
- Matriz de coherencia de la investigación.
- Instrumento de investigación a emitir juicio.
 - a) Prueba de Comprensión Lectora - Nivel B2
- Matriz de evaluación.

Agradecemos anticipadamente su participación en el juicio de expertos y esperamos su pronta respuesta.

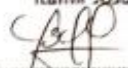
Atentamente,

Equipo de tesisas:

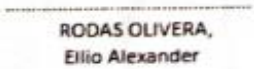

 DELGADO QUISPE,
 Kevin Alexander


 PEREZ NIETO,
 Silvana Maribel


 ORTEGA SANCHEZ,
 Itamir Josue


 VALDIVIEZO TAFUR,
 Yolanda

Asesor:


 RODAS OLIVERA,
 Eladio Alexander

Anexo 7: Sesión de aprendizaje



SESIÓN DE APRENDIZAJE N.º 1

Título: "How algorithms influence what we see online"

I.- DATOS GENERALES:

ÁREA	GRADO	SECCIÓN	UNIDAD	HORAS	FECHA	DOCENTE PRACTICANTE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	5º E.S.	Única	VI	90 minutos		Delgado Quispe, Kevin Alexsander

II.- SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

"Practicamos el buen trato en la comunidad educativa"

En Monterrico Institución Educativa Aplicación, ubicada en el distrito de Santiago de Surco, UGEL 07, nos preguntamos: ¿De qué manera influye el buen trato y la formación en valores en la convivencia escolar? En la actualidad, se evidencian problemáticas que afectan la vida en nuestra comunidad educativa, tales como la falta de respeto, las tardanzas reiteradas, el incumplimiento de normas establecidas y, en ocasiones, agresiones verbales y físicas que pueden desencadenar situaciones de violencia escolar o bullying.

Con base en lo anterior, y reconociendo la importancia de la formación en valores para el desarrollo integral de nuestros estudiantes, planteamos los siguientes retos y preguntas de reflexión:

- ¿De qué manera afecta la falta de respeto a la convivencia en nuestra institución?
- ¿Cómo podemos integrar y fortalecer valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía en nuestra vida diaria en la escuela?
- ¿Qué actitudes y comportamientos basados en nuestros valores pueden contribuir a corregir conductas disruptivas?
- ¿Cómo podemos promover el buen trato y la tolerancia en cada uno de nuestros espacios escolares?
- ¿Cuáles serían nuestros compromisos personales y colectivos para mejorar la convivencia en el aula y en toda la comunidad educativa?
- ¿De qué forma el reconocimiento y la práctica de nuestros valores contribuyen a construir un ambiente de paz y armonía en la IE?

Ante este desafío, las docentes implementarán diversas situaciones de aprendizaje orientadas a la promoción de un ambiente positivo y enriquecedor, en el que cada estudiante reconozca la relevancia del buen trato y de los valores para su desarrollo personal y social. A través de dinámicas participativas, debates, ejercicios de reflexión y actividades prácticas, se buscará que los alumnos interioricen la importancia de vivir en un entorno basado en el respeto mutuo, la empatía y la solidaridad, consolidando así una convivencia armónica y responsable en toda la comunidad educativa.

III.- ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

COMPETENCIAS	CAPACIDAD	DESEMPEÑO	CAMPO TEMÁTICO	PROPÓSITO DE LA SESIÓN	PRODUCTO	INSTRUMENTO
LEE DIVERSOS TEXTOS EN INGLÉS	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que contienen algunos elementos complejos en su estructura y vocabulario relacionado los algoritmos y su influencia en el contenido digital. Deduce diversas relaciones lógicas ideas principales y complementarias de textos escritos en inglés a partir de información explícita e implícita. Reflexiona y evalúa los textos que lee en inglés, opinando acerca del	Topic: How algorithms influence what we see online Language Function: Describing cause and effect Vocabulary: social media, algorithm, trend, platform, influence. Therefore, because, due to, So Grammar Structure: Present Simple	To identify explicit and implicit information from a short article about how algorithms influence online content, using linking words for cause and effect (because, so, therefore,	Ficha de comprensión de textos.	Checklist Rubric

		contenido, organización textual, la intención del autor sobre textos relacionados los algoritmos y su influencia en el contenido digital.	Passive voice Relative clauses Linking words for cause and effect: because, so, therefore, due to	due to) and topic-related vocabulary.		
--	--	---	---	---------------------------------------	--	--

IV.- SECUENCIA DIDÁCTICA:

SESIÓN				
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	PROCESO PEDAGÓGICO	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO
INICIO	Actividades permanentes	Welcome students. Ss answered the question: T: How are you today? Ss remember the classroom rules: - Listen to the teacher. - Raise your hand to participate. - Be respectful.	PPT	3'
	Motivación Problematicación Recojo de saberes previos	Ss watch a short video Then the T Ask: - Have you ever thought in what and why appears the content you see on your apps such as TikTok or Instagram? - Do you think everyone sees the same thing online?  "What do you know about algorithms?"	PPT https://www.youtube.com/shorts/ix-J3myQdlg	5' 8'

 MONERRICO INSTITUCIÓN EDUCATIVA APLICACIÓN				
		<i>"Do we really choose what we see online, or is it chosen for us?"</i> Students discuss in pairs and share brief opinions:		
	Propósito de la sesión	To identify explicit and implicit information from a short article about how algorithms influence online content, using linking words for cause and effect (because, so, therefore, due to) and topic-related vocabulary.	PPT	2'
DESARROLLO	Gestión y acompañamiento	Reading activity Step 1: SURVEY Students look at the title and first paragraph of the text. T asks: • <i>"What is this text about?"</i> <i>"What do you think you will learn?"</i> Step 2: QUESTION After that, Ss write 2–3 questions they want to answer by reading the text. Examples: <i>What is an algorithm?</i> <i>Why do we see certain things online?</i> Step 3: READ Ss read the whole text. Activity: 1. Students read silently. 2. T reads aloud to reinforce pronunciation and intonation. 3. Ss underline linking words in the text.	Word card PPT	5'
				10'

		Why Do We See What We See Online? Every time we open a social media app, we are shown posts, videos, and advertisements. But have you ever wondered why certain content appears on your feed? This is mostly due to algorithms. An algorithm is a set of rules that decides what content is most relevant to you. Social media platforms use algorithms to keep you engaged. For example, if you like videos about cooking, the algorithm will show you more similar content because it believes that is what you enjoy. Algorithms also take into account what your friends like, how long you watch a video, or even what you pause on. Therefore, two people with different habits will see completely different things on the same platform. This can be dangerous, due to the fact that we are often not aware that our online behavior is being monitored. We start to live in "information bubbles", where we are only exposed to ideas and opinions that match our own. In the next time you scroll through your feed, remember: what you see is not random. It is carefully selected to influence your behavior and keep you connected – not always for your benefit. 	PPT	
		Step 4: RECITE In pairs, students answer the questions they created. Then, complete the following: "We see different content because..." "Algorithms influence us, so..." Ss write 3 original cause-effect sentences based on the text using linking words. _____. _____. _____.		10'
		Step 5: REVIEW Activity: - Teacher checks answers and understanding with the whole class. - Group discussion: "What did you learn about algorithms?" "Are they helpful or dangerous?" "Why?"		10'
CIERRE	Evaluación	Ss read and answer the following questions about the text.		15'

 MONTERRICO INSTITUCIÓN EDUCATIVA APLICACIÓN				
			Ficha de comprensión de textos.	
	Metacognición	Students complete reflection questions in their notebooks: • <i>What did I learn today?</i> • <i>What new words or expressions did I learn?</i> • <i>Can I explain how algorithms affect my feed?</i>	Marker	7'

V.- REFERENCIAS

MINEDU(2016). Currículum Nacional de nivel secundario [Archivo PDF]
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf> Ello English for Elementary Students - CEFR A2 (2021)

VI. INSTRUMENTOS

Lista de cotejo

.....

DOCENTE PRACTICANTE

.....

ASESOR