

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA



**EL USO DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA “ENGAGING
READING” EN LA HABILIDAD DE LECTURA DEL IDIOMA
INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO
EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
DE LA REGIÓN DE TACNA**

TESIS

Presentada por:

Bach. Jorge Lizandro Choque Quispe

ORCID: 0009-0001-7022-0928

Asesor:

Dr. Kevin Mario Laura De La Cruz

ORCID: 0000-0002-7083-1825

Para obtener el Grado Académico de:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2025

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA

TESIS

**EL USO DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA “ENGAGING
READING” EN LA HABILIDAD DE LECTURA DEL IDIOMA INGLÉS
EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA.**

Presentada por:

Bach. Jorge Lizandro Choque Quispe

Tesis sustentada y aprobada el 29 de octubre de 2025; ante el siguiente jurado
examinador:

PRESIDENTE:	Dr. Dante Oswaldo Pango Palza
SECRETARIO:	Mag. Giovana Rosario Barreda Quispe
VOCAL:	Mag. Luis Miguel Delgado Kuong
ASESOR:	Dr. Kevin Mario Laura de la Cruz

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo JORGE LIZANDRO CHOQUE QUISPE, en calidad de: egresado de la MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTION EDUCATIVA de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado con DNI 46314338; soy autor de la tesis titulada: EL USO DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA “ENGAGING READING” EN LA HABILIDAD DE LECTURA DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA; con asesor: KEVIN MARIO LAURA DE LA CRUZ; DECLARO BAJO JURAMENTO: Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTION EDUCATIVA, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin. Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual. Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 05% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento adjunto al mismo. Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada. Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que

pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento. De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Tacna, 29 de octubre del 2025



Jorge Lizandro Choque Quispe

DEDICATORIA

El presente trabajo se lo dedico primero a Dios y también a mi asesor de tesis por el apoyo y la paciencia que permitieron que culmine con esta etapa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por permitir haberme dado la oportunidad de realizar este trabajo; y mis más sinceros agradecimientos a todos los docentes de la maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa quienes hicieron posible mi formación académica para poder ser un profesional de calidad. A mi asesor Dr. Kevin Laura De La Cruz por su buena apertura y paciencia en la elaboración de mi tesis.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD.....	iv
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE APÉNDICES.....	xii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	19
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	25
1.2.1. Interrogante principal	25
1.2.2. Interrogantes secundarias	25
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	26
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.4.1. Objetivo General	29
1.4.2. Objetivos Específicos.....	29
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	31
2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	31
2.1.1. Antecedentes Internacionales	31
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	36
2.1.2. Antecedentes Locales.....	41
2.2. BASES TEÓRICAS.....	47
2.2.1. Estrategia de enseñanza: <i>Engaging Reading</i>	47
2.2.2. Habilidad de lectura del idioma inglés	68
2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS	78
2.3.1. <i>Aprendizaje del Idioma Inglés</i>	78
2.3.2. <i>Reading</i>	78
2.3.3. <i>MCER</i>	78
2.3.4. <i>Gamificación</i>	79

2.3.5. Estrategia	79
2.3.6 Estrategia de enseñanza	79
2.3.7 Kahoot	79
2.3.8. Quizizz	79
2.3.9. Blooket	80
2.3.10. AI Movers	80
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	81
3.1. HIPÓTESIS.....	81
3.1.1 Hipótesis general	81
3.1.2 Hipótesis Específicas.....	81
3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	82
3.2.1 Variable independiente.....	82
3.2.2. Variable dependiente.....	83
3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	85
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	85
3.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	85
3.6 POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	86
3.6.1. Ámbito de la investigación	86
3.6.2. Tiempo social de la investigación.....	86
3.6.3. Población.....	86
3.6.4. Muestra de estudio	86
3.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	87
3.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS.....	90
3.8.1 Procesamiento de los datos.....	90
3.8.2 Presentación y análisis de los datos	90
3.8.3 Análisis de datos	90
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	91
4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	91
4.1.1. Actividades de Preparación	91
4.1.2 Actividades de coordinación	91
4.1.3. Actividades de Aplicación.....	92
4.2. CAMBIOS RELEVANTES DE LA APLICACIÓN.....	93
4.3. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	100
4.3.1. Primera hipótesis específica	100
4.3.2. Segundo hipótesis específica	101

4.3.3. Tercera hipótesis específica.....	102
4.3.4 Cuarta hipótesis específica	103
4.3.5 Quinta hipótesis específica	104
4.3.6 Hipótesis general	106
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	108
5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	108
5.2. LIMITACIONES DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA	113
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE SOLUCIÓN	115
6.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA FOCALIZADO	115
6.1.1. Presentación del nudo crítico.....	115
6.1.2. Características relevantes del caso.....	115
6.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	115
6.2.1. Beneficiarios	116
a. Directos	116
b. Indirectos.....	119
6.3. PROCESO DE MIGRACIÓN HACIA LA SOLUCIÓN PROPUESTA.....	119
6.4. COSTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	120
CONCLUSIONES	121
RECOMENDACIONES	123
REFERENCIAS.....	125
Apéndice	144

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de Variables.....	84
Tabla 2	Frecuencia de habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna	93
Tabla 3	Descripción de las dimensiones de la habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna	94
Tabla 4	Frecuencia de habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.	97
Tabla 5	Descripción de las dimensiones de la habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.....	98
Tabla 6	Prueba de normalidad primera hipótesis específica.	100
Tabla 7	Comprobación de la primera hipótesis específica.....	100
Tabla 8	Prueba de normalidad de la segunda hipótesis específica.....	101
Tabla 9	Comprobación de la segunda hipótesis específica.	102
Tabla 10	Prueba de normalidad de la tercera hipótesis específica.....	102
Tabla 11	Comprobación de la tercera hipótesis específica.	103
Tabla 12	Prueba de normalidad de la cuarta hipótesis específica.	103
Tabla 13	Comprobación de la cuarta hipótesis específica.	104
Tabla 14	Prueba de normalidad de la quinta hipótesis específica.....	105
Tabla 15	Comprobación de la quinta hipótesis específica.	105
Tabla 16	Prueba de normalidad de la hipótesis general.....	106
Tabla 17	Comprobación de la hipótesis general.	107
Tabla 18	Frecuencia de años de estudio en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.....	116
Tabla 19	Frecuencia de género en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.	117

Tabla 20	Descripción de la edad en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.	118
Tabla 21	Plan de Ejecución.....	119
Tabla 22	Viabilidad de recursos y materiales	120
Tabla 23	Servicios básicos y recursos humanos	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Frecuencia de habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.	93
Figura 2	Diagrama de cajas de las dimensiones de la habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.....	94
Figura 3	Frecuencia de habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.	98
Figura 4	Diagrama de cajas de las dimensiones de la habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.....	99
Figura 5	Frecuencia de años de estudio en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.....	116
Figura 6	Frecuencia de género en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.	117
Figura 7	Diagrama de cajas de la edad en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.....	118

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1	Matriz de consistencia del proyecto de investigación.	145
Apéndice 2	Formato de consentimiento y asentimiento informado.....	148
Apéndice 3	Instrumentos Utilizados	149

Apéndice 4	Fichas de trabajo	159
Apéndice 5	Base de datos pretest	169
Apéndice 6	Base de datos posttest.....	170

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024. La investigación fue de tipo aplicada, con enfoque cuantitativo y diseño preexperimental. La muestra estuvo conformada por 48 estudiantes del tercer año “A” y “B”, seleccionados a partir de una población de 60 estudiantes. Para la recolección de datos se aplicó un pretest y posttest utilizando el examen internacional A1 Movers, de Cambridge Assessment English, validado y con confiabilidad reconocida. Asimismo, se desarrollaron sesiones de aprendizaje gamificadas mediante plataformas como Kahoot, Quizizz y Blooket. Posterior a la aplicación de la estrategia didáctica, los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon evidenciaron una mejora significativa en los niveles de lectura de los estudiantes, pasando de un promedio inicial de 8,792 a un promedio final de 14, 646 puntos, lo que demuestra una influencia positiva y estadísticamente significativa (p valor $< 0,05$) del uso de Engaging Reading en el desarrollo de la habilidad de lectura en inglés.

Palabras clave: *gamificación, MCER, aprendizaje del idioma inglés, reading.*

ABSTRACT

This study aimed to determine the influence of the Engaging Reading teaching strategy on the reading skills of English in secondary school students from a public educational institution in the Tacna region during 2024. The research was applied, quantitative in nature, and employed a pre-experimental design. The sample consisted of 48 students from the third year, “A” and “B” classes, selected from a population of 60 students. Data collection was carried out using a pretest and posttest with the international A1 Movers exam (2020) from Cambridge Assessment English, which is valid and reliable. Additionally, gamified learning sessions were implemented through platforms such as Kahoot, Quizizz, and Blooket. After the application of the teaching strategy, the results, assessed using the Wilcoxon non-parametric test, showed a significant improvement in students' reading levels, increasing from an initial average of 8.792 to a final average of 14.646 points. This indicates a statistically significant positive influence ($p < 0.05$) of the Engaging Reading strategy on the development of reading skills in English.

Keywords: *gamification, CEFR, English language learning, reading*

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo actual, el aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en una herramienta clave para el desarrollo académico y profesional. Sin embargo, en el contexto de la región de Tacna, se identifican importantes deficiencias en la habilidad de lectura en inglés entre los estudiantes de nivel secundario. Estas dificultades son consecuencia de múltiples factores, como métodos tradicionales de enseñanza que no fomentan la interacción ni la comprensión crítica, la falta de materiales contextualizados para los estudiantes y la escasa integración de estrategias pedagógicas innovadoras. Ante esta problemática, surge la necesidad de la búsqueda de nuevas estrategias que no solo aborden la deficiencia, sino que también transformen la enseñanza del idioma, promoviendo un aprendizaje más activo y significativo.

Se consideran las estrategias didácticas como herramientas esenciales para el aprendizaje. En este sentido, se seleccionó la estrategia Engaging Reading, basada en actividades dinámicas y contextualizadas que buscan captar el interés del estudiante, promoviendo una comprensión lectora efectiva y significativa. Asimismo, el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, es reconocido como un proceso complejo que requiere enfoques creativos para superar las barreras motivacionales y culturales que enfrentan los estudiantes.

A nivel nacional e internacional, se han realizado diversos estudios que evidencian la relación entre estrategias pedagógicas innovadoras y la mejora en habilidades lingüísticas. Por estas razones, investigaciones como las del British Council (2015) destacan que el Perú presenta un bajo desempeño en el aprendizaje del inglés en comparación con otros países de la región, señalando especialmente dificultades en la comprensión lectora. En tanto, dentro del contexto social de la región, se observan carencias y/o falencias en la aplicación de metodologías actualizadas, lo que afecta de manera negativa los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación no solo busca responder a una problemática local, sino también aportar al campo de la educación con una propuesta práctica e innovadora

que puede ser replicada en contextos similares. La implementación de Engaging Reading tiene el potencial de transformar las dinámicas tradicionales del aula, integrando tecnologías educativas y textos ilustrados que contextualizan los contenidos al entorno sociocultural de los estudiantes. Además, se promueve el uso de la gamificación como una herramienta complementaria para reforzar el aprendizaje de vocabulario y fomentar la motivación hacia la lectura en inglés.

Este estudio pretende generar un impacto positivo en la habilidad de lectura en inglés de los estudiantes, contribuyendo a cerrar brechas en el dominio del idioma y sentando las bases para futuras investigaciones que exploren la efectividad de estrategias didácticas innovadoras en el ámbito educativo.

El presente informe se estructura en seis capítulos, proporcionando un análisis exhaustivo del proceso de investigación. A continuación, se detallan los contenidos de cada capítulo:

En el Capítulo 1, se precisó y abordó de la problemática, considerando las causas y consecuencias, la justificación del estudio y sus objetivos inheridos a estas. Asimismo, se evidencia una revisión sistemática bibliográfica que destacó el objeto de estudio.

Por su parte, en el Capítulo 2 se realizó el proceso del marco teórico, siendo compuesto principalmente por los antecedentes de la investigación, la fundamentación teórica del objeto de estudio y finalmente, las bases teóricas mediante la definición de conceptos relevantes que fueron pertinentes para la presente investigación. Además, se analizaron las modas investigativas y sus aportes más significativos del momento.

En el Capítulo 3, se centra el ámbito metodológico, dando desarrollo al aspecto de las variables, así como las hipótesis, enfoque, tipo, diseño y corte de la investigación. Por otro lado, se demostraron las estrategias, técnicas e instrumentos para la recolección de datos. Además de la población de estudio, se profundizó en las técnicas específicas de recolección de datos y el análisis estadístico analítico.

Por otro lado, en el Capítulo 4 se precisó la descripción de los resultados adquiridos en la investigación, incluyendo la discusión de las hipótesis, siendo

sustentadas con hallazgos de los antecedentes y teorías, permitiendo discutir las variables. Asimismo, se discutieron las implicaciones de los resultados obtenidos en esta fase del estudio.

El Capítulo 5, sustenta la interpretación de los resultados y de otros estudios considerados en el análisis correspondiente. Se demostraron las limitaciones del estudio y proporcionó una perspectiva crítica sobre la validez y aplicabilidad de los hallazgos en el contexto del período de estudio.

En el Capítulo 6, se detalló el diseño de la propuesta de innovación y la planificación, ejecución y viabilidad del tema en esta etapa. Se consideró las posibles implicaciones prácticas de los hallazgos y se desarrollan recomendaciones específicas basadas en los hallazgos hasta la fecha.

Finalmente, se da la presentación de las conclusiones, que derivan a su vez en recomendaciones eficaces, reales y contextualizadas. Asimismo, se evidencian los apéndices o anexos con documentación pertinente de la investigación (matriz de consistencia y los instrumentos de estudio).

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, la sociedad ha estado progresando exponencialmente en todos los ámbitos, incluido el educativo, donde es necesario realizar cambios significativos para que la enseñanza pueda adaptarse a las necesidades pedagógicas contemporáneas. Una constante justamente en dicho campo educativo es que existen dificultades para lograr el aprendizaje esperado en los estudiantes. Por ello, se requieren de planes de acciones innovadores, cómo lo podrían ser las estrategias didácticas, para afrontar esta problemática en el proceso de lograr el aprendizaje esperado.

Referente a este último concepto, se considera y menciona que las estrategias didácticas son las acciones que se realizan en forma ordenada para poder alcanzar un propósito. En el campo pedagógico, esto se realiza mediante un plan de acción que busca como finalidad lograr los aprendizajes deseados (Tobón, 2010, p. 246).

Por otro lado, la adquisición de una lengua extranjera es relevante para el crecimiento y desarrollo del individuo dentro del mundo globalizado. Según Beltrán (2017), el aprendizaje de un idioma extranjero se refiere a un idioma diferente al de la lengua materna y que no se usa en la vida cotidiana del estudiante. Por lo cual, el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera generalmente se da dentro de un aula con actividades controladas. No obstante, esta idea y su planteamiento idealistas son distantes de la realidad, al pasar por desapercibida diariamente por una serie de diversos factores.

Dentro de este proceso cognitivo, se visualizan una serie de competencias comunicativas, en las cuales la habilidad lectora es parte de esta. Desde el punto de vista de Díaz Barriga y Hernández (2001), la comprensión de texto es un proceso constructivo complejo de características estratégicas donde hay una interacción entre las características del lector y del texto.

Al ser una actividad constructiva, esta no puede estancarse en el concepto de pasividad, pero lamentablemente suele ser este el caso contrario. El estudiante,

dentro de este aspecto, tiene la responsabilidad de interpretar, inferir, analizar y sintetizar el conocimiento, además de relacionarlo con los saberes previos para obtener la integración de lo adquirido en su esquema cognitivo personal.

Dentro del ámbito internacional, la comprensión lectora es comprendida como un factor determinante para el desarrollo del estudiante, no exclusivamente dentro de su ámbito académico, sino también en el aspecto social-cognitivo. A su vez, este desarrollo eficaz de la habilidad es parte fundamental de la formación de otras habilidades que den la capacidad de desenvolverse eficazmente en una sociedad, además de incentivar a las personas a tener un pensamiento crítico y argumentativo consonante con capacidades de análisis, síntesis, entre otros. Esto, lamentablemente, se queda encapsulado como una idea utópica al sufrir de algunas falencias.

Como determina Jessica Vasco (2019), existen diversas causas por las cuales los estudiantes no practican el hábito lector comprendiendo el idioma inglés. Su estudio efectuado en una universidad de Ecuador demostró que existen factores como una pereza generada por el uso excesivo y desmedido de la innovación tecnológica, como las facilidades que brinda el internet en los últimos años; desconocimiento de la razón de lectura, falta de tiempo necesario para la comprensión lectora o el descontrol temporal de esta, presente notablemente en las personas que laboran, negación a la lectura, falta del vocabulario necesario para el entendimiento de los textos. Además, se visualiza la falta de incentivación para que los estudiantes realicen esta actividad cognitiva dentro del tiempo que dispongan como libre, lo que genera desinterés por el inglés, considerándolo “aburrido y difícil”.

Desde el punto de vista de Gómez (2015), la actividad de comprensión de textos en la lengua materna y foránea ha sufrido muchos obstáculos y carencias debido a factores culturales-administrativos, donde los efectos posteriores se han hecho presentes dentro del ámbito educativo debido a su significancia en los desempeños cognitivos, sociales y personales. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los últimos años, este problema sigue siendo constante.

Después de la pandemia global provocada por el brote de Covid-19, los

maestros tuvieron y tienen la obligación de emplear las diversas TIC para el proceso y desarrollo eficaz de las sesiones de aprendizaje. Debido a ello, las herramientas innovadoras, como los diversos programas y aplicaciones, se han convertido en algo recurrente dentro del aprendizaje, que, sin embargo, no han sido aprovechadas de manera eficaz.

Es por ello que hoy en día los estudiantes son considerados “nativos digitales”. En palabras de Prensky (2001), este concepto comprende a aquellos individuos que se han criado y experimentando sus etapas iniciales de vida rodeados de la tecnología, la red, el lenguaje de la computación, videojuegos, etcétera. A su vez, difieren de los “inmigrantes digitales”, que son las personas que se han adentrado en este mundo más tarde en su vida.

Esta idea se correlaciona con la promoción del desarrollo de la comprensión lectora, que a su vez considera a las TIC. Por esta razón, y siendo inevitables sus efectos, es importante conocer las ventajas y desventajas que las mencionadas tecnologías puedan brindarnos dentro de este aspecto. Como indica Martínez y Esquivel (2017), la aplicación y el empleo de las técnicas educativas para la enseñanza basadas en tecnologías de la información y comunicación (TIC) tiene un impacto exponencial en el aumento de la comprensión lectora del idioma inglés, en comparación con aquellos que solo se limitan a la metodología de enseñanza tradicional, generando una brecha significativa desventajosa dentro de la adquisición del idioma inglés.

De manera similar, el empleo de ayudas visuales, como las imágenes fotográficas, dentro de las actividades de comprensión lectora se considera como un elemento motivador, estimulante y que promueve el desarrollo analítico y el pensamiento crítico. Considerando esto y la postura de Hernández Cardona (2011), las imágenes dentro de los textos deberían estar diseñadas y planificadas para promover las capacidades cognitivas avanzadas, ayudando a los estudiantes a inferir y analizar el texto en inglés.

Dentro del ámbito nacional, el sistema educativo peruano propone la enseñanza del inglés como idioma extranjero (EFL), ya que se concibe como un idioma que no se utiliza en la vida cotidiana de los estudiantes. Por ende, es

generalmente en el aula donde los estudiantes se exponen al inglés a través de las actividades propuestas por el docente.

En un estudio realizado por British Council (2015), denominado Inglés en el Perú: Análisis de política, percepciones y factores de influencia, se determinó que existen varias causas que afectan directamente el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, así como sus distintas habilidades comunicativas, como la comprensión de textos. Entre estas causas se encuentran la desigualdad económica, la diversidad cultural y socio-demográfica, la geografía de la región, las políticas educativas referentes al idioma inglés, el factor docente, las innovaciones tecnológicas y la escasez de datos e investigaciones. Estos factores han sido determinantes negativos en el nivel de inglés de los ciudadanos y estudiantes peruanos a lo largo de los años.

Estos factores mencionados han sido determinantes negativos en el nivel de inglés de los estudiantes ciudadanos peruanos a lo largo de los años. En relación con ello, British Council (2015), señala que, según los resultados del examen TOEFL, de reconocido prestigio mundial para medir el nivel de inglés, Perú ocupó el puesto 87 en el año 2013. En ese año, la habilidad de escucha fue evaluada como “alta”, la comprensión lectora fue “intermedia”, y las habilidades oral y escrita fueron calificadas como “aceptables”. Estos resultados, aunque no del todo negativos, revelan que, a pesar de la aparente fortaleza en la habilidad de escucha, el desempeño general no es el mejor comparado con otros países de la región, especialmente considerando que Perú es promovido como un destino turístico y multicultural.

Por otro lado, en el examen internacional IELTS (otro de los exámenes de referencia mundial), los resultados de los peruanos en el año 2014 mostraron una media de 6.5 en la categoría académica y 6.2 en la categoría general. Esta media, que indica competencias “aceptables” a “competentes”, es alarmante porque, no se distribuyen equitativamente. En particular, la comprensión de textos resulta ser la habilidad con el desempeño más bajo, con una media de 5.9, lo que resalta la brecha existente en la enseñanza del inglés, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora.

Como menciona Education First (2023), Perú se encuentra en el puesto 51 de 113 países o regiones participantes del ranking mundial de dominio del idioma inglés. El puntaje obtenido fue de 551 dentro de la escala EF EPI (English First: English Proficiency Index), lo que indica un nivel medio de inglés es, incluido en la comprensión de textos como habilidad comunicativa. Esto es alarmante, ya que en regiones como Lima y El Callao se encuentran dentro del nivel medio, mientras que las otras regiones del país están en un nivel bajo.

Según Molina Ibarra (2019), uno de los principales factores identificados que afecta la comprensión lectora dentro de un grupo investigado es la ausencia de hábitos de lectura, lo que resulta en una falta de estímulo para la lectura voluntaria. Esto es perjudicial, ya que la lectura es una actividad receptiva que requiere concentración e interés dedicados. La falta de hábitos de lectura es una actividad receptiva que requiere concentración e interés dedicados. La falta de hábitos de lectura no solo afecta la habilidad de leer, sino que también merma la posibilidad de adquirir un nivel adecuado del idioma inglés a través de la comprensión de textos.

En el ámbito local, se ha evidenciado esta problemática referente al inglés y sus competencias comunicativas. En los últimos años, la región de Tacna ha sido testigo de un creciente rezago en la habilidad de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de nivel secundario. Esto se debe a factores como la falta de estrategias pedagógicas innovadoras y el uso persistente de métodos tradicionales que no fomentan un aprendizaje activo. En la institución educativa donde se realiza el estudio, las clases de inglés son limitadas a solo dos horas semanales, lo cual dificulta el desarrollo de competencias en lectura, lo que provoca que los estudiantes no logren un rendimiento adecuado en comprensión de textos en inglés.

Según Gómez (2022), existe una escasez de criterio y la consiguiente ineficiencia en la aplicación de los procesos pedagógicos. Esto ha sido evidente desde la pandemia de Covid-19, cuando las falencias en la enseñanza fueron notorias. La calidad educativa ha sido afectada, a pesar de los avances realizados para adaptar la enseñanza a las necesidades contemporáneas. Sin embargo, persisten deficiencias, especialmente en comprensión lectora en inglés,

relacionadas con los procesos pedagógicos faltos de criterio.

La mayoría de las clases siguen siendo tradicionales, lo que causa desmotivación entre los estudiantes, afectando directamente su aprendizaje del inglés. Esta falta de motivación se refleja en dificultades para comprender textos, ya que la base gramatical y el vocabulario necesario no se adquieren debido a la ineficacia metodológica.

Desde una perspectiva similar, Laura de la Cruz (2017) afirma desde su experiencia que la metodología presentada dentro de la mayoría de las clases es la tradicional, causando gran desmotivación entre los estudiantes en su labor de adquisición del idioma inglés, como por ejemplo el aprendizaje de verbos en distintos tiempos gramaticales. Por subsecuente manera, se presentan dificultades al momento de comprender textos, puesto que es necesaria una base gramatical y de vocabulario mínima pero que no es alcanzada debido a la ineficiencia metodológica y falta de innovadoras estrategias pedagógicas que fomenten la habilidad lectora.

Las principales causas de esta problemática en Tacna se deben a la escasa integración de herramientas tecnológicas en el aula, la falta de motivación intrínseca de los estudiantes hacia el inglés, y la insuficiencia de materiales didácticos contextualizados. Además, las plataformas tecnológicas no son aprovechadas eficazmente en las clases, lo que limita la experiencia de aprendizaje. También, la falta de hábitos de lectura y el desinterés por el inglés como una lengua útil en la vida cotidiana han generado que los estudiantes carezcan de las competencias necesarias para mejorar en la comprensión lectora.

Mediante una revisión literaria, no se ha evidenciado información relevante y reciente sobre la evaluación de textos en inglés y la habilidad de comprensión lectora mediante un examen internacional. Esta brecha ofrece una oportunidad única para aplicar la estrategia didáctica *Engaging Reading* y evaluarla con los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En cuanto a la muestra, en el centro educativo de estudio, los estudiantes están en desventaja no solo a nivel nacional, sino también a nivel local. Teniendo

en cuenta que solo se cuentan con dos horas de estudio a la semana en inglés y el bajo nivel de comprensión lectora, los estudiantes tienen dificultades para desarrollar sus habilidades. Además, algunos no tienen motivación necesaria para comprometerse a mejorar su comprensión lectora en inglés, al considerarlo un idioma ajeno y difícil.

Es por estas razones que motivar a los estudiantes a aprender inglés y fomentar los hábitos de lectura es uno de los principales desafíos. A través del uso de estrategias educativas innovadoras, como la gamificación y materiales visuales en la estrategia *Engaging Reading*, se puede comenzar a motivar al estudiante a leer en inglés y generar un cambio en sus niveles de comprensión. La incorporación de recursos visuales socio-culturales cercanos a su contexto local y la aplicación de plataformas como Kahoot, Quizizz y Blooket permitirán mejorar el vocabulario y la comprensión lectora, además de fomentar la motivación y el pensamiento crítico.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante principal

¿Cómo influye el uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024?

1.2.2. Interrogantes secundarias

PE1. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión de *matching words to definitions* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024?

PE2. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *short dialogue with multiple-choice responses* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024?

PE3. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la

dimensión *gapped text* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024?

PE4. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *multiple-choice cloze* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024?

PE5. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *sentence completion based on a story* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se sustentó en la importancia de utilizar un programa que incorpore diversas estrategias y técnicas modernas con el fin de mejorar el nivel de comprensión lectora del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario, basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Dentro de esta estrategia de enseñanza, se implementaron estrategias como la gamificación, el uso de materiales visuales (como fotografías), y la contextualización de los textos e imágenes según la realidad social tanto local como nacional, para lograr que los estudiantes se sientan familiarizados con el material de lectura. Esta propuesta resultó ser útil para desarrollar las habilidades de comprensión lectora, además de motivar a los estudiantes a leer. La incorporación de textos contextualizados e imágenes relevantes captó su atención, lo que facilitó su conexión con el contenido. Adicionalmente, se destacó la importancia de incluir ejercicios con el formato de un examen internacional en las fichas de trabajo. Esto permitió que los estudiantes se familiarizan con el tipo de evaluación que tomarían, asegurando que el proceso de medición del aprendizaje del inglés fuera real y confiable.

Justificación social

Este estudio se justifica desde una perspectiva social, ya que la

implementación de un enfoque de enseñanza innovador contribuyó a la comunidad educativa. El uso de herramientas como la gamificación y materiales visuales adaptados y contextualizados con la realidad local brindó tanto a docentes como a estudiantes métodos más dinámicos y motivadores para mejorar la comprensión lectora en inglés. Este enfoque es relevante en la Educación Básica Regular (EBR), ya que ofrece herramientas confiables para evaluar de manera precisa el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Justificación legal

El estudio contó con el respaldo legal adecuado, lo que asegura su relevancia en el marco de la elaboración del informe de tesis para optar por el Grado de Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, conforme a los lineamientos establecidos por la legislación educativa nacional

Justificación teórico científico

Desde una perspectiva teórica, este estudio se justificó porque contribuye al conocimiento sobre la medición del nivel de inglés según los estándares internacionales. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ofrece un instrumento estandarizado para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR). La falta de un estándar claro y uniforme para medir la comprensión lectora en inglés en las instituciones educativas ha generado disparidad en la evaluación del nivel real de los estudiantes. Esta investigación aporta al campo científico, brindando un instrumento objetivo y fiable para medir el progreso en la comprensión lectora en inglés.

La postura teórica adoptada en la investigación se basó en la aplicación de tres fases clave para la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto de un idioma extranjero. Además, el uso de imágenes contextualizadas en los textos relacionadas con la realidad local y nacional, desempeñó un papel crucial en la motivación y comprensión del estudiante. A su vez, el uso de la gamificación como técnica para reforzar el léxico adquirido mostró ser un recurso importante para facilitar el aprendizaje.

La importancia utilizar estrategias innovadoras en la enseñanza de la comprensión lectora radica en que muchas sesiones tradicionales de inglés suelen ser monótonas y aburridas. Además, la falta de conocimiento sobre las fases necesarias para una actividad efectiva de comprensión lectora y la carencia de materiales motivadores, tanto impresos como digitales, hacen que esta propuesta sea considerablemente innovadora para la región. El uso de plataformas virtuales como Kahoot, Quizziz y Blooket representa una nueva forma de enseñanza en la que se incorpora tecnología de manera significativa, ofreciendo a los estudiantes una experiencia de aprendizaje as interactiva y efectiva.

Justificación práctica

Desde el punto de vista práctico, los beneficios observados en los estudiantes que participaron en la investigación fueron notables. La estrategia innovadora, que integró materiales dinámicos y recursos tecnológicos, facilitó el proceso de aprendizaje y permitió mejorar significativamente la comprensión lectora del inglés. Esta metodología es adaptable y puede implementarse en diversas instituciones educativas, personalizando los textos y las imágenes a los contextos locales. Además, el uso de recursos virtuales como Kahoot, Quizizz y Blooket tiene la ventaja de ser reutilizable, lo que favorece la sostenibilidad del proceso de aprendizaje.

Justificación metodológica

El instrumento de recolección de datos que se utilizó fue el examen internacional A1 Movers, un examen estandarizado reconocido mundialmente que evalúa las habilidades lingüísticas en inglés. Los datos obtenidos de las pruebas fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas, que permitieron presentar los resultados de forma ordenada y comprensible. El uso de los criterios del CEFR también fue clave, ya que este sistema establece los estándares internacionales para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes, asegurando la calidad y equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El impacto logrado en la muestra de estudio, en este caso, los estudiantes de

la institución educativa, fu considerable. Se evidenció una mejora significativa en la comprensión lectora del inglés, medido a través de los estándares internacionales, lo que indica que la propuesta implementada tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

1.4.2. Objetivos Específicos

OE1. Establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *matching words to definitions* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

OE2. Determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *short dialogue with multiple-choice responses* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

OE3. Establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *gapped text* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

OE4. Demostrar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *multiple-choice cloze* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

OE5. Establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza

Engaging Reading en la dimensión *sentence completion based on a story* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Se han considerado los siguientes aportes como antecedentes del problema:

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Con base a la problemática de la presente investigación podemos señalar que existen investigaciones previas que abordan el desarrollo de las habilidades de lectura con el uso de estrategias de enseñanza innovadoras en diferentes poblaciones.

Ligudon e Ildefonso (2022), en Filipinas, desarrollaron el estudio titulado *Reading Strategies Employed by Senior High School English Teachers in the Philippines*, el cual se realizó en una escuela pública secundaria de Aguinaldo y en la Facultad de Educación de la Ifugao State University. El objetivo fue identificar las estrategias utilizadas por los docentes de inglés durante las etapas de prelectura, lectura y poslectura, así como los desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. La investigación fue de enfoque mixto, utilizando una encuesta para recopilar datos cuantitativos y entrevistas semiestructuradas para obtener información cualitativa. Participaron dieciocho docentes de inglés del nivel secundario. Los resultados indicaron que los profesores empleaban ampliamente estrategias activas en las tres etapas de la lectura; sin embargo, enfrentaban limitaciones como el bajo nivel de vocabulario de los estudiantes y la escasa capacitación metodológica. A partir de los hallazgos, se diseñó un material complementario para apoyar la enseñanza de la lectura.

Este antecedente se relaciona estrechamente con la presente investigación, ya que aborda, desde una perspectiva docente, el uso planificado de estrategias de lectura estructuradas en estudiantes de nivel secundario, lo cual coincide con el propósito del programa *Engaging Reading*. En ambos estudios se observa la necesidad de abordar la comprensión lectora desde un enfoque metodológico

intencionado, donde las fases de antes, durante y después de la lectura no solo estructuran la enseñanza, sino que permiten activar conocimientos previos, guiar el procesamiento textual y consolidar el aprendizaje. Por tanto, este antecedente aporta evidencia empírica internacional que refuerza la pertinencia y actualidad de aplicar estrategias específicas para mejorar la lectura en estudiantes no nativos del idioma inglés, en contextos educativos con desafíos similares al peruano, particularmente en instituciones públicas de regiones como Tacna.

Yapp et al.,2022), en los Países Bajos, llevaron a cabo el estudio titulado *Effects of explicit instruction of reading strategies in L2 on academic reading comprehension of higher education students*. La investigación se realizó en instituciones de educación superior con 801 estudiantes politécnicos de primer año, cuyo perfil académico mostraba dificultades en la comprensión de textos en inglés como segunda lengua (L2), particularmente por su limitado contacto previo con la lectura académica en dicho idioma. El objetivo del estudio fue evaluar la eficacia de una intervención de siete semanas basada en la enseñanza explícita de siete estrategias de lectura seleccionadas mediante un metaanálisis previo. Para ello, se aplicó un diseño cuasi-experimental con regresión discontinua, en el cual se administraron tres pruebas estandarizadas de igual dificultad en tres momentos diferentes (antes, al inicio y después del tratamiento). Los resultados demostraron mejoras significativas en la comprensión lectora de los participantes tras la intervención, especialmente entre la segunda y la tercera medición, aunque el impacto variaba en función del nivel educativo previo de los estudiantes.

Este antecedente guarda una relación directa y significativa con la presente investigación, ya que refuerza empíricamente la importancia de implementar estrategias de lectura estructuradas y explícitas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aunque el contexto se centra en la educación superior, el principio de intervención programada para mejorar la comprensión lectora es extrapolable al nivel secundario. En este sentido, la estrategia Engaging Reading que se aplica en el estudio realizado en la región de Tacna sigue una lógica metodológica similar, al guiar a los estudiantes por etapas concretas que fomentan la activación del conocimiento previo, la interacción con el texto y la consolidación

de aprendizajes posteriores. Además, ambos estudios coinciden en el uso de un diseño preexperimental o cuasiexperimental con aplicación de pretest y posttest, lo cual permite evidenciar con rigurosidad científica la evolución del nivel de lectura. Finalmente, este antecedente subraya que las estrategias que funcionan en la L1 no se transfieren automáticamente a la L2, lo cual valida la necesidad de propuestas como Engaging Reading, enfocadas específicamente en el desarrollo lector en inglés de estudiantes que requieren acompañamiento didáctico contextualizado.

Hilmi (2022), en Indonesia, realizó un estudio titulado *The Influence of Reading Strategies on Comprehension Skills in English Language Learners*, en la institución STID Mustafa Ibrahim Al-Ishlahuddiny, ubicada en Lombok Barat. El propósito principal de esta investigación fue analizar cómo el uso de estrategias de lectura influye en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera. La metodología fue cuantitativa, con diseño descriptivo y comparativo, e incluyó una muestra de 50 estudiantes, divididos en dos grupos: experimental y de control. Se aplicaron pretests y postests a ambos grupos, y los resultados fueron analizados mediante pruebas estadísticas de normalidad, homogeneidad y T de Student. Los hallazgos indicaron que el grupo experimental, al que se le enseñaron estrategias específicas de lectura, mostró mejoras significativamente superiores en comprensión lectora en comparación con el grupo de control. La conclusión subraya que la aplicación adecuada de estrategias de lectura tiene un impacto positivo y medible en el desarrollo de habilidades lectoras en inglés.

Este antecedente internacional se vincula directamente con el enfoque de la presente investigación, ya que ambos estudios parten de una problemática común: las dificultades de los estudiantes para comprender textos en inglés como lengua extranjera. La investigación de Hilmi valida empíricamente que el uso de estrategias pedagógicas de lectura produce mejoras significativas en el rendimiento lector de los estudiantes, lo cual respalda la necesidad de intervenir con programas diseñados intencionalmente, como Engaging Reading. Asimismo, aunque Hilmi trabajó en el contexto indonesio, el diseño experimental con aplicación de pretest y posttest y el énfasis en la formación estratégica de los estudiantes guardan similitud

con el enfoque metodológico de la investigación desarrollada en la región de Tacna. En ambos casos, la comprensión lectora no se aborda como una habilidad que emerge espontáneamente, sino como un proceso que puede fortalecerse con herramientas didácticas específicas. Por tanto, este estudio respalda la pertinencia de la propuesta metodológica de Engaging Reading, al demostrar que los estudiantes logran mejores resultados cuando se les enseñan estrategias para abordar de manera activa y estructurada los textos en inglés.

Dludla et al., (2023), en Sudáfrica, llevaron a cabo el estudio titulado *Teaching strategies used by English First Additional Language teachers in teaching reading for comprehension*, con el objetivo de explorar las perspectivas de los docentes de sexto grado sobre las estrategias utilizadas para la enseñanza de la comprensión lectora en el nivel intermedio del área de Inglés como Primera Lengua Adicional (EFAL). La investigación se realizó en diez escuelas primarias del circuito de Nquthu, distrito de uMzinyathi, en la provincia de KwaZulu Natal, utilizando un diseño de estudio de casos múltiples. Se seleccionaron intencionalmente diez docentes como muestra y se aplicaron entrevistas semiestructuradas en profundidad y observaciones en el aula para analizar tanto las percepciones como las prácticas reales de enseñanza. Los resultados revelaron una brecha significativa entre las estrategias de lectura que los docentes afirmaban conocer —como lectura guiada, técnicas de skimming y scanning, y el enfoque top-down— y aquellas que realmente aplicaban en el aula, donde predominaban métodos tradicionales. Asimismo, se identificó una aplicación insuficiente de estrategias como la Actividad de Lectura Dirigida y Reflexiva (Directed Reading Thinking Activity), a pesar de su reconocimiento teórico. El estudio concluye recomendando una formación continua y práctica para que los docentes alineen sus metodologías con marcos teóricos como la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, y así mejorar la enseñanza de la comprensión lectora.

Este antecedente internacional se relaciona estrechamente con la presente investigación, pues reafirma la importancia de utilizar estrategias metodológicas activas y contextualizadas para desarrollar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. A pesar de estar centrado en docentes y no directamente en

estudiantes, este estudio evidencia que conocer estrategias no es suficiente: es necesario aplicarlas de manera efectiva y coherente en la práctica. En este sentido, la estrategia Engaging Reading propuesta en la investigación realizada en la región de Tacna no solo proporciona una secuencia pedagógica clara, sino que también incorpora técnicas específicas que pueden ser ejecutadas fácilmente por los docentes, lo cual contribuye a reducir la brecha entre teoría y práctica. Además, ambos estudios coinciden en la necesidad de generar experiencias de lectura significativas que activen conocimientos previos, promuevan la interacción con los textos y refuercen el aprendizaje posterior, todo ello en línea con modelos constructivistas como el de Vygotsky. Por tanto, este antecedente sustenta la pertinencia de aplicar estrategias metodológicas estructuradas, como Engaging Reading, para potenciar el desarrollo lector en contextos educativos que enfrentan limitaciones similares en cuanto a formación docente y recursos pedagógicos.

Wendaferew y Berlie (2024), en Etiopía, realizaron un estudio titulado *The Impact of Learning Strategies on English as a Foreign Language Learners' Reading Comprehension Skills Development*, desarrollado en instituciones educativas secundarias de Wachemo University (Hoseana) y Addis Ababa University. El propósito de la investigación fue analizar el impacto de la enseñanza explícita de estrategias de lectura en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de undécimo grado que aprenden inglés como lengua extranjera (EFL). El estudio se centró en cinco subhabilidades lectoras específicas: lectura global, lectura detallada, vocabulario, inferencias y referencias. Para alcanzar este objetivo, se empleó un diseño cuasiexperimental con dos grupos: uno experimental ($n = 44$), que recibió durante cuatro meses entrenamiento explícito en estrategias lectoras basado en el enfoque CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach), y un grupo de control ($n = 43$), que no recibió intervención. Se aplicaron pruebas de comprensión lectora antes y después de la intervención. Los resultados, analizados mediante *t* de Student y MANOVA, revelaron que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos antes del tratamiento; sin embargo, tras la intervención, el grupo experimental mostró mejoras estadísticamente significativas en las habilidades de lectura global, detallada y vocabulario, mientras que en

inferencias y referencias también se observaron avances, aunque no significativos.

Este estudio se relaciona de manera directa con la presente investigación, pues valida empíricamente que la enseñanza explícita y sistemática de estrategias lectoras contribuye a mejorar diversas dimensiones de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, lo cual constituye también el eje central de la estrategia de enseñanza Engaging Reading. Al igual que la propuesta implementada en la región de Tacna, esta investigación etíope se apoya en un diseño preexperimental con pretest y posttest, lo que permite comprobar objetivamente el impacto de la intervención. Además, el énfasis en habilidades lectoras específicas como el reconocimiento de ideas generales, detalles y vocabulario resulta altamente pertinente, dado que estos son también componentes evaluados en tu estudio a través del examen internacional A1 Movers. Por otro lado, la utilización del enfoque CALLA como marco metodológico en el estudio africano guarda sintonía con los principios pedagógicos de la estrategia de enseñanza Engaging Reading, ya que ambos promueven el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la lectura. En suma, este antecedente respalda la eficacia del enfoque estratégico, gradual y explícito en la enseñanza del inglés, destacando la necesidad de metodologías activas y contextualizadas que permitan superar las barreras de comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Para esta investigación se han considerado los siguientes antecedentes nacionales:

Laura et al. (2024), en Moquegua, desarrollaron el estudio titulado *Interactive Learning Tools for the Improvement of Reading Skills in the English Language for Secondary School Students*, publicado en la revista *International Journal on Education*. La investigación se llevó a cabo en una institución educativa pública de la región Moquegua y tuvo como objetivo evaluar el impacto del uso de la herramienta interactiva Kahoot en el desarrollo de las habilidades de lectura en inglés de los estudiantes de secundaria. Se utilizó un diseño preexperimental de tipo básico, con la aplicación de un examen de 26 ítems alineado al Currículo Nacional

peruano. Dicho instrumento fue validado por tres expertos y su confiabilidad alcanzó un coeficiente de 0.91 mediante el método Kuder-Richardson 2.0. La población estuvo conformada por 146 estudiantes, de los cuales 24 fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Los resultados mostraron que el 87.5 % de los estudiantes se ubicaban en un nivel básico en la prueba inicial, mientras que más del 50 % alcanzó el nivel esperado en la prueba final. Además, el análisis estadístico confirmó la hipótesis general, con un valor p de 0.00001, evidenciando una mejora significativa en las habilidades lectoras a partir del uso de Kahoot.

Este antecedente nacional se vincula directamente con la presente investigación, ya que resalta la efectividad del uso de herramientas digitales interactivas para fortalecer la comprensión lectora en inglés en el contexto peruano. Al igual que Engaging Reading, la herramienta Kahoot busca motivar al estudiante, facilitar la comprensión del texto a través de dinámicas interactivas, y fomentar la participación activa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, ambos estudios emplean un diseño preexperimental con pretest y posttest, lo que permite una medición objetiva del impacto pedagógico. Este antecedente también refuerza la idea de que las metodologías centradas en el estudiante y apoyadas en recursos tecnológicos resultan eficaces para superar las dificultades comunes en la lectura del inglés como lengua extranjera, especialmente en regiones del país donde el acceso a metodologías tradicionales no siempre garantiza resultados satisfactorios. Por tanto, este estudio realizado en Moquegua aporta evidencia relevante y contextualizada que respalda el uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en instituciones educativas públicas de la región de Tacna.

Pineda Mejía (2022), en la ciudad de Arequipa, Perú, desarrolló la investigación titulada Flipped classroom y la comprensión de textos en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa en Arequipa, 2021, con el propósito de determinar la relación entre el uso del modelo de aula invertida (flipped classroom) y la comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, con nivel aplicado. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes. Se utilizaron dos

instrumentos: un cuestionario para evaluar el uso del modelo flipped classroom y una prueba de comprensión de textos basada en los estándares de la OCDE, el programa PISA y adaptaciones de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del MINEDU. Los resultados mostraron que el 38.3 % de los estudiantes presentaban un buen nivel en el uso del aula invertida, mientras que el 86.7 % alcanzó niveles esperados o destacados en comprensión de textos. Sin embargo, el análisis estadístico concluyó que no existe una relación significativa entre las variables evaluadas, por lo que no se pudo afirmar que un mayor uso del modelo flipped classroom conlleve directamente a un mayor nivel de comprensión lectora.

Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, ya que aborda una metodología innovadora —el aula invertida— que, al igual que la estrategia Engaging Reading, busca transformar el rol del estudiante en el proceso de comprensión textual, promoviendo su participación activa y autónoma. Aunque los resultados de Pineda no demostraron una relación estadísticamente significativa entre el uso de esta estrategia y la comprensión de textos, su estudio evidencia que una proporción importante de estudiantes alcanzó niveles altos de desempeño lector, lo cual sugiere que la implementación metodológica pudo haber influido indirectamente. Esta situación plantea la importancia de considerar no solo el tipo de estrategia empleada, sino también la calidad de su aplicación, la frecuencia, el acompañamiento docente y la adecuación al contexto educativo. En ese sentido, Engaging Reading se plantea como una propuesta sistemática, con actividades secuenciales, adaptadas al nivel secundario, que no solo busca aplicar una técnica innovadora, sino asegurar su efectividad pedagógica mediante el seguimiento del desarrollo lector. Así, este antecedente permite contrastar enfoques y reafirma la necesidad de diseñar estrategias activas con sustento metodológico sólido y aplicabilidad práctica en el aula peruana.

Méndez Lara (2020), en la ciudad de Chimbote, Perú, desarrolló el estudio titulado Las TIC y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa “Inmaculada de la Merced”, Chimbote – 2019. El objetivo principal fue determinar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el aprendizaje

significativo del idioma inglés. El enfoque del estudio fue cuantitativo, de tipo no experimental, con diseño descriptivo-correlacional de corte transversal. La población estuvo compuesta por 375 estudiantes del quinto año de secundaria, y la muestra, seleccionada mediante muestreo probabilístico por conglomerados, incluyó a 75 estudiantes (20 % del total). Para la recolección de datos se emplearon encuestas aplicadas mediante dos cuestionarios tipo Likert, uno para cada variable, los cuales fueron elaborados y adaptados por la investigadora. El análisis estadístico, realizado con el coeficiente de correlación de Pearson, arrojó un resultado de $r = 0.814$ y un nivel de significancia de $p = 0.000$, lo que evidenció una correlación positiva alta entre el uso de las TIC y el aprendizaje significativo del inglés.

Este antecedente resulta muy pertinente para la presente investigación, ya que resalta el papel fundamental de las tecnologías digitales en la mejora del aprendizaje del idioma inglés, lo cual también constituye el eje central de la estrategia de enseñanza Engaging Reading. Aunque la investigación de Méndez se orienta al aprendizaje significativo en general, y no únicamente a la comprensión lectora, su relevancia radica en la comprobación estadística de que las TIC influyen positivamente en el proceso de adquisición del idioma. Este hallazgo respalda el uso de estrategias metodológicas apoyadas en tecnología educativa, como las que propone Engaging Reading, al incorporar actividades interactivas, materiales digitales y técnicas participativas centradas en el estudiante. Además, ambos estudios se enfocan en el nivel secundario y tienen como contexto instituciones educativas públicas del Perú, lo cual permite establecer conexiones reales en cuanto a necesidades pedagógicas y posibilidades de implementación. Así, el estudio de Méndez aporta evidencia sólida sobre el valor de las herramientas digitales para enriquecer el aprendizaje del inglés, validando el enfoque tecnológico e innovador de la estrategia que se propone aplicar en la región de Tacna.

Gamboa Gutiérrez (2024), en la región Ayacucho, Perú, desarrolló el estudio titulado Motivación y enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes de tercero de secundaria en la Institución Educativa Juan Mendoza Quispe, como parte de su trabajo académico en la Universidad

Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El objetivo principal fue identificar los niveles de motivación y las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes del nivel secundario. Para ello, se utilizó la técnica de revisión documental, analizando fuentes pertinentes para la construcción del marco conceptual y el análisis reflexivo del fenómeno educativo. Entre los principales hallazgos se concluyó que la motivación —tanto intrínseca como extrínseca— cumple un rol fundamental en el rendimiento académico en el área de inglés. Asimismo, se destacó que el conocimiento y aplicación de estrategias didácticas adecuadas por parte de los docentes impactan significativamente en el desempeño de los estudiantes. El estudio propone que los directivos educativos fomenten talleres de capacitación docente enfocados en tipos de motivación y en nuevas estrategias metodológicas emergentes para la enseñanza del idioma inglés.

Este antecedente se vincula estrechamente con la presente investigación, ya que pone en evidencia la importancia de la motivación como factor clave para el aprendizaje efectivo del inglés, así como el rol activo del docente en la selección y aplicación de metodologías innovadoras. En ese sentido, la estrategia Engaging Reading no solo responde a la necesidad de fortalecer la comprensión lectora, sino que también incorpora elementos motivacionales —como la participación activa, el uso de recursos variados y el diseño de actividades significativas— que permiten despertar el interés del estudiante y sostener su involucramiento en el proceso de lectura. Además, ambas investigaciones coinciden en resaltar la necesidad de actualización continua del profesorado, en tanto el éxito de cualquier estrategia depende de su adecuada implementación. Por tanto, este antecedente aporta un fundamento contextual valioso para sustentar la incorporación de estrategias como Engaging Reading en instituciones públicas, especialmente aquellas ubicadas en regiones con desafíos educativos similares a los de Tacna.

Nicolás y Puycan (2024), en la ciudad de Trujillo, desarrollaron la investigación titulada Programa “Great Readers” para mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes de la I.E. Rafael Narváez Cadenillas, Trujillo 2024, como parte de sus estudios en la Universidad Nacional de Trujillo. El objetivo del

estudio fue demostrar la influencia del programa “Great Readers” —basado en el método de aprendizaje por tareas— en la mejora de la comprensión lectora en inglés en estudiantes del tercer grado de secundaria. El enfoque fue cuantitativo, de tipo aplicado y con diseño cuasiexperimental. La muestra fue conformada por 58 estudiantes, divididos equitativamente entre un grupo experimental y un grupo control. Se aplicó una encuesta como técnica y un test de 12 ítems como instrumento para medir la variable dependiente, considerando dimensiones específicas de la comprensión lectora. El análisis estadístico se realizó con la prueba T de Student, obteniéndose un valor de significancia de $p = 0.000$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y confirmar que el programa tuvo efectos positivos. Tras la intervención, el 48.3 % de los estudiantes logró alcanzar el nivel esperado y el 17.2 % llegó a un nivel destacado en comprensión lectora.

Este antecedente local guarda una alta relación con la presente investigación, ya que ambos estudios tienen como objetivo mejorar la comprensión lectora en inglés mediante la aplicación de un programa metodológico específico en estudiantes de secundaria. Tanto Great Readers como Engaging Reading se apoyan en enfoques activos y participativos, con una secuencia organizada de actividades diseñadas para desarrollar habilidades lectoras de forma progresiva. Además, coinciden en el uso de un diseño cuasiexperimental y en la aplicación de pruebas antes y después de la intervención, lo cual permite comparar el rendimiento y demostrar empíricamente los efectos del programa. Este estudio refuerza la necesidad de introducir estrategias metodológicas contextualizadas en instituciones educativas peruanas, particularmente en zonas donde el dominio del inglés como lengua extranjera aún enfrenta muchas barreras. Por tanto, los hallazgos de Nicolás y Puycan aportan evidencia directa y valiosa que respalda la aplicación de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la región de Tacna, al mostrar que las intervenciones pedagógicas bien estructuradas sí pueden generar mejoras significativas en la competencia lectora del idioma inglés.

2.1.2. Antecedentes Locales

Quevedo Porras (2023), en la región Tacna, desarrolló el estudio titulado Gamificación: Una adaptación del uso de herramientas tecnológicas en la competencia de Listening del área de inglés en la Institución Educativa Juan Pablo II. El objetivo principal de esta investigación fue aplicar estrategias de gamificación como método para mejorar la competencia de comprensión auditiva en inglés en estudiantes de nivel secundario. La autora se basó en el enfoque del game thinking, que combina elementos lúdicos con objetivos pedagógicos, utilizando las nuevas tecnologías para motivar, estimular el aprendizaje y fomentar la participación activa del alumnado. La metodología aplicada fue de tipo preexperimental, utilizando una prueba de entrada (pretest) y una de salida (postest) en un solo grupo. La intervención se centró en incorporar dinámicas de juego, recompensas, metas y retos como parte de las actividades educativas. Los resultados obtenidos mostraron una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes en la competencia de listening, destacando que el componente lúdico contribuyó a una mayor motivación, implicación y mejora en el aprendizaje del idioma inglés.

Este antecedente tiene relación con la presente investigación en múltiples aspectos. Aunque el estudio de Quevedo se centró en la habilidad de comprensión auditiva, ambos trabajos comparten una misma orientación metodológica: el uso de estrategias didácticas innovadoras y basadas en la gamificación para potenciar las habilidades comunicativas en inglés. Tanto en la propuesta de Engaging Reading como en la de Quevedo, se busca transformar la experiencia de aprendizaje tradicional en una más dinámica, significativa y motivadora, incorporando objetivos claros, elementos de interacción y retroalimentación inmediata. Además, ambos estudios fueron aplicados en instituciones educativas públicas de la región de Tacna, lo cual permite establecer una conexión contextual directa. Esta coincidencia territorial y educativa refuerza la pertinencia de implementar enfoques activos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por tanto, este antecedente no solo valida el impacto positivo de la gamificación como estrategia didáctica, sino que también respalda el valor pedagógico de propuestas como Engaging Reading, especialmente en contextos escolares que requieren metodologías más atractivas y eficaces para mejorar la competencia lectora en

inglés.

Condori Chacolli (2024), en la ciudad de Tacna, Perú, desarrolló la investigación titulada *Uso de la gamificación en las habilidades receptivas del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Carrera Profesional de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2023*, como parte de su tesis de maestría. El objetivo principal fue determinar la influencia del uso de la gamificación en el desarrollo de las habilidades receptivas — específicamente escucha y lectura— en estudiantes del VII ciclo de la carrera profesional de Idioma Extranjero. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con naturaleza aplicada, nivel explicativo y diseño preexperimental. Se aplicaron un pretest y un postest utilizando el examen internacional ECCE (B2), a una muestra de 29 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia. En la prueba de entrada, los estudiantes mostraron mayoritariamente niveles Low Pass en escucha y lectura; sin embargo, tras la intervención con estrategias gamificadas, se observó un incremento significativo en el nivel de logro, alcanzando mayor presencia del nivel Pass. El análisis estadístico con la prueba T de Student para muestras relacionadas arrojó un p-valor de 0.000, lo que permitió concluir que la gamificación tiene un efecto significativo en la mejora de las habilidades receptivas del inglés.

Este antecedente local aporta evidencia relevante al presente estudio, ya que demuestra que el uso de metodologías activas como la gamificación puede generar mejoras significativas en habilidades clave para el aprendizaje del inglés, incluyendo la comprensión lectora. Aunque la muestra se centra en estudiantes universitarios y no en nivel secundario, ambas investigaciones coinciden en emplear un diseño preexperimental, técnicas cuantitativas y evaluaciones basadas en estándares internacionales. Además, el enfoque en el desarrollo de habilidades receptivas coincide plenamente con el objetivo de la estrategia de enseñanza Engaging Reading, que busca fortalecer la comprensión del texto escrito mediante actividades motivadoras y pedagógicamente estructuradas. Al igual que la investigación de Condori, Engaging Reading incorpora elementos lúdicos y participativos como parte de una estrategia de enseñanza significativa, lo cual

refuerza la tesis de que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ve potenciado cuando se activa el interés y la implicación del estudiante. Este antecedente también destaca la utilidad de integrar recursos innovadores para fomentar el progreso lector, especialmente en contextos locales como Tacna, lo que valida aún más la pertinencia de la propuesta metodológica planteada en tu investigación.

Mamani Anchapuri (2023), en la ciudad de Tacna, desarrolló la investigación titulada *Influencia de la aplicación Duolingo y comprensión de textos en inglés en los estudiantes del cuarto año del nivel secundario de la Institución Educativa Santísima Niña María, Tacna, 2022*, como tesis de licenciatura en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. El objetivo principal del estudio fue determinar la influencia de la aplicación Duolingo en la comprensión de textos en inglés de estudiantes del cuarto año de secundaria. Se empleó una metodología cuantitativa de tipo aplicada, con diseño preexperimental y enfoque hipotético-deductivo. La muestra estuvo compuesta por 26 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para recolectar los datos se aplicaron un pretest y un posttest con 20 ítems relacionados con la comprensión lectora en inglés. Los resultados mostraron que, en la prueba de entrada, el 65,38 % de los estudiantes se encontraba en nivel de proceso, mientras que, tras la intervención, el 57,69 % alcanzó el nivel de logro destacado. El análisis estadístico, mediante la prueba T de Student, arrojó un p-valor de 0.00032702, confirmando la hipótesis de que el uso de Duolingo influye significativamente en la mejora de la comprensión lectora en inglés.

Este antecedente local se relaciona directamente con la presente investigación, ya que ambas comparten el propósito de mejorar la comprensión de textos en inglés en estudiantes de secundaria, a través de estrategias metodológicas apoyadas en tecnología educativa. Aunque el estudio de Mamani se centra en el uso de la aplicación Duolingo, y el presente trabajo en la estrategia de enseñanza Engaging Reading, ambas propuestas integran herramientas didácticas activas que estimulan la participación del estudiante, fortalecen el proceso de lectura en lengua extranjera y se aplican en contextos escolares públicos de la región de Tacna.

Además, los dos estudios emplean un diseño preexperimental con pruebas de entrada y salida, lo que permite medir objetivamente el progreso lector tras la intervención. En conjunto, este antecedente valida el enfoque pedagógico de integrar la tecnología y la innovación en el aula, y respalda la aplicación de estrategias como Engaging Reading, que también busca mejorar significativamente el rendimiento lector mediante un método organizado, motivador y adaptable al contexto educativo local.

Gómez Jamachi (2022), en la ciudad de Tacna, desarrolló la investigación titulada Los procesos pedagógicos y la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del 4° grado de la Institución Educativa Manuel A. Odría, Tacna – 2021, como tesis de licenciatura en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. El objetivo principal fue determinar la relación entre los procesos pedagógicos aplicados en el aula y la comprensión de textos en inglés por parte de los estudiantes. La investigación fue de tipo básica, con un diseño no experimental y un enfoque correlacional. La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario sobre procesos pedagógicos y se accedió al registro de notas como medida de la variable comprensión lectora. El análisis de los datos se realizó mediante la prueba Rho de Spearman, obteniendo un coeficiente de $Rho = 0.365$ y un valor de significancia $p < 0.05$, lo cual permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de una relación significativa entre las variables en estudio.

Este antecedente local se relaciona directamente con la presente investigación, ya que reafirma que la calidad de los procesos pedagógicos influye en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés. Si bien el estudio de Gómez se enfoca en una relación general entre prácticas pedagógicas y rendimiento lector, ambos trabajos comparten la preocupación por mejorar los resultados de los estudiantes a partir de propuestas didácticas estructuradas. Engaging Reading responde precisamente a esa necesidad al ofrecer una secuencia metodológica organizada y centrada en el estudiante, con actividades pre, durante y poslectura diseñadas para fortalecer la interacción con los textos y desarrollar habilidades

específicas de lectura en inglés. Además, la coincidencia en el nivel educativo (secundaria), el contexto regional (Tacna) y la importancia del rol docente en la implementación de estrategias efectivas refuerzan la pertinencia del presente estudio. Por tanto, este antecedente aporta evidencia contextual que respalda el uso de metodologías activas, planificadas y sostenidas como las que propone Engaging Reading, al vincular directamente la calidad del proceso pedagógico con la mejora en la comprensión textual.

Bazán Velásquez (2019), en la ciudad de Tacna, Perú, desarrolló la investigación titulada Diseño de la estrategia didáctica Easy Understanding para el desarrollo de la comprensión auditiva en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Especialidad de Idioma Extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, como tesis doctoral en la mencionada universidad. El objetivo fue demostrar la eficacia de la estrategia Easy Understanding para mejorar la comprensión auditiva en estudiantes universitarios de tercer año. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño experimental. La metodología contempló inicialmente un estudio teórico y luego una fase aplicada, en la que se utilizó como técnica el cuestionario y como instrumento una encuesta, complementada con una lista de observación. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de la especialidad de Idioma Extranjero durante el semestre 2018-II. Los resultados evidenciaron una mejora en la habilidad de comprensión auditiva tras la aplicación de la estrategia diseñada, lo cual permitió validar su efectividad en el desarrollo de esta competencia lingüística.

Este antecedente, aunque centrado en la comprensión auditiva, es altamente pertinente para la presente investigación, ya que enfatiza la importancia de diseñar e implementar estrategias didácticas específicas que respondan a las dificultades reales de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así como Easy Understanding fue creada para atender una habilidad lingüística con enfoque metodológico claro, Engaging Reading busca fortalecer la comprensión lectora a través de un conjunto de actividades secuenciadas que estimulan la motivación, el análisis textual y el aprendizaje autónomo. Ambos estudios

comparten el interés por intervenir directamente en el aula con propuestas pedagógicas contextualizadas, aplicadas en instituciones públicas de Tacna, y dirigidas a mejorar habilidades comunicativas concretas. Asimismo, coinciden en la importancia de la observación pedagógica como herramienta para evaluar la efectividad de las estrategias propuestas. Por tanto, este antecedente refuerza la validez de diseñar estrategias de enseñanza específicas como Engaging Reading, que respondan a necesidades locales, con un enfoque activo y una estructura que favorezca el aprendizaje significativo del inglés.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Estrategia de enseñanza: *Engaging Reading*

2.2.1.1. Conceptualización de la estrategia didáctica *Engaging Reading*.

En palabras de Gamboa (2017), citando a Van Dijk (1998) menciona que una estrategia son los determinados procesos que se producen para poder lograr una meta propuesta que con referencia al escritor lector tomando como base las motivaciones y características innatas. También Gamboa (2017) citando a Arenas (2005), asevera que una estrategia pedagógica es consonante con el trabajo y evaluación de las capacidades debido a que impactan de manera estimuladora la creación de nuevo conocimiento e información adquirida por parte de los individuos.

Cómo Rosales (2007) sustenta que las estrategias didácticas consisten en instrumentos, herramientas y técnicas sólidas con el objetivo de perfeccionar y mejorar la capacidad de raciocinio crítico e innovador de los individuos en su proceso de adquisición de conocimientos y tópicos correspondientes a los diversos cursos existentes en un currículo académico.

Dentro del contexto educativo – pedagógico, Mansilla y Beltrán (2013) consideran que una estrategia didáctica consiste en una técnica aplicable dentro de un conjunto de actividades, sino que esta se define como un esquema de actividad donde la información impartida y los propósitos son logrados. Ahora bien, esta estructura considera que este procedimiento tiene un origen compuesto en base a la

información adquirible, sea saberes previos o aprendizaje obtenible. Por otro lado, también tiene en consideración promover un aprendizaje enfocado en el objetivo, su logro y cumplimiento (p.29).

Dentro del apartado de las estrategias didácticas existen dos ramificaciones principales en este apartado. En las palabras de Ferreiro (2004), el primer tipo corresponde a las estrategias de enseñanza, los cuales son un conjunto de actividades aplicadas por el docente de aula con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo del discente objetivo. Por otro lado, también considera como segundo tipo a las estrategias de aprendizaje, donde estas se enfocan en los procesos de aspecto mental del cual el estudiante hace uso y considera para su adquisición de conocimientos sustancial y relevante.

De similar manera, Crispín et al. (2011), una estrategia de aprendizaje es conceptualizada como el proceso de manera intencional (por parte del usuario), que da la capacidad de emplear las mismas estrategias cognitivas con el objetivo de lograr completar actividades de adquisición de conocimientos propuestas previamente. Por ello, el discente requerirá de realizar un grupo de operaciones de intelecto mental secuenciadas para lograr el objetivo. (p.52).

Por otro lado, Díaz y Castañeda (1986), sustentan en conjunto que una estrategia de aprendizaje se trata de un conjunto de operaciones que un individuo educativo obtiene y aplica en sintonía del objetivo a desear, como herramienta capaz para lograr un aprendizaje significativo y solventar los distinguos obstáculos educativos.

Ahora bien, podemos definir la propuesta de Engaging Reading como una serie de elementos, técnicas y aplicaciones motivadoras que existen en consonancia, con el objetivo darle un enfoque a la comprensión de textos dentro del idioma inglés de su goce y disfrute; para lograr así su desarrollo significativo y práctica eficaz. Se propone como principal elemento a la gamificación, al ser esta una estrategia contemporánea intuitiva dinámica y motivadora en toda su extensión.

Como indica Cambria y Guthrie (2010, p.16), es posible ignorar y no tomar en cuenta esta motivación adquirida dentro de la actividad lectora como factor determinante, pero al no hacerlo es probable que perdamos una de los elementos

más esenciales que componen a la comprensión lectora. Se menciona que existen dos polos al momento de aplicar esta habilidad, donde por un lado se encuentran las capacidades fonológicas y fonéticas, así como detectar variedad de vocabulario consonante a un entendimiento básico del texto.

Por otro lado, dichos autores perciben a la voluntad para comprender textos, que se basa en la habilidad del individuo para leer mediante la motivación. Esta “voluntad” se describe a su vez como una motivación que prevalece en las ganas y el comportamiento variado de los pequeños y jóvenes por la lectura. Es por tal razón, que en el mundo educativo exista la capacidad para que cualquiera puede leer, sobre todo por obligación, pero no todos poseen la voluntad motivadora para ser un lector que disfrute y se beneficie por igual de la comprensión lectora.

2.2.1.2. Motivación respecto a la comprensión lectora.

En nuestro contexto, no tendría que haber un tiempo de espera de parte de los docentes o los estudiantes para la motivación llegue de forma externa, pero lamentablemente sucede. Respecto a la comprensión de textos, entendemos por esta motivación como la serie de valores, creencias y acciones del discente. Ahora bien, el hecho de poder realizar esta lectura puede llevar a generar diferentes efectos, unos más enfocados en el entusiasmo, mientras que otros a un sentimiento de arduo trabajo realizado. Se mencionan tres dimensiones respecto a la motivación en el ámbito lector, que impulsan esta acción tanto al interior, como al exterior del centro educativo y que sus efectos alcanzan a todos los discentes. Algunos de ellos pueden poseer los tres diversos tipos de motivaciones, siendo estas la motivación por interés, motivación por dedicación y motivación por confianza (Cambria y Guthrie, 2010, p.16).

a) Motivaciones para leer – Interés

El hábito de lectura constituye un eslabón fundamental para lograr este propósito, el del desarrollo personal, puesto que permite el desarrollo de la lógica del educando para toda su vida. Es por ello que el interés de saber y leer permite el desarrollo intelectual, mejora en relaciones interpersonales y el cómo afrontamos

nuestro día a día (Domínguez et al., 2015, p.95).

En la mayoría de situaciones, el interés intrínseco es más influyente. Como determina Gonzales et al. (1994), esta se define como un sentimiento propio de cumplir contigo mismo, una auto realización personal al desarrollar y gozar una actividad, dejando detrás el interés por recompensas ajenas.

En palabras de White (1959), este tipo de interés se define como una necesidad de competencia y desempeño. Similar es la opinión de Ryan (1985), que menciona que el interés intrínseco es la determinación dada por un impulso personal, donde se resalta la necesidad de las competencias propias.

Referente a la comprensión de textos, Cambria y Guthrie (2010, p.16), mencionan que el interés como forma intrínseca significa hacer algo por nuestra propia voluntad y bien personal. Por ejemplo, nuestro interés puede variar dependiendo si es un día lluvioso o un día soleado, dependiendo de nuestro estado de ánimo podemos decantarnos en una historia corta o novela, por un libro que nos guste o una serie completa, entre otros.

Desde el punto de vista pedagógico de Harter (1981), es una diferenciación en los discentes, ya que estos actúan por un interés de poder controlar y dominar una habilidad, el interés por desafíos de aprendizaje y el crecimiento personal educativo. Así mismo, Gonzales et al. (1994), menciona que se puede visualizar cuando un discente está intrínsecamente motivado cuando demuestra sentimientos de interés innata, competitividad, ganas de aprender, comprensión, entre otros.

Sin embargo, el interés extrínseco también juega un papel determinante dentro del interés del discente. Desde la postura de Gonzales et al. (1994), se determina como interés extrínseco a las series de motivaciones, acciones y conductas que difieren de los intereses y objetivos de la persona. Por lo general, este fenómeno se da por la necesidad de completar una actividad, prevenir consecuencias devastadoras para la persona o sólo por recibir retribuciones.

También Harter (1981), mencionó que el interés extrínseco en el mundo educativo, se enfoca mucho en las calificaciones y la necesidad urgente de pasar un curso o clase, dejando en segundo plano el auto impulso.

En el caso de la comprensión de textos, las recompensas externas pueden

determinar el interés, creando uno “artificial”. Esto se comprende al no crear nosotros mismos estas recompensas o metas para nuestro desarrollo personal, no leemos por cariño o *hobbie*, sino que lo hacemos para completar la actividad arraigada a esta lectura, dándonos ese impulso personal exclusivo para esa tarea. No obstante, este mismo interés externo nos impulsa a superarnos. Es por esta razón que el interés extrínseco a largo plazo es desventajoso para la eficacia, rendimiento y desarrollo de la comprensión de textos. Estos alumnos solo se enfocan en la tarea, examen o dinero de por medio, inclusive generando el efecto opuesto, desmotivándolos. Por consiguiente, la mayoría de veces que se observa un interés extrínseco lector, es de duración corta y los lectores suelen abandonar ese interés (lectura) de manera rápida. (Cambria y Guthrie, 2010, p.17),

Entonces podemos considerar que el interés como motivación dependerá de la persona. Para algunos, la lectura viene del corazón y por interés propios; para otros esto solo es parte del proceso de desarrollo personal y cumplimiento de actividades. Ahora bien, este interés también puede manifestarse de dos formas diferente dependiendo su duración: situacional y permanente.

○ **Interés Situacional**

Comprendemos este interés como uno espontáneo que se basa la mayoría de veces en un estímulo fuerte externo, ejemplo de esto puede ser una imagen llamativa, un link dentro de una página web, el comentario de un personaje o un dato interesante; esto sobre todo contextualizado en el mundo lector da la clave al estudiante para engancharse en el tema. No obstante, este interés es efímero, lo que significa que no durará más allá de la actividad de la lectura o un par de días / semanas, dependiendo de la intensidad de ese interés. Además, cabe recalcar que dicho interés no genera un aprendizaje significativo, al estar este encerrado en la situación lectora del momento. (Cambria y Guthrie, 2010, p.17).

Ahora bien, este interés contextualizado en la comprensión del idioma inglés es el más común, debido a que al ser un idioma extranjero que no es natural de aprender en nuestra región la mayoría de textos requieren elementos llamativos para captar al estudiante y estimular su comprensión para el momento. Pero como se mencionó, a largo plazo no es beneficioso al no promover el desarrollo de la

capacidad lectora a profundidad.

○ **Interés Permanente**

Este interés se refleja dentro de la situación cuando un estudiante encuentra un tipo de lectura que le llame la atención, sea una novela impactante o novedosa, y la cual hace como punto de inflexión para que el individuo que a largo plazo será una motivación perpetua y desarrolle la capacidad lectora (Cambria y Guthrie, 2010, p.17).

Considerando esta situación, referente a la comprensión lectora en el idioma inglés, es más complicada de darse al ser no natural para nosotros. A menos que sea un tema o tópico que se domine o guste previamente, el “enganche” motivador no será perpetuo si no se tiene la estrategia pedagógica adecuada.

b) Motivaciones para leer – Dedicación

Respecto a la motivación y la dedicación, Cambria y Guthrie (2010) establecen que habrá actividades que no son del interés del discente, pero que, no obstante, son de carácter obligatorio dentro del currículo educativo. Algunos individuos no están interesados en ciertos libros, donde en este caso, la comprensión de textos está motivada por la convicción de los estudiantes de que es esencial, su determinación para completar cualquier tarea de lectura asignada, y su organización eficaz, que les permite esforzarse. A este término, se le atribuye a la "dedicación". Puede que a algunos les cueste desarrollar la habilidad, pero la dedicación está relacionada con la voluntad, por lo que el alumno decide si quiere ser dedicado o no (p.18-19).

Es un indicio positivo neto observar este comportamiento en estudiantes, puesto que la dedicación es un factor crucial en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma inglés. Al dedicar tiempo y esfuerzo constante a la práctica de la lectura en inglés, los individuos no solo mejoran su vocabulario y gramática, sino que también fortalecen su capacidad para comprender textos complejos y contextos variados. Esta relación es bidireccional: una comprensión lectora sólida motiva a los aprendices a dedicar más tiempo a la lectura, mientras que una mayor dedicación

conduce a una comprensión lectora más profunda y fluida. En última instancia, la combinación de dedicación y práctica continua es esencial para alcanzar un alto nivel de competencia en la comprensión lectora del inglés.

Ahora bien, las motivaciones de para realizar una comprensión lectora se arraigan mucho a la dedicación puesto que los discentes necesitan cumplir la actividad, y para esto, ellos deben de esmerarse, esforzarse y dedicarse a la actividad. Luego en transcurso de la actividad lectora, ellos valoraran el desarrollo teórico y práctico de inglés. Esto es un buen indicio debido a que los discentes ponen como prioritario su formación lectora, el desarrollo, dominio y logro de aprendizajes referente a esta, por ejemplo: la mayoría de estudiantes aplicados o dedicados a pesar de contar con otras actividades o cursos, no descuidan su habilidad lectora del idioma inglés (p.18-19).

c) Motivaciones para leer – Confianza

Creer en uno mismo está más estrechamente vinculado a los logros que cualquier otra motivación en la escuela. La razón es que la confianza, que se refiere a la creencia en tu capacidad, está íntimamente ligada al éxito. En palabras de Pammu y Haysim (2023), la confianza es fundamental para el éxito en áreas como los negocios, la educación y las redes sociales como medio masivo de comunicación. Ahora bien, cuando alguien carece de confianza en su persona, habilidades y capacidades se ven afectadas negativamente. Por lo tanto, esta negativa también se ve reflejada en los estudiantes: éstos pueden obtener confianza motivadora que les ayuda a enfrentar desafíos académicos, como realizar trabajos y lograr buenos resultados en pruebas y exámenes.

Similar es la postura de Cambria y Guthrie (2010), puesto que se pone en debate que esta competencia referente a la motivación está altamente relacionada al logro del individuo. Dicha conexión es generada en base a actividades lectoras accesibles y contextualizadas a la vida diaria. Allí es donde entra en juego la confianza personal, puesto que, si el estudiante cree que es capaz de poder seguir comprendiendo de manera fluida y continua el texto en inglés, lo seguirá haciendo confiando en ser un buen lector. La situación negativa pretende siempre exagerar

las falencias que poseen los estudiantes, así generando un círculo vicioso de bajo rendimiento con una idea infundada de que “no pueden”, debido a la desconfianza a sus capacidades de comprensión de textos que aleja a los estudiantes de la meta deseable de ser un buen lector (p. 17).

2.2.1.3. Dimensiones de la variable: Estrategia de Enseñanza *Engaging Reading*

2.2.1.3.1. Dimensión 1: Stages for Teaching Reading

La enseñanza de la lectura en un segundo idioma, especialmente en el inglés, debe considerar etapas específicas que guíen al estudiante a través de un proceso gradual y estructurado. Estas etapas son fundamentales para asegurar que el estudiante no solo lea de manera mecánica, sino que comprenda, interprete y reflexione sobre lo leído.

Indicadores:

Pre-reading

En esta fase, el propósito es preparar al estudiante mentalmente para la lectura, activando conocimientos previos y estableciendo expectativas sobre el contenido. Este proceso facilita la conexión emocional y cognitiva con el texto, lo que mejora la disposición del estudiante para abordar la lectura. En la educación del inglés, esta etapa se vuelve aún más relevante debido a las barreras lingüísticas que pueden existir. Aquí, se trabaja con técnicas de activación de conocimientos previos y anticipación de vocabulario que facilitarán la comprensión. Evalúa la preparación cognitiva del estudiante antes de la lectura, activando conocimientos previos y motivando al estudiante para interactuar con el texto. Este indicador mide la capacidad del estudiante para anticipar el contenido del texto y conectar lo que sabe con lo que va a aprender. La calidad de las actividades previas puede reflejar el nivel de preparación y disposición del estudiante para abordar la lectura.

While-reading:

Durante la lectura, los estudiantes deben involucrarse activamente con el texto. Esto incluye actividades que fomentan la comprensión activa del contenido, como identificar ideas clave, realizar inferencias, y conectar el texto con experiencias previas. Además, en este momento los estudiantes deben monitorear su comprensión, identificar posibles obstáculos en el texto y aplicar estrategias de lectura para superarlos. La intervención pedagógica del docente en esta fase es esencial para guiar a los estudiantes hacia una comprensión más profunda. Este indicador mide la comprensión activa durante la lectura. Este indicador evalúa cómo los estudiantes interactúan con el texto, identifican ideas clave y hacen inferencias. La habilidad de monitorear la comprensión mientras lee también es un aspecto central que se mide aquí, lo que indica cuán efectivo es el proceso de aprehensión del contenido.

Post-reading:

Después de la lectura, el objetivo es reflexionar sobre el contenido y consolidar el aprendizaje. Este momento permite a los estudiantes aplicar el conocimiento adquirido y relacionarlo con otros contextos. En esta fase, las actividades pueden incluir debates, resúmenes o la aplicación práctica de lo aprendido. Esta etapa es crucial para solidificar la comprensión lectora y para evaluar el grado de retención y asimilación del contenido. Se evalúa cómo los estudiantes reflexionan sobre lo que leyeron y cómo asimilan y aplican el conocimiento adquirido. Mide la capacidad del estudiante para integrar lo aprendido y reforzar su comprensión a través de actividades posteriores que consolidan lo leído.

Photography as a didactic visual aid:

El uso de fotografías y materiales visuales contextualizados juega un papel central en este enfoque. Las imágenes no solo sirven como una herramienta de apoyo visual para facilitar la comprensión, sino que también permiten relacionar el texto con el entorno sociocultural de los estudiantes. La inclusión de fotografías de escenas familiares, personajes o lugares relevantes ayuda a que los estudiantes se

sientan más conectados emocionalmente con el texto, lo que facilita la asimilación y el recuerdo de la información.

Este indicador evalúa cómo las imágenes influyen en la comprensión y retención del texto. Mide la capacidad de los estudiantes para conectar el contenido visual con el texto escrito, facilitando la comprensión contextual y mejorando la memoria a largo plazo al hacer la información más accesible y atractiva.

2.2.1.3.2. Dimensión 2: Gamification

La gamificación se presenta como una estrategia pedagógica clave dentro de la enseñanza de la comprensión lectora, especialmente cuando se emplean herramientas interactivas que promueven el aprendizaje activo y el compromiso de los estudiantes.

El Engaging Reading como propuesta de estrategia didáctica pretende dar a la gamificación el rol fundamental para poder motivar al estudiante para realizar una eficiente comprensión de texto, referente a la adquisición de conocimientos del idioma inglés mediante dicha competencia comunicativa.

Indicadores:

Kahoot:

El uso de Kahoot en el aula, una plataforma de cuestionarios interactivos, ofrece a los estudiantes una experiencia de aprendizaje competitiva y divertida. Las dinámicas competitivas asociadas a esta herramienta favorecen la participación activa y la motivación intrínseca, dos factores cruciales para el éxito en el desarrollo de la comprensión lectora. Además, la naturaleza de retroalimentación instantánea que proporciona Kahoot permite a los estudiantes conocer de inmediato su rendimiento, lo que favorece un aprendizaje más reflexivo y autocorrectivo. En este indicador se mide el nivel de participación y motivación del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Al usar Kahoot, se evalúa no solo la comprensión lectora sino también la capacidad de los estudiantes para aplicar lo que han leído en un formato dinámico. Además, mide el rendimiento de los estudiantes en tiempo real, lo que permite evaluar la retención de información.

Quizizz:

Similar a Kahoot, Quizizz permite que los estudiantes se enfrenten a evaluaciones interactivas de manera autónoma, lo que promueve el aprendizaje individual. Al ser una herramienta basada en evaluación continua, permite un seguimiento detallado del progreso de cada estudiante, facilitando la identificación de áreas de mejora y proporcionando una retroalimentación inmediata. Este indicador mide la autonomía del estudiante en el aprendizaje, dado que Quizizz permite que los estudiantes trabajen a su propio ritmo. Evalúa su capacidad para internalizar lo aprendido y para identificar sus fortalezas y debilidades a medida que reciben retroalimentación instantánea sobre sus respuestas.

Blooket:

Blooket incorpora múltiples modos de juego para evaluar el conocimiento, lo que lo convierte en una herramienta flexible que se adapta a las necesidades pedagógicas del momento. Esta herramienta fomenta el aprendizaje de vocabulario, estructuras gramaticales y la comprensión de textos mediante la competencia y la recompensa. Su enfoque dinámico y lúdico genera un entorno de aprendizaje altamente motivador, lo que favorece la participación activa y la retención de conceptos. Se mide la motivación continua y la competitividad educativa dentro del aula. Este indicador también evalúa cómo la diversión en el proceso de aprendizaje mejora la consolidación del vocabulario y la comprensión gramatical, ya que los estudiantes interactúan con los contenidos de manera repetida y en un contexto competitivo.

2.2.1.4. Gamificación respecto a la estrategia Engaging Reading

En el contexto del aprendizaje del inglés, la gamificación puede ser una herramienta efectiva para mantener la atención y el interés de los estudiantes, especialmente cuando se enfrentan a textos que pueden resultar desafiantes o complejos. Al utilizar elementos de juego en el proceso de aprendizaje, como

recompensas, niveles y desafíos, se puede motivar a los estudiantes de manera directa, independientemente del grado de dominio que pueda tener el estudiante objetivo en ese momento respecto al idioma inglés.

Además, la gamificación permite aprender de manera activa y participativa, lo que facilita la internalización y aplicación de las estructuras gramaticales, vocabulario y contextos culturales presentes en los textos en inglés. Esta metodología activa y dinámica fomenta la práctica constante, la experimentación y el error como parte del proceso de aprendizaje, contribuyendo así al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la comprensión de texto del idioma inglés.

De acuerdo con Lopez (2019), manifiesta que no ve a la gamificación como una técnica pedagógica como una forma de ludificar todas las actividades, sino que tiene una visión facilitadora del progreso de las capacidades con enfoque en la atención, interés, motivación y el empeño del estudiante. De manera adicional, se manifiesta que educativamente dicha técnica brinda una oportunidad idónea para poder aprender de un modo activo, dinámico y participativo constantemente.

En palabras de Deterding et al. (2011), la gamificación se arraiga en el empleo del sistema y planteamiento de las apps enfocadas en el entretenimiento virtual (videojuegos) fuera su contexto natural para generar un servicio, producto, elemento o programa de características dinámicas, interesantes y, sobre todo, que llame a la motivación del individuo.

Desde la perspectiva de Zichermann (2012), la gamificación agrega, con el apoyo de sistemas, métodos y mecánicas lúdicas, el impulso para lograr captar la participación de los individuos objetivos para su posterior involucración de la actividad.

Es por estas razones previas que, Burke (2012) propone a la gamificación como la herramienta lúdica destinada a mejorar y desarrollar las competencias, capacidades, aptitudes y actitudes del estudiante.

De igual importancia Caponetto et al. (2014) alude dentro de un contexto educativo, que la gamificación dentro de nuestra temporalidad es empleada no solo como una excelente herramienta de adquisición de conocimientos en diferentes

cursos de un currículo educativo. Además, sostiene que se da un enfoque especial a la mejoría de accionar de los alumnos sea frente a trabajos colaborativos o respecto a un estudio autónomo.

Por otro lado, Prensky (2005) muestra un planeamiento respecto a las necesidades del estudiante contemporáneo, ya que el valor que se le atribuye a sus opiniones, críticas y pensamientos es de carácter invaluable debido a que nos podemos guiar de sus propios hobbies, interés o pasiones para enfatizar nuevas apps lúdicas destinadas a cumplir con sus expectativas. Aquí es donde se remarca sustancialmente lo mencionado por este autor: “Los alumnos necesitan sentir que la educación que reciben es real, que tiene valor”.

Por todo lo menciona y teniendo en cuenta dichas características beneficiosas para el aprendizaje, se define y perfila la gamificación como componente principal de nuestra estrategia Engaging Reading.

2.2.1.5. Importancia de la Gamificación.

Siendo un concepto debatido con algarabía en los últimos años, se comprende mediante las palabras de Iquise y Rivera (2020) que la gamificación tiene una importancia sustancial al generar ese interés educativo que necesitamos los docentes y maestros formar en nuestros estudiantes. Aún más en un contexto tecnológico, donde estos estudiantes son nativos digitales y están inmersos en una diversidad de videojuegos, este enfoque capta la atención del estudiante para motivarlos a realizar estas actividades que tienen esos tintes lúdicos, así motivando también su capacidad de autónoma de adquirir conocimientos. Ahora bien, el que los estudiantes se enfoquen en estas actividades lúdicas no solo se basa solo en su diseño, sino también en planteamiento de progreso, sea en su dificultad mediante desafiantes actividades propuestas, o la posibilidad de subir en una tabla de clasificaciones generando una competitividad educativa invaluable. Es importante detallar lo que mencionan los autores: “Genera la posibilidad y excitante sensación de poder progresar siempre que se intente y superarse a sí mismo” (p.12), que comprende una visión positiva del desarrollo personal y académico del estudiante.

Por otro lado, se trata también de una herramienta moderna relevante para

poder cuantificar el grado de desempeño del alumnado. Dicho con palabras de Oliva (2016), en el contexto arraigado a los procesos didácticos gamificativos, se presenta establecido el objetivo de no solo enseñar al estudiante, sino también brindarle algún incentivo o premio a aquel individuo educativo que está en búsqueda de una superación personal mediante el desarrollo interesado en la actividad propuesta. No obstante, este enfoque didáctico también pretende sancionar el desinterés por la adquisición de conocimientos.

Desde otra perspectiva Iquise y Rivera (2020), aluden que se evidencia una fuerte conexión significativa respecto a las actividades lúdicas y las emociones del individuo, por lo que, genera una forma atractiva de transmitir el conocimiento y propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes puesto que es un hecho que la retención de información es fomentada por aquella que es divertida, importante o memorable. Esto es significativo con el hecho de aplicar las actividades gamificadoras, puesto que entre más impacte su aplicación en el aprendizaje del estudiante, más se conseguirá que recuerde de manera perpetua el aprendizaje brindado.

Respecto al idioma inglés, los docentes de esta lengua extranjera tendrán a su disposición una metodología que no solo hace que el aprendizaje sea más entretenido, sino que también facilita la práctica constante y contextualizada del idioma, permitiendo a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales y resolver problemas lingüísticos de manera divertida y creativa.

2.2.1.6. Ventajas de la gamificación.

Como indica Oliva (2016), es imposible mejorar la calidad de la educación sin mejorar también la calidad académica de los estudiantes, puesto que perciben la posibilidad de progreso ordenado hacia el logro de objetivos académicos o estándares en el hecho educativo. Esto se debe al hecho de que la educación postmoderna requiere el establecimiento de nuevos períodos de tiempo y espacios, así como la imposición de estándares específicos, competencias, requisitos y planes de acción que tienen como objetivo cambiar la forma en que los estudiantes aprenden.

Allí es donde entra en juego la gamificación, puesto que permite dar ese toque refrescante a las cotidianas actividades educativas que se presentan, además de fomentar la modernización y el uso de las TIC's en las instituciones de educativas de cualquier nivel. Por lo tanto, es pertinente hablar ahora de las ventajas de la gamificación, según punto de comparación:

- **Ventajas de la gamificación desde la perspectiva estudiantil**

Se realiza un planteamiento de una serie de ventajas por parte del alumnado, siendo estas:

- Reconocimiento del desempeño escolar y académico que realiza el alumno a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Mejor autonomía en el control referente a los avances propios académicos dentro de un curso educativo.
- En situaciones de deficiencia educativa, se da un enfoque de mejora asertiva respecto al desempeño y rendimiento académico, donde la inmersión y aplicación de TICS y apps educativas permitirán la solvencia de las falencias educativas identificadas.
- Guía y soporte al alumno referente al camino (proceso) de aprendizaje dentro del curso “gamificado”.

- **Ventajas de la gamificación desde la perspectiva docente**

Por otro lado, se proponen las ventajas respecto al empleo por parte del docente, siendo estas:

- Énfasis en la inclusión de dinámicas sociales-grupales y promoción del aprendizaje colaborativo.
- Dosificación en tiempos respecto a la adquisición de información y conocimientos en el aula, teniendo como resultado directo la mejoría del rendimiento escolar y académico de los estudiantes tomando en cuenta la actividad planteada.
- Mejoría en el control de avances y deficiencias que podrían tener los estudiantes en el transcurso del proceso formativo, permitiendo localizarlas y solucionarlas de manera eficaz.

2.2.1.7. Elementos estructurales de la gamificación.

Para el correcto funcionamiento de la gamificación, se sustenta que existen una serie de componentes tomados en cuenta de manera necesaria para la formación y creación de una clásica con características gamificadoras.

En este sentido, Oliva (2016), comenta que una sesión de clase se puede refrescar por el uso de la gamificación, al buscar diferenciarse de una clase tradicional que puede volverse monótona, tomando en cuenta la asignación de un puntaje previamente determinando basado en el grado de dificultad planeado.

Similar situación ocurre con la obtención de puntos, que no solo se trata de quien tiene más, puesto que enfatiza la competitividad entre los compañeros y así alcanzar una plaza de clasificación más alta. Finalmente, se remarca la flexibilidad de enfoque, debido a que no solo se puede cumplir la misión educativa gamificada de manera autónoma, ya que si es necesario se plantea una actividad de dificultad grupal.

De similar manera López (2019), indica que la gamificación como concepto sistematizado no debe de encapsularse en actividades similares a videojuegos para llamar la atención de los estudiantes, sino que debe ser una actividad que presente fundamento y sea relevante, planeado y elaborado dependiendo de las necesidades educativas del momento. Es por ello que, existen unos puntos clave para tomar en cuenta al momento de gamificar:

- Planear una expectativa para mantener al tanto a los estudiantes.
- Crear progresión continua, controlada y evidente del aprendizaje.
- Visualizar una secuencia lógica, no una serie de actividades al azar.
- Promover la solvencia de problemáticas contextualizadas al curso, además de incentivar y fomentar el pensamiento crítico innovador.

2.2.1.8. Principales aplicaciones gamificadoras

En nuestra labor para poder realizar una gamificación eficiente y divertida, tanto para los estudiantes que experimentarán mediante ella probarán una estrategia moderna y adecuada a su interés, así como para los docentes que se interesarán dentro de una herramienta de alto valor educativo; hay varias aplicaciones

disponibles, siendo las más recomendadas por su eficacia en los últimos años:

- ***Kahoot***

Como sustenta Navarro (2017), esta herramienta como una herramienta que gamifica la participación de los estudiantes de manera eficaz, fácil e intuitiva. Asu vez, promueve en el salón de clases la aceptación de los estudiantes y su participación en el aprendizaje. Esto lo distingue de la enseñanza tradicional.

Asimismo, Navarro (2017) citando al creador original Wang (2013), alude que Kahoot es una plataforma educativa que incorpora gamificación y aprendizaje digital de tendencia mixta. Permite a los profesores y estudiantes participar en la investigación, la creación, la colaboración y el intercambio de conocimientos. En consecuencia, los niños pueden tener una presencia en el aula, y los maestros pueden centrarse e incluir a sus alumnos a través de actividades que involucran el juego y la creatividad.

- ***Quizziz***

En base a las palabras de Cheenath & Gupta (2017), los fundadores y autores intelectuales, esta herramienta tiene como objetivo crucial el permitir la identificación de los puntos fuertes y los defectos en un entorno gamificado, siendo además primordial el mejorar la evaluación del tipo formativo de aprendizaje de los estudiantes permitiendo un *feedback* interactivo continuo. Es por ello que al transformar el proceso de evaluación en una oportunidad para que los estudiantes compitan y se autoevalúen, esta herramienta facilitará un aprendizaje excepcional al aliviar a los estudiantes del peso del rigor. La progresión de las competencias de los estudiantes se mejora significativamente mediante estrategias didácticamente orientadas.

Respecto al ámbito educativo, esta plataforma es muy recomendable para su uso en clase debido a su interfaz simple y dinámica para crear y desarrollar actividades de evaluación. Para usar la plataforma sin problemas, es importante tener una buena conexión a Internet y equipos en buen estado.

- ***Blooket***

Según Cristóbal (2024) citando a Roman (2022), nos indica que Blooket es una plataforma gratuita de gamificación en línea, desarrollada en 2020 por Keith

Young, que permite a los docentes diseñar cuestionarios interactivos para que los estudiantes refuercen sus conocimientos de manera lúdica. La herramienta ofrece diferentes modalidades de juego y puede utilizarse tanto en el aula como fuera de ella, gracias a la opción "Homework", que facilita asignar las actividades como tareas escolares.

Se puede mencionar que una de las principales diferencias que esta plataforma tiene con Kahoot es que posee diferentes modalidades de juego que son gratuitas. Esto permite que un cuestionario se pueda jugar de diferentes formas permitiendo que un solo tema pueda trabajarse más de una vez sin que sea monótono o aburrido.

De acuerdo con Blooket (2020), esta plataforma ofrece diversas funcionalidades que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre sus principales características se destaca la capacidad de motivar a los estudiantes mediante dinámicas de juego que otorgan recompensas por responder correctamente, generando así un entorno educativo entretenido. Además, permite facilitar la enseñanza, ya que los docentes pueden crear cuestionarios de forma sencilla o utilizar bancos de preguntas previamente diseñados por otros educadores. La herramienta también brinda opciones de personalización, permitiendo ajustar los modos de juego según las necesidades pedagógicas. Finalmente, cuenta con una comunidad activa integrada por docentes y estudiantes, donde se comparten y actualizan constantemente nuevos contenidos educativos.

Al igual que Kahoot y Quizziz, algo que comparten estas tres plataformas es que cuentan con una comunidad de creadores de cuestionarios. Algunos cuestionarios, ya creados, requieren una cuenta de pago que permite acceso a los cuestionarios bloqueados, sin embargo, otros cuestionarios, en la mayoría, son de libre uso lo cual permite al docente poder reutilizar cuestionarios ya elaborados e incluso modificarlos o editarlos.

Según Blooket (2020), el funcionamiento de la plataforma se estructura en una serie de pasos que facilitan su uso en el entorno educativo. En primer lugar, el docente debe seleccionar un grupo de preguntas, ya sea creando un cuestionario propio o utilizando aquellos disponibles en la base de datos Discover.

Posteriormente, se procede a la elección del modo de juego, optando entre las distintas dinámicas que ofrece la herramienta para adaptar la actividad a los objetivos pedagógicos. Una vez configurada la partida, el docente organiza la sesión compartiendo con los estudiantes el código de acceso, permitiendo que se unan y participen en la competencia. Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes responden las preguntas mediante el juego, reforzando así los contenidos académicos de manera interactiva. Finalmente, la plataforma genera informes detallados sobre el rendimiento de cada estudiante, lo que permite al docente identificar áreas de mejora y planificar estrategias de repaso si es necesario.

Una de las características de estas plataformas es que permiten crear ejercicios desde cero permitiendo que el creador del cuestionario enfoque los temas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y dosifique los cuestionarios de acuerdo a la realidad y necesidades de los estudiantes todo esto de una forma dinámica, entretenida y motivadora.

Según Arrellanos (2022), Blooket ofrece múltiples beneficios que fortalecen el proceso educativo. Entre sus principales ventajas se destaca su capacidad para apoyar a los docentes en la enseñanza, proporcionando herramientas que facilitan la creación de actividades dinámicas. Asimismo, la plataforma contribuye a hacer el aprendizaje más atractivo y entretenido, al incorporar elementos lúdicos en las sesiones. Otra característica relevante es la posibilidad de importar y reutilizar conjuntos de preguntas en diferentes modalidades de juego, lo que amplía las opciones didácticas. Además, Blooket fomenta la competitividad entre los estudiantes, incentivando la participación activa, al mismo tiempo que incrementa la motivación y fortalece el compromiso con el aprendizaje de los contenidos.

2.2.1.9. Etapas de una Lección de Lectura

En una lección actividad lectora, existen una serie de etapas secuenciadas siendo estas el antes, durante y después de la misma actividad de comprensión lectora. En palabras de Acrbio (2015), este es un el proceso de comprensión lectora que implica ir más allá de la decodificación de palabras dentro del texto, contestar

preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras. Entonces, es relevante que la labor del docente, en este proceso, sea de guía en los tres momentos.

Dentro de la enseñanza del idioma inglés y la comprensión de textos, la propuesta de los momentos de la actividad lectora es similar. Estos momentos, tanto antes, durante como después de la lectura en inglés, forman parte de la experiencia enriquecedora y gratificante de sumergirse en la literatura y el idioma.

- **Antes de la lectura (Pre-Reading)**

Previo al inicio de la lectura, es común sentir expectación y anticipación sobre lo que el texto pueda ofrecer, especialmente si es un libro o artículo recomendado o de interés particular (más aún si está en inglés). Esto es debido que a algunas personas prefieren prepararse antes de la lectura, revisando el contexto, el autor o incluso buscando palabras o conceptos desconocidos para entender mejor el contenido. Este punto se realza al intentar buscar palabras, oraciones o expresiones que no comprendan debido a que el inglés no es el idioma originario. Finalmente, se debe de establecer un propósito para la lectura puede ser un momento importante antes de comenzar. Esto puede incluir aprender algo nuevo, disfrutar de una historia o mejorar habilidades lingüísticas.

- **Durante la lectura (While-Reading)**

Al momento de efectuar la lectura es probable que se los estudiantes se encuentren con palabras o conceptos desconocidos que los llevan a buscar su significado, lo cual puede enriquecer tu vocabulario y comprensión. Asimismo, a medida se avanza en la lectura, existe la capacidad de experimentar momentos de comprensión y conexión con el texto, donde las ideas y los personajes comienzan a cobrar vida y sentido. No obstante, es probable el enfrentamiento en contra de desafíos, especialmente si el texto es complejo o aborda temas difíciles. Este último punto es crucial en la habilidad de *reading* del idioma inglés, puesto que, si tan solo uno de los elementos se identifica cómo un obstáculo para la lectura, en general la comprensión será ambigua o no efectiva. Estos momentos de desafío pueden ser frustrantes, pero también gratificantes cuando se logra superar y entender el

contenido.

- **Después de la lectura (Post-Reading)**

Una vez finalizada la lectura, es común tomarse un momento para reflexionar sobre lo que se ha leído, procesar las ideas y evaluar la experiencia general. Ahora bien, la lectura en inglés puede ser una oportunidad para aprender algo nuevo, ya sea información, habilidades o perspectivas, y contribuir al crecimiento personal y académico. Es por esta razón que, al momento de lograr un avance significativo en tal ardua labor, como aprender y comprender un idioma, es común sentir satisfacción y gratificación por haber completado la lectura, especialmente si fue un desafío. Después de leer en inglés, es posible que desees aplicar y practicar lo aprendido, ya sea a través de la escritura, la conversación, una práctica o la continuación de tu proceso de aprendizaje del idioma.

- **Fotografía como material visual didáctico para Reading.**

Una imagen dice más que mil palabras. Esta frase es algo en lo cual Gamboa et al. (2013) están de acuerdo, puesto al discutir estrategias pedagógicas eficaces para la enseñanza y el aprendizaje, es importante considerar el uso de la lectura de imágenes como un enfoque valioso para promover la concienciación y estimular el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Al momento de leer, si se le muestra al estudiante del curso una imagen, éste retendrá la información de manera más significativa, además de generar un impacto de concordancia con lo que lee.

Ahora bien, referente al idioma inglés y su comprensión de textos, la fotografía se ha convertido en una herramienta valiosa y efectiva para fortalecer el entendimiento de los diversos tipos de textos en inglés en el aula. Al presentar imágenes que representan situaciones reales, lugares o personajes relacionados con el contenido leído, las fotografías brindan un contexto visual que facilita la conexión con el texto, ayudando a los estudiantes a entender y retener mejor el vocabulario y las estructuras gramaticales.

Por esta razón, es relevante esta aproximación visual ya que captura el interés de los estudiantes, generando curiosidad y motivación para explorar más a fondo el material. Además, al enfrentarse a textos más desafiantes, las imágenes

sirven como apoyo para interpretar, hacer inferencias y realizar análisis críticos, fomentando así un aprendizaje más significativo y profundo del inglés. En resumen, la fotografía enriquece la experiencia educativa al proporcionar un contexto visual que potencia la comprensión y apreciación del idioma inglés de manera práctica y realista.

2.2.2. Habilidad de lectura del idioma inglés

2.2.2.1. Conceptualización del aprendizaje del idioma inglés y a la habilidad de comprensión de textos

El idioma inglés es uno de los más importantes y relevantes alrededor del mundo por su impacto dentro de la sociedad. De manera general, el inglés como lengua extranjera tuvo su surgimiento muchos años atrás, pero consonante a la globalización, un fenómeno moderno reciente. Dicho concepto ha incrementado a su vez la cantidad de individuos que tornan su mirada en querer adquirir y dominar el inglés, debido a que este idioma funciona como la herramienta que permite desarrollar el ámbito académico y laboral de sus personas. (Biava y Segura, 2010).

A través de la comprensión de este idioma, se tienen la capacidad de buscar más información dentro de muchos campos educativos y laborales usando el inglés como una herramienta más. Es casi un hecho de que “se puede estar seguro de que es el idioma global”, debido a que dentro de nuestro tiempo el inglés es mundialmente conocido, practicado y hablado. Tanta es su relevancia que no solo países anglosajones que cuentan con este idioma de manera nativa lo hablan, sino que todos los demás países a escala internacional también tienen interés en él, incluyendo los hispanohablantes, los cuales sufren su impacto de diferentes maneras dentro de varios ámbitos y campos. Es por ello que su dominio no es meramente un privilegio, sino que algo que es obviamente necesario. (Jaimechango, 2009).

Ahora bien, desde un punto de vista pedagógico, el idioma inglés es tomado en cuenta como un referente lenguaje mundialmente no solo por su impacto social, sino también en el ámbito educativo, por esa razón muchos centros de aprendizaje suelen considerarlos e integrarlos dentro de su currícula educativa. (Beltrán, 2017).

En ese sentido, la adquisición de un idioma extranjero se le considera usualmente como la información y enseñanza tomada de una lengua totalmente diferente (L1), donde por lo usual esta no es aplicada en la vida diaria del estudiante de este idioma. Esto nos quiere decir que a pesar que se aprenda en diferentes contextos y situaciones el empleo eficaz de la lengua extranjera, son muy diferentes entre la original y la nueva, porque ésta última tiene un alcance social más diversificado (por lo contrario de no ser usado habitualmente en los entornos comunes del estudiante). (Mei, 2008, p.12). Dentro del campo educativo de la enseñanza del inglés, se suele impartir de dos formas: como segunda lengua y lengua extranjera. Estos enfoques vienen ligados a los contextos diversos globales y las necesidades propias de estas. (Mei, 2008, p.14). Sin embargo, existen variaciones al momento de adquirir el idioma debido a factores externos (pudiendo ser geográfico o sociales) donde el inglés podría ser aprendido como lengua extranjera o como segunda lengua. (Broughton et al., 2002, p.4). En ese sentido, es pertinente determinar que estas dos terminologías, las más importantes ligadas al aprendizaje del idioma inglés:

- ***Inglés como segunda lengua (ISL)***

Conocido también como English as a Second Language (ESL). Se trata de un enfoque donde el inglés es el lenguaje de los medios masivos de comunicación, cómo la televisión, radio o periódico. Asimismo, el inglés es tratado como el lenguaje oficial de centros educativos, políticos, comerciales gubernamentales y sociales; calificándose como un lenguaje formal para estas distintas actividades. En ese sentido, el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua es una entrada hacia el avance social y económico de la persona, que está relacionada a su progreso y superación mediante el uso del inglés como herramienta comunicativa integradora en la comunidad. (Broughton et al., 2002, p.6-7).

Entonces, se puede comprender que los estudiantes del inglés como segunda lengua por lo general viven dentro de un entorno donde el inglés es hablado y se tiene como opción dominarlo, aparte del idioma original nativo. Asimismo, es común que los estudiantes se enfoquen más en la gramática y la pronunciación para comunicarse apropiadamente, puesto que para ellos las reglas son la clave para una

comunicación eficaz. (Herbert, 2023)

- ***Inglés como lengua extranjera (ILE)***

Conocido también como *English as a Foreign Language* (EFL). Los estudiantes dentro de este punto de vista aprenden el inglés dentro de un país no nativo, donde están inmersos en un contexto donde el inglés no se emplea diariamente. Por lo usual, el inglés se limita a aprenderse tanto por motivación personal o razones de crecimiento académico / laboral. No obstante, los estudiantes del inglés como lengua extranjera necesitan una guía adecuada para la mejor comprensión de las tradiciones que varían a lo largo de la cultura original del idioma inglés. así como las variaciones que puede tener el idioma respecto a ello (Herbert, 2023).

Si bien es cierto que el inglés como segunda lengua tienen alcance significativo, el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera abarca todo el resto del mundo. Se concibe entonces como el inglés enseñado ampliamente en escuelas, universidades y centros de idiomas, sin embargo, no cumple un rol esencial dentro de la vida de la sociedad o nación a tratar. Como ejemplos de ello, se consideran los países hispano-hablantes (cómo España, México o Perú), así como los países de Japón o Portugal, donde cada uno de estos cuentan con sus propios idiomas independientes utilizados para la función principal comunicativa e instructiva. Esto nos indica que un ciudadano promedio no necesita el idioma inglés para su vida cotidiana. (Broughton et al., 2002, p.6-7). No obstante, la importancia radica en que el estudiante que considere la adquisición del nuevo idioma podrá optar por la obtención de todos los beneficios que conlleve aprenderlo, sumándole a su desarrollo personal y académico.

No obstante, para el logro y dominio del inglés es pertinente definir los roles que jugarán el docente y el estudiante, puesto que ambos tendrán la labor principal dónde uno dependerá del buen desempeño del otro para el funcionamiento eficaz de la lengua extranjera. (Beltrán, 2017, p.2).

Por esa razón y para el correcto aprendizaje de este idioma extranjero, a lo largo de los años se han ido aplicando, desarrollando y empleando diferentes

enfoques y metodologías enfocadas exclusivamente al desarrollo pertinente dentro del proceso de la adquisición de conocimientos del inglés a lo largo de los últimos siglos, desde lo clásico y tradicional hasta un enfoque más comunicativo e interactivo, siendo los más destacados dentro de esta evolución: *el método de traducción gramatical (1800- 1900)*, *el método directo (1890-1930)*, *el método estructural (1930-1960)*, el método de la lectura (1920-1950), el método audio-lingue (1950-1970), el método situacional (1950-1970), el enfoque comunicativo (1970-presente) (Richards, 2001, p.3). Cabe mencionar que existen otros enfoques, metodologías y estrategias pedagógicas que pueden ayudar o complementar las ya popularmente mencionadas.

2.2.2.2 Comprensión lectora del Idioma Inglés (Reading)

Se le denomina al *Reading* como la capacidad que presente el alumno respecto a entender una lectura y posteriormente interpretarlo, sea mentalmente o físicamente (mediante una respuesta verbal o escrita) pero que requiere cierto dominio de las reglas gramáticas y del vocabulario, puesto que sino solo sería el compartir de ciertas estructuras gramaticales sin sentido. (Duque y Soler, 2019). De otro punto de vista, se le denomina como una habilidad compleja, que involucra muchas otras sub-habilidades. (Broughton, 2002, p.65) En primera instancia, se concibe como la capacidad de reconocer figuras estilizadas (letras y palabras), luego la habilidad de relacionar puntos y figuras dentro del papel (símbolos) y finalmente la involucración de la capacidad intelectual para relacionar lo mencionado de una forma lingüística, para encontrar sentido en ellas. (Broughton, 2002, p.89-91).

De esta manera, la habilidad lectora permite crear respuestas, predicciones y opiniones de un texto. Lo más común dentro de los elementos mencionados son las palabras propiamente dichas, que permiten el entendimiento del texto en conjunto, pero que a su vez es necesario la comprensión de cada una de ellas. Por lo tanto, si el alumno lector no posee el vocabulario suficiente, no podrá comprender el texto a su totalidad y/o perderá la idea principal del mismo, siendo fatal para la actividad relacionada a la habilidad. (Broughton, 2002, p.93)

Sin embargo, esta habilidad lastimosamente solo está considerada como receptiva en la actualidad, por ello es necesario su desarrollo para que los estudiantes del idioma inglés lo consideren como necesario para la producción dentro de la misma lengua, puesto que el manejo del vocabulario y gramática, ligados a la lectura comprensiva son vitales para las demás habilidades del idioma inglés. (Rodríguez et al., 2017).

2.2.2.3. Importancia de la habilidad de Reading

Como alude Domínguez et al. (2016), es relevante la actividad lectora al ser esta artifice del común impulso para alcanzar el crecimiento intelectual, social, espiritual y ético de las personas. En nuestra sociedad en constante cambio, la lectura adquiere una importancia crucial y se convierte en un pilar fundamental para la educación completa de las generaciones emergentes.

De igual importancia, el Marco Común Europeo de Referencia (2002) aluda que la importancia de leer, y su trascendencia a lo académico significa mucho para crecimiento personal y social de los estudiantes. En sí, la lectura estimula la convivencia y las conductas sociales integradas y contribuye a aumentar el vocabulario, fomentar el pensamiento creativo y estimular la conciencia crítica, por lo que como fuente inagotable de placer debe ser una prioridad de todo sistema educativo.

2.2.2.4. Etapas de desarrollo lector (Stage of Reading)

Como sustenta Kharback (2024), las fases del desarrollo de la lectura abarcan un marco estructurado que delinea la progresión de la adquisición de habilidades de lectura. Este proceso comienza en el momento del nacimiento y persiste durante toda la vida adulta. El proceso se clasifica en cinco fases distintas: lectura previa emergente, lectura temprana, lectura transitoria, lectura fluida y lectura avanzada.

2.2.2.4.1. Alfabetización Emergente (Edad 0-5).

Es la fase inicial del desarrollo de la lectura, que hace hincapié en las

habilidades fundamentales que ponen las bases para los logros futuros de un niño en la lectura. Durante esta fase, los niños son introducidos a los libros, el texto escrito y la comunicación verbal, lo que pone las bases para su desarrollo en la lectura y la escritura. Los componentes incluidos son: conciencia de impresión, desarrollo del lenguaje oral, conciencia fonética, reconocimiento de letras y escritura temprana.

Ahora bien, es relevante en el idioma inglés, así como en cualquier aprendizaje de un idioma, debido que, por la naturaleza propia de la comunicación, la lectura es una capacidad receptiva primordial antes de poder realizar otra habilidad productiva. Por ejemplo, los infantes pertenecientes a esta etapa primero comprenderán los textos básicos para poder imitarlos y producir palabras básicas.

2.2.2.4.2. Lectura Temprana (Edad 5-7).

La segunda fase del desarrollo de la lectura se caracteriza por los infantes que participan activamente en el proceso de lectura. Los niños comienzan a descifrar palabras aplicando su comprensión de las conexiones de letra y sonido y adquieren las habilidades necesarias para entender textos básicos. Los elementos de esta etapa abarcan: la fonética, las palabras observables a simple vista, la comprensión de la lectura elemental, la fluidez de lectura, el crecimiento del vocabulario y la escritura temprana.

2.2.2.4.3. Lectura de Transición (Edad 7-9).

La tercera etapa del desarrollo de la lectura se caracteriza por el cambio de la adquisición de habilidades de lectura a la utilización de la leyenda como herramienta para adquirir conocimientos. Durante esta fase, los niños se desarrollan en lectores más autónomos a medida que aumentan su fluidez de lectura, amplían su vocabulario y fortalecen sus habilidades de comprensión.

Las etapas involucradas en este proceso incluyen: mejorar la fluidez de lectura, emplear estrategias de comprensión, ampliar el vocabulario, explorar diversos géneros de texto, leer por diferentes razones y fomentar el crecimiento de la escritura.

2.2.2.4.4. *Lectura Intermedia (Edad 9-12).*

La cuarta etapa del desarrollo de la lectura se caracteriza por que los niños perfeccionan sus habilidades de lectura y exploran de forma autónoma una variada gama de libros. Los individuos participan en la lectura para diversos objetivos, que abarcan la adquisición educativa, el entretenimiento y el autodesarrollo. Durante esta fase, los niños adquieren la capacidad de involucrarse en el pensamiento crítico con respecto al material que leen y comprenden textos más complejos. Este nivel abarca varios componentes clave, a saber, mejor comprensión de la lectura, pensamiento crítico explícito, análisis de texto, una variedad de materiales de lectura, mejor resistencia de lectura y habilidades de escrituras más refinadas.

2.2.2.4.5. *Lectura Avanzada (Edad 12 a más).*

Por último, esta es la quinta etapa del desarrollo de la lectura, donde los adolescentes y los adultos demuestran la capacidad de leer y entender una amplia gama de textos, incluyendo literatura compleja, no ficción y materiales técnicos. En esta etapa, los lectores son capaces de analizar críticamente, sintetizar y evaluar la información que encuentran.

Algunos aspectos especiales de la lectura se encuentran aquí, como: comprensión profunda, el análisis crítico, síntesis y evaluación, vocabulario avanzado y especializado; lectura para diversos propósitos y finalmente el desarrollo de habilidades avanzadas de escritura basado en lectura previa.

2.2.2.5. Variable dependiente: Habilidad de lectura del idioma inglés

Dimensión 1: Matching Words to Definitions

El indicador "matching words to definitions" está orientado a evaluar la habilidad del estudiante para asociar vocabulario con su significado en el contexto de un texto. Este proceso es esencial, ya que una comprensión profunda de las palabras facilita una mayor comprensión global del contenido.

Indicador:

El estudiante debe leer definiciones breves y asociarlas con la palabra

correcta del texto, lo que fortalece su capacidad de comprender el significado contextual de los términos. Esta habilidad es fundamental, ya que el dominio del vocabulario es un prerequisite para una comprensión más profunda de los textos en inglés. Este indicador evalúa la comprensión y conocimiento del vocabulario en el contexto de un texto. Mide la habilidad del estudiante para identificar el significado de las palabras dentro de un contexto específico, reflejando su capacidad de aprendizaje y retención de vocabulario.

Dimensión 2: Short Dialogue with Multiple-Choice Responses

Este indicador mide la capacidad de los estudiantes para comprender diálogos breves y seleccionar la respuesta correcta de una serie de opciones, lo cual implica que los estudiantes identifiquen detalles clave y comprendan el contexto en el que se desarrolla la conversación.

Indicador:

Los estudiantes leen un diálogo corto y deben completar el texto seleccionando la respuesta correcta entre tres opciones. Este ejercicio evalúa no solo la comprensión literal, sino también la habilidad para hacer inclusiones contextuales y utilizar el conocimiento previo. Mide la capacidad inferencial del estudiante. Específicamente, evalúa cómo el estudiante puede comprender relaciones implícitas dentro del diálogo y tomar decisiones correctas basadas en la información contextual. También mide la capacidad del estudiante para hacer conexiones entre lo que está leyendo y lo que ya sabe.

Dimensión 3: Gapped Text

La habilidad de completar un texto narrativo con palabras faltantes, conocido como gapped text, evalúa la capacidad del estudiante para inferir información implícita y comprender el contexto general de la narración.

Indicador:

Los estudiantes leen una narración breve con espacios en blanco y deben seleccionar la palabra correcta para completar los huecos. Este ejercicio evalúa no solo la comprensión directa del texto, sino también la habilidad para contextualizar el significado de las palabras faltantes. Mide la habilidad para inferir y

contextualizar información faltante en un texto narrativo. Este indicador también evalúa la capacidad del estudiante para identificar relaciones de significado entre las partes del texto y las palabras que faltan.

Dimensión 4: Multiple-Choice Cloze

Este indicador mide la capacidad de los estudiantes para leer y comprender un texto factual en inglés con huecos, seleccionando la palabra correcta entre varias opciones.

Indicador:

Los estudiantes deben leer un texto factual con huecos y seleccionar la palabra adecuada de tres opciones disponibles. Este ejercicio fomenta una comprensión más analítica y profunda del texto, ya que requiere que los estudiantes contextualicen y analicen la información que falta. Evalúa la comprensión global del texto, ya que los estudiantes deben elegir la palabra correcta de tres opciones. Este ejercicio mide la capacidad de análisis y la habilidad para realizar inferencias basadas en el contenido del texto.

Dimensión 5: Sentence Completion Based on a Story

Este indicador evalúa la capacidad de los estudiantes para completar oraciones basadas en una historia leída, demostrando así su comprensión global y su capacidad para sintetizar información clave.

Indicador:

Los estudiantes leen una historia y completan oraciones clave relacionadas con el texto, utilizando las palabras correctas. Este ejercicio evalúa la habilidad para resumir, interpretar y aplicar el contenido leído de manera coherente y fluida. Mide la capacidad de síntesis y la aplicación de información de los estudiantes al completar oraciones clave de una historia. Además, evalúa su comprensión general del texto y su habilidad para usar la información aprendida de manera coherente.

2.2.2.6. Niveles de la Comprensión de Textos.

La comprensión lectora consta de diferentes momentos al momento de realizar esta actividad receptiva. Al igual que en el idioma español, la comprensión del texto en inglés se puede categorizar en tres diferentes niveles.

Desde la postura de Gordillo y Pilar (2009), definen a los niveles de comprensión lectora un proceso continuo de interacción y acción entre el texto propuesto y el lector.

2.2.2.6.1. Nivel Literal.

Lo que pregunta, lo que se y lo que está de manera explícita. Es en este nivel o momento de la lectura que el lector demuestra la capacidad de identificar y comprender las frases y términos esenciales dentro del texto. Por lo tanto, refleja con precisión el contenido del texto sin requerir mucho esfuerzo cognitivo o intelectual del lector.

Además, se refiere a un proceso de reconstrucción del texto que no debe considerarse mecánico, sino que implica identificar la estructura fundamental del texto. Dentro del idioma inglés y su comprensión de textos es una de las partes más sustanciales, debido que su comprensión total y estructural repercutirá en los demás niveles consiguientes.

2.2.2.6.2. Nivel Inferencial.

Lo que se pregunta, pero que no se ve y necesita un análisis implícito. Este nivel consiste en analizar y documentar la red de conexiones y asociaciones de significados que permiten al lector inferir y deducir información implícita. Implica buscar relaciones que se extiendan más allá del texto literal, proporcionando una explicación más amplia, incorporando información adicional y experiencias pasadas, haciendo conexiones con conocimientos previos, y formulando hipótesis e ideas nuevas.

Es por ello que el objetivo principal del nivel inferencial es deducir o derivar conclusiones. Además, la habilidad del lector en este nivel de comprensión es limitada, ya que requiere una cantidad significativa de abstracción. Finalmente, es importante ver que se fomente las conexiones interdisciplinarias y la asimilación de

nuevos conocimientos en un marco común y cohesivo.

2.2.2.6.3. Nivel Crítico y Creativa.

Dentro de este nivel, el lector tiene la capacidad de formar opiniones sobre el texto que ha leído, ya sea para aceptarlo o rechazarlo, fundamentando sus puntos de vista con argumentos sólidos. La lectura crítica implica una evaluación activa, donde influyen la educación, el criterio y el entendimiento del lector acerca del contenido leído. Estas opiniones se basan en criterios de precisión y credibilidad necesaria para valorarse.

Ahora bien, debido a la evolución que sufre la educación y los educandos, se ve en la necesidad de promover el uso de la información del texto para generar ideas nuevas, plantear preguntas o aplicar el conocimiento en diferentes contextos.

2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS

2.3.1. Aprendizaje del Idioma Inglés

Este concepto se basa en adquirir un nuevo idioma de característica extranjera (ajena a la nativa), considerándose la nueva información obtenida a través de una lengua no familiarizada (L1), y que, por lo usual no está precisada para poder aplicarse en el ámbito cotidiano del estudiante (Mei, 2008, p.12).

2.3.2. Reading

Es el equivalente anglosajón de la habilidad de lectura. Se comprende por *reading* como la competencia comunicativa respecto a tener capacidades lectoras de entendimiento e interpretación, teniendo como base un nivel básico en gramática y léxico del idioma inglés, con el objetivo de compartir coherencia (Duque y Soler, 2019).

2.3.3. MCER

Estas son las siglas del ente internacional denominado como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, considerado como pionero y estándar

internacional para ámbitos basados en la elaboración, ejecución, manejo y enseñanza de Idiomas Extranjeros (CERF, 2001, p.1).

2.3.4. Gamificación

Se considera como gamificación a la aplicación de elementos y características de videojuegos en contextos que no están estrechamente conectados o relacionados, con el objetivo de hacer un servicio, producto o aplicación más lúdica e interactiva. Asimismo, promueve la inmersión de los usuarios participantes dentro de las mecánicas relacionadas a los videojuegos (Ortiz-Colón, et. al., 2018).

2.3.5. Estrategia

Según Van Dijk (1998), son los determinados procesos que se producen para poder lograr una meta propuesta que con referencia al escritor lector tomando como base las motivaciones y características innatas (Gamboa, 2017).

2.3.6 Estrategia de enseñanza

Una estrategia de enseñanza se entiende como un conjunto de acciones planificadas por el docente con el propósito de orientar el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias no solo implican la transmisión de conocimientos, sino que buscan crear un ambiente propicio para que los alumnos puedan construir activamente su propio aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010).

2.3.7 Kahoot

En palabras de su creador Wang (2013), se concibe esta como una plataforma educativa que incorpora gamificación y aprendizaje digital de tendencia mixta. Asimismo, esta aplicación de gamificación permite a los profesores y estudiantes participar en la investigación, la creación, la colaboración y el intercambio de conocimiento (Navarro, 2017).

2.3.8. Quizizz

Es plataforma educativa que permite que los estudiantes puedan jugar en modo multijugador respecto a una serie de preguntas y sus alternativas que pueden

ser preparadas con antelación para diversidad de ámbitos, temas o cursos. En adición, se promueve tener una retroalimentación oportuna y significativa sobre la calidad del trabajo realizado; así como su uso de esta herramienta para evaluar a los estudiantes de acuerdo a un plan de estudios (Zhao, 2019).

2.3.9. *Blooket*

Se trata de una herramienta digital que nos permite elaborar y reutilizar cuestionarios de elección múltiple. Asimismo, nos brinda la capacidad de producir juegos que podrán ser disfrutados de manera individual, multijugador o en modo *homework* (tarea). Además, se resalta que las actividades en *Blooket* pueden ser asignadas mediante un anfitrión (Sucapuca, 2021).

2.3.10. *AI Movers*

Se trata de uno del trio de exámenes que están enfocados en evaluar las capacidades comunicativas de los estudiantes más pequeños. Está diseñado para centrarse en las cuatro habilidades del idioma inglés, pero redactadas en base a temáticas familiares o de uso cotidiano (Cambridge Assessment English, 2002).

2.3.11. *Ficha de trabajo*

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), la ficha de trabajo educativa es una herramienta que permite recopilar, organizar y sintetizar información de manera estructurada, facilitando el estudio y la investigación. Su uso promueve un aprendizaje significativo al ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre conceptos y gestionar el conocimiento de forma ordenada.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

La estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024.

3.1.2 Hipótesis Específicas

HE1. La estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente en la dimensión *matching words to definitions* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024.

HE2. La estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente en la dimensión *short dialogue with multiple-choice responses* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024.

HE3. La estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente en la dimensión *gapped text* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024.

HE4. La estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente en la dimensión *multiple choice cloze* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024.

HE5. La estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente en la dimensión *sentence completion based on a story* en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024.

3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.2.1 Variable independiente

Estrategia de enseñanza “*Engaging Reading*”

Definición conceptual: Es un enfoque metodológico que organiza la lectura en tres momentos clave (prelectura, durante la lectura y poslectura), integrando recursos visuales y digitales, para favorecer la comprensión de textos en inglés.

Definición operacional: Se evaluará mediante una lista de cotejo que observará la presencia y desarrollo de las actividades correspondientes a cada fase de la estrategia.

Dimensiones e indicadores

Dimensión 1: Stages for teaching Reading

- Pre-reading
- While-reading
- Post-reading
- Photography as a didactic visual aid

Dimensión 2: Gamification

- Kahoot
- Quizizz
- Blooket

3.2.1.1. Escalas de medición de la variable independiente

La estrategia “Engaging Reading” consiste en una propuesta didáctica compuesta por 10 sesiones estructuradas que integran el enfoque de enseñanza activa y gamificada. Cada sesión se divide en tres momentos pedagógicos (pre-reading, while-reading y post-reading), apoyados por fichas de trabajo impresas y actividades interactivas desarrolladas mediante plataformas como Kahoot, Quizizz y Blooket.

Técnica: Aplicación didáctica estructurada (propuesta pedagógica)

Instrumento: Sesiones de intervención diseñadas por el investigador

3.2.2. Variable dependiente

Habilidad de comprensión lectora del idioma inglés

Definición conceptual: Capacidad del estudiante para interpretar y responder correctamente ante diversos tipos de textos escritos en inglés.

Definición operacional: Se medirá a través del examen internacional A1 Movers de Cambridge, que evalúa cinco tipos de actividades lectoras. Se registrarán los resultados según baremo oficial del MCER.

Dimensiones e indicadores

Dimensión 1: Matching words to definitions

- Read short definitions and match them to the correct words.

Dimensión 2: Short dialogue with multiple choice responses

- Read a short dialogue and complete it by choosing the correct responses. -- They must choose from three options (A, B and C) for each question.

Dimensión 3: Gapped text

- Read a short narrative and choose the correct word to complete the gaps.

Dimensión 4: Multiple-choice cloze

- Read and understand a gapped factual text. They are asked to choose the correct word from a choice of three to complete each gap.

Dimensión 5: Sentence completion based on a story

- Read a story and complete sentences about it by writing one, two or three words

3.2.2.1. Escala de medición

Se utilizará la escala oficial del examen internacional *A1 Movers* (*Cambridge Assessment English*). Los niveles son:

- **Nivel 5:** 24–29 puntos (alto desempeño)
- **Nivel 4:** 18–23 puntos (desempeño esperado)
- **Nivel 3:** 12–17 puntos (nivel intermedio)
- **Nivel 2:** 06–11 puntos (nivel básico)
- **Nivel 1:** 00–05 puntos (nivel inicial)

Tipo de escala: Ordinal

Técnica: Prueba escrita

Instrumento: Examen internacional A1 Movers (2024)

Tabla 1
Operacionalización de Variables

Variable	Dimensiones	Indicador	Escala de Medición y Técnica
Independiente Estrategia de enseñanza “ Engaging Reading”	Stages for teaching Reading	• Pre-reading • While-reading • Post-reading • Photography as a didactic visual aid	Técnica: Aplicación didáctica estructurada (propuesta pedagógica) Instrumento: Sesiones de intervención diseñadas por el investigador
	Gamification	• Kahoot • Quizizz • Blooket	
Dependiente Habilidad de comprensión lectora del idioma inglés	Matching words to definitions	• Read short definitions and match them to the correct words.	Nivel 5: 24–29 puntos (alto desempeño)
	Short dialogue with multiple choice responses	• Read a short dialogue and complete it by choosing the correct responses. They must choose from three options (A, B and C) for each question.	Nivel 4: 18–23 puntos (desempeño esperado)
	Gapped text	• Read a short narrative and choose the correct word to complete the gaps	Nivel 3: 12–17 puntos (nivel intermedio)
	Multiple-choice cloze	• Read and understand a gapped factual text. They are asked to choose the correct word from a choice of three to complete each gap.	Nivel 2: 06–11 puntos (nivel básico)
			Nivel 1: 00–05 puntos (nivel inicial)
	Sentence completion based on a story	• Read a story and complete sentences about it by writing one, two or three words	Tipo de escala: Ordinal Técnica: Prueba escrita Instrumento: Examen internacional A1 Movers (2024)

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue de tipo aplicado, ya que sus aportes generan beneficios y bienestar a la sociedad (Valderrama, 2015). En la presente investigación, se aplicó un programa para la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario de un colegio público de la Región de Tacna.

3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo al objetivo de la investigación el nivel de la investigación fue aplicativo y se utilizó un diseño pre experimental en donde se manipula la variable independiente: Estrategia de enseñanza *Engaging Reading*, viendo su efecto sobre la variable dependiente: habilidad de lectura en inglés (Valderrama, 2015).

Según Donald (2015) en el diseño de un grupo con pretest y posttest siempre hay tres etapas: primero, se administra una prueba preliminar para medir la variable dependiente; posteriormente, se aplica el tratamiento a la población; y, para finalizar, se aplica el posttest para medir nuevamente la variable dependiente.

3.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se ha utilizado el diseño pre-experimental porque la institución educativa donde se ha aplicado la investigación sólo contó con un grado el tercer año la cual tiene dos secciones; así como para poder tomar la mayor cantidad de muestras posibles para la ejecución de la variable independiente. Asimismo, un programa de aplicación tiene mayor impacto sobre la población estudiada.

El diseño es pre-experimental con un solo grupo experimental, con una prueba de entrada y una prueba de salida, la cual se muestra a continuación:

O1 X O2.

Donde:

O1 : Aplicación del pretest/ Variable dependiente

X : Aplicación de la propuesta metodológica / Variable independiente

O2 : Aplicación del posttest / Variable dependiente

3.6 POBLACIÓN DE ESTUDIO

3.6.1. Ámbito de la investigación

La investigación se desarrolló en una institución educativa pública del nivel secundario en la región de Tacna, en el tercer año del nivel secundario de la Educación Básica Regular.

3.6.2. Tiempo social de la investigación

El estudio se desarrolló durante el segundo semestre del año académico 2024, en el marco de una etapa de consolidación pedagógica, en la que las instituciones educativas vienen fortaleciendo el uso de estrategias activas e innovadoras para mejorar las competencias comunicativas en lengua extranjera.

3.6.3. Población

Carrasco (2019) indica que la población se define como el conjunto total de elementos que conforman el universo de estudio. En la presente investigación, la población estuvo constituida por los estudiantes del tercer año del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, siendo un total de 60 estudiantes. Los estudiantes de este ciclo se encuentran en una etapa clave para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, lo cual justifica su selección como población objetivo.

3.6.4. Muestra de estudio

Desde la perspectiva de Hernández-Sampieri (2017) la muestra representa un subgrupo de la población al que se le aplican los instrumentos de la investigación.

En este estudio se utilizó un muestreo censal, ya que se trabajó con la totalidad de la población. La muestra censal estuvo conformada por 60 estudiantes de tercer año del nivel secundario de una institución educativa. Sin embargo, se encontró con algunas limitaciones al momento de aplicar la estrategia lo que no permitió que todos los estudiantes terminen la etapa de aplicación de la aplicación de la estrategia de enseñanza durante los tres meses de sesiones de clases. Los

participantes, que fueron seleccionados por su disponibilidad para participar y asistencia regular en la aplicación completa de la estrategia “Engaging Reading”, fueron 48.

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el tercer año del nivel secundario de EBR en el año 2024 en la institución seleccionada.
- Participación voluntaria y autorizada mediante consentimiento informado.
- Asistencia regular a las sesiones de intervención durante el período de aplicación.

Criterios de exclusión

- Estudiantes con inasistencias prolongadas o que no completaron los instrumentos en las fases pretest y posttest.
- Estudiantes con observaciones disciplinarias que afectaran su participación en clase.
- Estudiantes con asistencia irregular que no permitió que estén durante todas las diez sesiones de clases.

Consentimiento informado:

Para garantizar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa, se informó a los padres de familia y a la dirección de la institución educativa sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y confidencialidad del estudio, mediante una reunión informativa previa. En esta reunión se solicitó la autorización formal para la participación voluntaria de los estudiantes. Se indicó que, en caso de desacuerdo, los padres o apoderados podían presentar una carta de no consentimiento, manifestando su deseo de que su menor hijo no participara. No obstante, durante el proceso no se registró ningún caso de oposición, por lo que la totalidad de la muestra participó con conocimiento y autorización previa.

3.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

V1: Estrategia de enseñanza “Engaging Reading”

Técnica: Aplicación didáctica estructurada (propuesta pedagógica)

Instrumento: Sesiones de intervención diseñadas por el investigador

El instrumento fue aplicado a 48 estudiantes del tercer año de secundaria de una institución educativa pública de la región Tacna. La observación se realizó durante el desarrollo de sesiones donde se implementó la estrategia didáctica “Engaging Reading”, con el objetivo de recoger información sobre la aplicación, consistencia y eficacia del enfoque propuesto en cada sesión. La estrategia “Engaging Reading” consiste en una propuesta didáctica compuesta por 10 sesiones estructuradas que integran el enfoque de enseñanza activa y gamificada. Cada sesión se divide en tres momentos pedagógicos (pre-reading, while-reading y post-reading), apoyados por fichas de trabajo impresas y actividades interactivas desarrolladas mediante plataformas como Kahoot, Quizizz y Blooket.

Esta propuesta fue diseñada por el investigador y aplicada durante un periodo de dos meses con estudiantes de tercer año de secundaria de una institución educativa pública de Tacna. Su implementación tuvo como finalidad fomentar la comprensión lectora en inglés en un entorno dinámico y motivador.

Cabe señalar que, por tratarse de una propuesta pedagógica y no de un instrumento de medición, no fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos, ya que su eficacia fue evaluada a través de los resultados obtenidos en las pruebas pretest y posttest aplicadas a la variable dependiente.

V2: Habilidad de comprensión lectora del idioma inglés (Reading)

Técnica: Examen de conocimientos

Instrumento: Examen Internacional A1 Movers (2024) – Cambridge Assessment English

El presente estudio empleó el examen internacional A1 Movers de Cambridge Assessment English (2024) como instrumento para evaluar la habilidad de comprensión lectora en inglés en estudiantes de tercer año de secundaria de una institución educativa pública de Tacna. Este examen, diseñado bajo los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), evalúa de forma objetiva, estandarizada y sin sesgos las competencias

lectoras del idioma inglés como lengua extranjera.

La prueba consta de 29 preguntas, distribuidas en cinco dimensiones que permiten valorar integralmente la habilidad lectora:

- Matching words to definitions
- Short dialogue with multiple-choice responses
- Gapped text (multiple-choice cloze)
- Sentence completion based on a story
- Global comprehension (lectura general del texto)

Aplicación:

El instrumento fue aplicado en dos momentos: como pretest, antes de la intervención pedagógica, y como posttest, luego de la implementación de la estrategia “Engaging Reading”, con el fin de medir el nivel inicial y los avances obtenidos.

Baremos:

NIVELES

NIVEL 5	24—29
NIVEL 4	18—23
NIVEL 3	12—17
NIVEL 2	06—11
NIVEL 1	0—5

Ficha técnica del instrumento

Nombre: Cambridge English A1 Movers – Reading and Writing Section

Tipo: Prueba objetiva estandarizada

Propósito: Evaluar la comprensión lectora de estudiantes de nivel básico (A1)

Año: 2024

Diseñado por: Cambridge Assessment English

Población objetivo: Estudiantes entre 9 y 12 años que cursan nivel básico de inglés

Número de ítems: 29 preguntas de selección múltiple y emparejamiento

Validez: Instrumento validado internacionalmente por Cambridge English mediante análisis de contenido, constructo y criterio, sustentado en el MCER

Confiabilidad: Se reporta coeficiente de confiabilidad test-retest y consistencia interna superior a 0.90 (según informes técnicos de Cambridge Assessment).

El A1 Movers es una prueba estandarizada, válida y confiable, utilizada internacionalmente para medir habilidades de lectura en inglés como lengua extranjera. Cuenta con respaldo oficial de Cambridge y fue seleccionada por su objetividad, precisión y alineamiento con los estándares educativos actuales.

3.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS

3.8.1 Procesamiento de los datos

Para Namakforoosh (2000), poder realizar un contraste analítico y estadístico se basa en el manejo de cierta data que brinda la posibilidad de adquirir conocimientos que, a su vez, generan decisiones posteriores pertinentes. Asimismo, para el procesamiento de los datos se utilizarán los siguientes medios informáticos: Microsoft Excel Plus 2021.

3.8.2 Presentación y análisis de los datos

Con respecto a la presentación y análisis de los datos, esta se realizó a través de tablas de frecuencias, cuadros y gráficos emitidos por el software estadístico. Asimismo, se realizaron pruebas de normalidad a las variables de estudio y sus dimensiones correspondientes para determinar la prueba estadística adecuada para el contraste de hipótesis.

3.8.3 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizaron diversos medios informativos para su recolección como SPSS 25, para la estadística descriptiva e inferencial.

Para la estadística descriptiva se considera las tablas y figuras de los resultados de la prueba de entrada y salida por variable y dimensiones ordenados en forma jerárquica.

Finalmente, con respecto a la estadística inferencial se utiliza la prueba no paramétrica T de Wilcoxon con el propósito de verificar las hipótesis de estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En el desarrollo de este trabajo de investigación se llevaron a cabo varias actividades, las cuales se detallan a continuación:

4.1.1. Actividades de Preparación

Previo al trabajo de campo, se planificaron un total de 10 sesiones académicas para la aplicación de la estrategia didáctica “Engaging Reading”, además de dos sesiones adicionales destinadas exclusivamente a la aplicación del pretest y posttest. Como parte de la fase de preparación, se desarrolló una sesión introductoria para familiarizar a los estudiantes con el uso de herramientas gamificativas como Quizizz, Kahoot y Blooket, resolviendo dudas técnicas y operativas con el objetivo de asegurar una participación efectiva durante la intervención.

Asimismo, en la planificación de la experimentación se consideraron las dos dimensiones de la variable independiente: Stages for teaching reading y Gamification, permitiendo organizar las sesiones de forma estratégica y pedagógicamente adecuada.

Para medir el impacto antes y después de la implementación de la estrategia de enseñanza Engaging Reading, se empleó el mismo examen internacional de nivel Pre A1- Starters de la Universidad Cambridge.

4.1.2 Actividades de coordinación

Para llevar a cabo la intervención, se gestionó previamente la autorización formal del director de la institución educativa pública, quien otorgó las facilidades necesarias a nivel administrativo y académico. Además, se organizó una reunión informativa con padres de familia para comunicar los objetivos del estudio y el consentimiento de participación. Durante esta reunión se explicó que, de existir alguna negativa, se recibiría una carta de no conformidad; sin embargo, no se presentaron casos de rechazo por parte de los padres o tutores.

Asimismo, se coordinaron fechas y horarios con los docentes del área y tutores del tercer grado de secundaria, a fin de no interferir con el desarrollo regular de las sesiones escolares. Los estudiantes también fueron informados del cronograma, y se les explicó la finalidad de cada aplicación.

4.1.3. Actividades de Aplicación

Evaluación de Entrada (Pretest):

La aplicación del pretest se llevó a cabo en el tercer bimestre de 2024, en un tiempo de 30 minutos, de acuerdo con las indicaciones del ente oficial Cambridge Assessment English. Participaron 48 estudiantes del tercer año de secundaria, pertenecientes a las secciones “A” y “B”, quienes fueron organizados en sus respectivas aulas. Antes de iniciar, se realizaron indicaciones claras sobre el procedimiento, materiales permitidos (lápiz, borrador, lapicero, corrector), y se entregaron los exámenes individuales. Se pidió verificar que las hojas estuvieran completas y se solicitó colocar el nombre en la hoja de respuestas.

Durante el desarrollo del examen, los estudiantes fueron monitoreados permanentemente y, ante algunas dudas operativas, se brindó orientación sobre la estructura del instrumento, sin afectar el contenido evaluado. En ambos salones, el proceso se ejecutó en condiciones similares. Aquellos estudiantes que no asistieron en la fecha programada fueron evaluados individualmente en días posteriores, antes del inicio formal de la estrategia didáctica.

Evaluación de salida (Postest):

La aplicación del postest se realizó tras concluir las 10 sesiones de la estrategia, bajo condiciones similares a las del pretest: mismo instrumento, tiempo, estructura, logística y monitoreo. Esta evaluación permitió identificar el progreso de los estudiantes en la habilidad de comprensión lectora en inglés, conforme a los criterios establecidos por Cambridge English A1 Movers.

4.2. CAMBIOS RELEVANTES DE LA APLICACIÓN

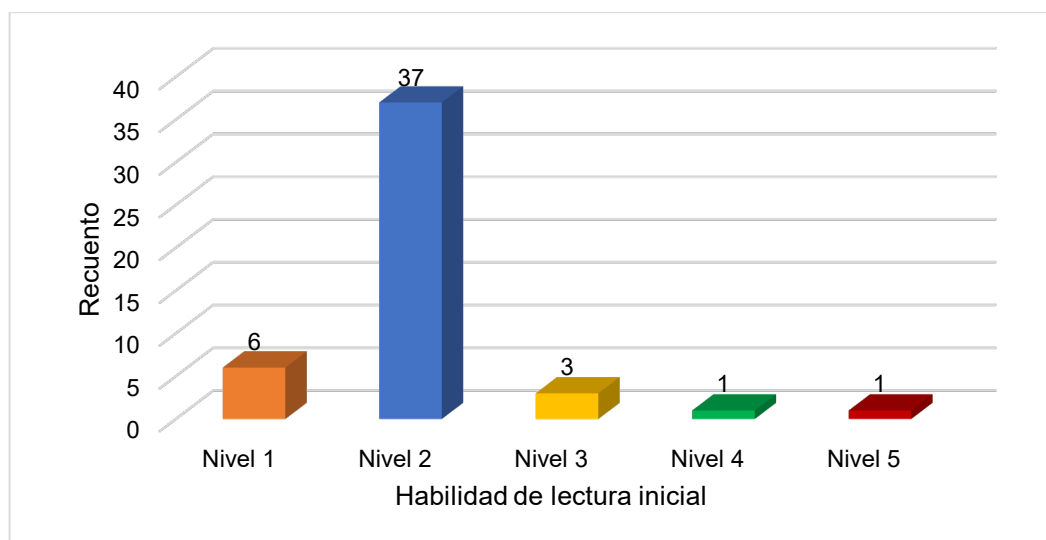
Tabla 2

Frecuencia de habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna

	Frequency	Percent
Nivel 1	6	12,50
Nivel 2	37	77,09
Nivel 3	3	6,25
Nivel 4	1	2,08
Nivel 5	1	2,08
Total	48	100,00

Figura 1

Frecuencia de habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.



Es posible observar en la Tabla 2 y Figura 1 que el 77,09% (37) de los estudiantes valorado lograron un nivel 2 de habilidad de lectura antes de la implementación de la estrategia de enseñanza, el 12,50% (6) presentaron un nivel 1, el nivel 3 estuvo representado por el 6,25% (3), y el nivel 4 y 5 por el 2,08% (1) cada uno.

Tabla 3

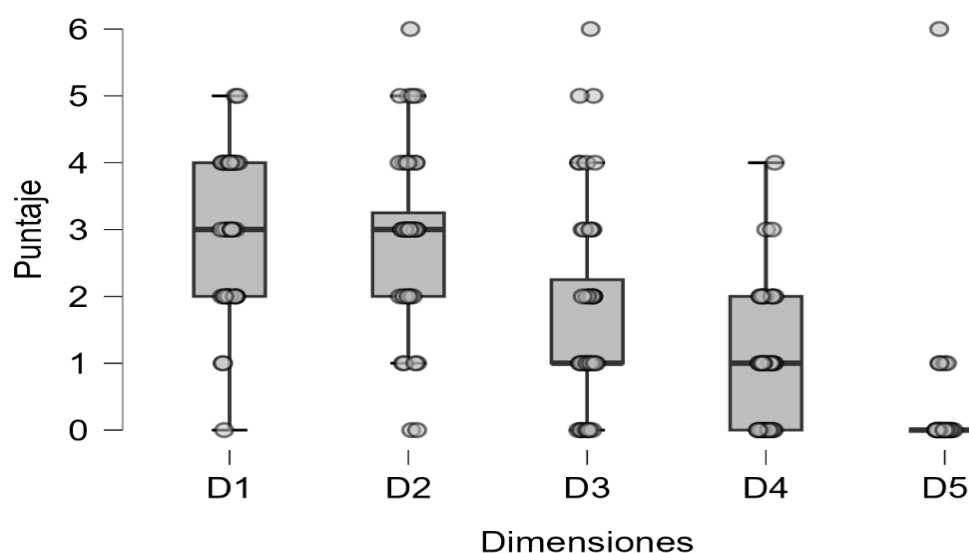
Descripción de las dimensiones de la habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.

	D1	D2	D3	D4	D5
Mean	2,92	2,90	1,73	1,04	0,21
95% CI Mean Upper	3,24	3,26	2,16	1,32	0,47
95% CI Mean Lower	2,60	2,53	1,29	0,76	-0,05
Std. Deviation	1,108	1,259	1,498	0,967	0,898
Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum	5,00	6,00	6,00	4,00	6,00

D1: Matching words to definition, D2: Short dialogue with multiple choice responses, D3: Gapped text, D4: Multiple-choice cloze, D5: Sentence completion based on a story.

Figura 2

Diagrama de cajas de las dimensiones de la habilidad de lectura inicial en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.



Mediante la Tabla 3 y Figura 2 es posible precisar que la media de la dimensión 1 fue de $2,92 \pm 1,108$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 2,60 – 3,24. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 0 y el máximo 5. En el caso de la dimensión 2 observamos que la media fue de $2,90 \pm 1,259$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 2,53 – 3,26. El puntaje

mínimo fue 0 y el máximo 6. Para la dimensión 3 la media fue de $1,73 \pm 1,498$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 1,29 – 2,16. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 0 y el máximo 6. La dimensión 4 tuvo como media $1,04 \pm 0,967$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 0,76 – 1,32. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 0 y el máximo 4. Finalmente, en la dimensión 5 la media fue de $0,21 \pm 0,898$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre -0,05 – 0,47. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 0 y el máximo 6.

Experimentación

Las fichas de trabajo tuvieron un diseño de acuerdo a las etapas de una sesión para una actividad de comprensión lectora en inglés que en ese idioma se les conoce como, *Stages of a Reading Lesson*. La elaboración de cada ficha de trabajo tomó entre 1 a 2 horas aproximadamente además cada ficha tenía que estar alineada a los formatos de exámenes internacionales siguiendo los formatos de ejercicios que ofrecen. Estas fichas de trabajo constan con imágenes del tipo fotográfico de autoría propia en algunos casos y otros casos tomados de la web. Al finalizar cada ficha de trabajo se aplicaba un juego mediante las diferentes aplicaciones de gamificación tales como Kahoot, Quizizz y Blooket, estos juegos guardaban relación al tema que se desarrollaba en las fichas de trabajo ya sean para reforzar el léxico o gramática que se vio dentro de la misma actividad.

Cada semana los estudiantes de las dos secciones llevan dos horas de inglés ya que la distribución de horas del colegio lo dispone así. Es por eso que, en cada semana se desarrollaba una sesión de dos horas académicas y esta sesión consistía en el desarrollo de la ficha de trabajo y un juego mediante el uso de estas plataformas de gamificación. El material de las fichas de trabajo que se les brindó a los estudiantes contenía imágenes a colores con texto en un formato de letra que sea claro para que los estudiantes puedan leer. Las imágenes además de estar en las fichas de trabajo se utilizaron al inicio de cada sesión a través del proyector multimedia, que cada salón tiene en el colegio, se proyectaba estas imágenes para invitar a los estudiantes a adivinar, a observar describir, y a reflexionar sobre lo que

estas imágenes cuando tenían. Estas imágenes se mostraban al inicio de cada sesión antes de brindarles el material de la ficha de trabajo para motivar e involucrar al estudiante con la lectura que se iba a desarrollar. Se podía notar que estas imágenes fotográficas nítidas llamaban la atención de los estudiantes al inicio de cada clase ya que se combinaba con preguntas para atrapar la atención de los estudiantes e involucrarlos con el tema que iban a leer. Al terminar la ficha de trabajo se llevaba a los estudiantes al laboratorio para que puedan jugar una partida en una de estas tres aplicaciones de gamificación. Se Pudo notar claramente el entusiasmo de los estudiantes que tenían para trabajar con estos aplicativos.

Al comenzar a jugar cada Partida ya que era una experiencia en varios casos que nunca antes habían vivido el uso de las computadoras y de un aplicativo de gamificación para practicar su vocabulario nuevo y reforzar el léxico y gramática previa. En varias oportunidades los estudiantes pedían seguir jugando otra partida más ya que estaba muy entusiasmados con estas plataformas de gamificación sin embargo en varias oportunidades no se podía continuar con más partidas ya que el tiempo era limitado.

Durante el desarrollo de la ficha de trabajo muchos estudiantes carecían del léxico suficiente para entender la mayor parte de las actividades de la misma ficha de trabajo. Además, durante las semanas de la aplicación de esta estrategia hubo incidentes o retrasos en el colegio tales como ensayos para el desfile escolar, incidentes en los cuales los estudiantes estaban involucrados los cuales en algunos casos puntuales los estudiantes tenían que ser derivados al área de TOE o psicología etcétera. Por este motivo, dentro algunos casos las sesiones tenían que alargarse hasta la semana siguiente. Hubo casos de estudiantes pocos que faltaban durante la semana o durante el día que tocaba inglés se trató de trabajar esas actividades a las que no alcanzaban a desarrollar en la hora de reforzamiento que son al final la jornada escolar, pero en otros casos no se logró reforzarles debido a que faltaban toda la semana incluso hasta dos semanas en algunos casos puntuales.

Evaluación de Salida

Luego de haberse realizado la aplicación del módulo respectivo a la

Estrategia Didáctica *Engaging Reading* con el objetivo de poder precisar un cambio positivo y significativo dentro del aprendizaje del idioma inglés, específicamente en la habilidad de comprensión lectora del mencionado idioma extranjero, y al finalizar las 10 sesiones planteadas de experimentación, se procedió a realizar el post test aplicándose otra vez el examen internacional *A1 Movers*, midiendo en el proceso el impacto de la estrategia de enseñanza planteada en el presente estudio. Cabe destacar que, para el post test, se consideraron y aplicaron las mismas condiciones del pre test.

Este examen se les tomó a inicios de octubre ya que las sesiones tuvieron que alargarse por diferentes circunstancias escolares mencionadas en la parte anterior. Durante este examen se procedió de la misma forma que el primer examen se les pidió a los estudiantes que formen filas individuales se les entregó el examen se les indicó el tiempo y que completen su nombre al inicio del examen. Se puede notar en los estudiantes que ya se sentían un poco más familiarizados con el formato y el examen además una vez revisado los exámenes se pudo notar claramente que sí hubo una mejora en la resolución de los ejercicios. No obstante, aún apreció que en la parte 5 del examen algunos estudiantes dejaban en blanco esa parte. A pesar de todo eso los estudiantes se sentían muy confiados de que hubo una poco de mejora al momento de desarrollar este examen de salida.

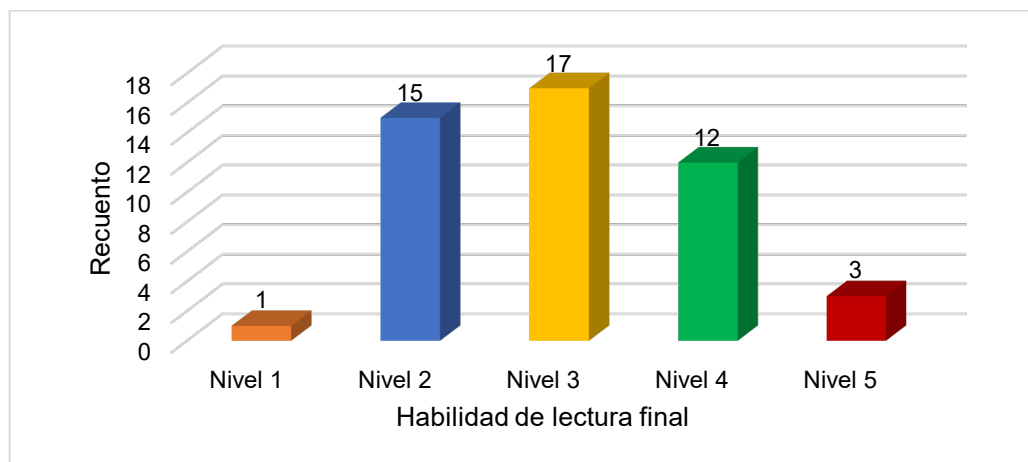
Tabla 4

Frecuencia de habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.

	Frequency	Percent
Nivel 1	1	2,08
Nivel 2	15	31,25
Nivel 3	17	35,42
Nivel 4	12	25,00
Nivel 5	3	6,25
Total	48	100,00

Figura 3

Frecuencia de habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.



Podemos observar en la Tabla 4 y Figura 3 que el 35,42% (17) de los estudiantes valorados tuvieron un nivel 3 de habilidad de lectura después de la implementación de la estrategia de enseñanza, el 31,25% (15) presentaron un nivel 2, el nivel 4 estuvo representado por el 25,00% (12), el nivel 5 tuvo el 6,25% (3) y el nivel 1 2,08% (1).

Tabla 5

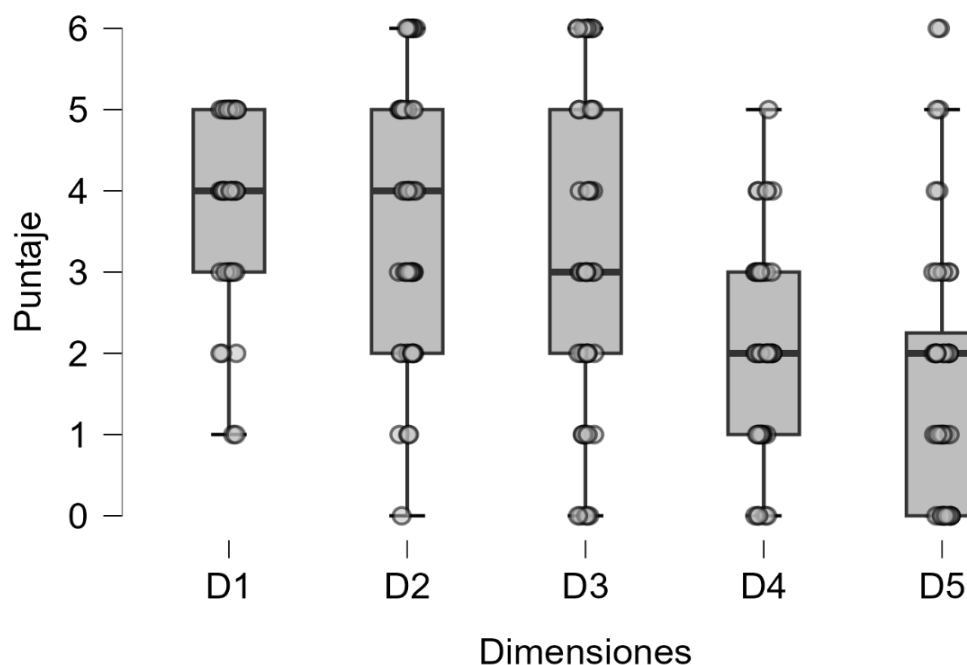
Descripción de las dimensiones de la habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.

	D1	D2	D3	D4	D5
Mean	3,98	3,60	3,19	2,10	1,77
95% CI Mean Upper	4,30	4,06	3,76	2,46	2,24
95% CI Mean Lower	3,66	3,15	2,61	1,75	1,30
Std. Deviation	1,101	1,581	1,986	1,207	1,614
Minimum	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum	5,00	6,00	6,00	5,00	6,00

D1: Matching words to definitions, D2: Short dialogue with multiple choice responses, D3: Gapped text, D4: Multiple-choice cloze, D5: Sentence completion based on a story.

Figura 4

Diagrama de cajas de las dimensiones de la habilidad de lectura final en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.



A través de la Tabla 5 y Figura 4 es posible que podamos observar que la media de la dimensión 1 fue de $3,98 \pm 1,101$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 3,66 – 4,30. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 1 y el máximo 5. En el caso de la dimensión 2 observamos que la media fue de $3,60 \pm 1,581$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 3,15 – 4,06. El puntaje mínimo fue 0 y el máximo 6. Para la dimensión 3 la media fue de $3,19 \pm 1,986$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 2,61 – 3,76. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 0 y el máximo 6. La dimensión 4 tuvo como media $2,10 \pm 1,207$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 1,75 – 2,46. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 0 y el máximo 5. Finalmente, en la dimensión 5 la media fue de $1,77 \pm 1,614$ teniendo un intervalo de confianza al 95% que va entre 1,30 – 2,24. El puntaje mínimo registrado entre los estudiantes fue 0 y el máximo 6.

4.3. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.1. Primera hipótesis específica

Planteamiento de la Hipótesis de Normalidad

Hipótesis Nula (H_0): La variable sigue una distribución normal.

Hipótesis Alternativa (H_1): La variable no sigue una distribución normal.

Nivel de Significancia y Decisión

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0,05$

Tabla 6

Prueba de normalidad primera hipótesis específica.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Matching words to definitions – Inicial	0,891	48	< 0,001
Matching words to definitions – Final	0,822	48	< 0,001

Criterio de decisión:

- Si el valor de p (Sig.) es menor que el nivel de significancia (0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal.
- Si el valor de p (Sig.) es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos siguen una distribución normal.

Interpretación:

- La prueba de Shapiro-Wilk indica que los valores de la dimensión al principio y final de la estrategia de enseñanza no siguen una distribución normal.

Tabla 7

Comprobación de la primera hipótesis específica.

	N	Mean	SD	SE	CV	P valor
D1 inicial	48	2,917	1,108	0,160	0,380	< 0,001
D1 final	48	3,979	1,101	0,159	0,277	

Nota: Prueba de rangos de Wilcoxon, D1: Matching words to definitions, SD: standard deviation, SE: standard error, CV: Coefficient of variation

Observamos que a través de la prueba estadística de Wilcoxon se obtuvo un

P-valor menor a 0,05; por lo tanto, podemos asumir que la estrategia de enseñanza Engaging Reading **influye significativamente** en la dimensión matching words to definitions de la habilidad de lectura de idioma de inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

4.3.2. Segundo hipótesis específica

Planteamiento de la Hipótesis de Normalidad

Hipótesis Nula (H_0): La variable sigue una distribución normal.

Hipótesis Alternativa (H_1): La variable no sigue una distribución normal.

Nivel de Significancia y Decisión

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0,05$

Tabla 8

Prueba de normalidad de la segunda hipótesis específica.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Short dialogue with multiple choice responses - Inicial	,929	48	,007
Short dialogue with multiple choice responses - Final	,942	48	,019

Criterio de decisión:

- Si el valor de p (Sig.) es menor que el nivel de significancia (0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal.
- Si el valor de p (Sig.) es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos siguen una distribución normal.

Interpretación:

- La prueba de Shapiro-Wilk indica que los valores de la dimensión al principio y final de la estrategia de enseñanza no siguen una distribución normal.

Tabla 9*Comprobación de la segunda hipótesis específica.*

	N	Mean	SD	SE	CV	P valor
D2 inicial	48	2,896	1,259	0,182	0,435	0,015
D2 final	48	3,604	1,581	0,228	0,439	

Nota: Prueba de rangos de Wilcoxon, D2: Short dialogue with multiple choice responses, SD: standard deviation, SE: standard error, CV: Coefficient of variation

Observamos que a través de la prueba estadística de Wilcoxon se obtuvo un P-valor menor a 0,05; por lo tanto, podemos asumir que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* **influye significativamente** en la dimensión *short dialogue with multiple choice responses* de la habilidad de lectura de idioma de inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

4.3.3. Tercera hipótesis específica

Planteamiento de la Hipótesis de Normalidad

Hipótesis Nula (H_0): La variable sigue una distribución normal.

Hipótesis Alternativa (H_1): La variable no sigue una distribución normal.

Nivel de Significancia y Decisión

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0,05$

Tabla 10*Prueba de normalidad de la tercera hipótesis específica.*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Gapped text - Inicial	,874	48	< ,001
Gapped text - Final	,919	48	,003

Criterio de decisión:

- Si el valor de p (Sig.) es menor que el nivel de significancia (0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal.

- Si el valor de p (Sig.) es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos siguen una distribución normal.

Interpretación:

- La prueba de Shapiro-Wilk indica que los valores de la dimensión al principio y final de la estrategia de enseñanza no siguen una distribución normal.

Tabla 11

Comprobación de la tercera hipótesis específica.

	N	Mean	SD	SE	CV	P valor
D3 inicial	48	1,729	1,498	0,216	0,866	< 0,001
D3 final	48	3,188	1,986	0,287	0,623	

Nota: Prueba de rangos de Wilcoxon, D3: Gapped text, SD: standard deviation, SE: standard error, CV: Coefficient of variation

Observamos que a través de la prueba estadística de Wilcoxon se obtuvo un P-valor menor a 0,05; por lo tanto, podemos asumir que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* **influye significativamente** en la dimensión *gapped text* de la habilidad de lectura de idioma de inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

4.3.4 Cuarta hipótesis específica

Planteamiento de la Hipótesis de Normalidad

Hipótesis Nula (H_0): La variable sigue una distribución normal.

Hipótesis Alternativa (H_1): La variable no sigue una distribución normal.

Nivel de Significancia y Decisión

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0,05$

Tabla 12

Prueba de normalidad de la cuarta hipótesis específica.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Multiple-choice cloze – Inicial	,850	48	< ,001
Multiple-choice cloze – Final	,934	48	,009

Criterio de decisión:

- Si el valor de p (Sig.) es menor que el nivel de significancia (0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal.
- Si el valor de p (Sig.) es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos siguen una distribución normal.

Interpretación:

- La prueba de Shapiro-Wilk indica que los valores de la dimensión al principio y final de la estrategia de enseñanza no siguen una distribución normal.

Tabla 13*Comprobación de la cuarta hipótesis específica.*

	N	Mean	SD	SE	CV	P valor
D4 inicial	48	1,042	0,967	0,140	0,928	< 0,001
D4 final	48	2,104	1,207	0,174	0,574	

Nota: Prueba de rangos de Wilcoxon, D4: Multiple-choice cloze, SD: standard deviation, SE: standard error, CV: Coefficient of variation

Observamos que a través de la prueba estadística de Wilcoxon se obtuvo un P-valor menor a 0,05; por lo tanto, podemos asumir que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* **influye significativamente** en la dimensión *multiple choice cloze* de la habilidad de lectura de idioma de inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

4.3.5 Quinta hipótesis específica***Planteamiento de la Hipótesis de Normalidad***

Hipótesis Nula (H_0): La variable sigue una distribución normal.

Hipótesis Alternativa (H_1): La variable no sigue una distribución normal.

Nivel de Significancia y Decisión

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0,05$

Tabla 14

Prueba de normalidad de la quinta hipótesis específica.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Sentence completion based on a story – Inicial	,243	48	< ,001
Sentence completion based on a story – Final	,877	48	< ,001

Criterio de decisión:

- Si el valor de p (Sig.) es menor que el nivel de significancia (0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal.
- Si el valor de p (Sig.) es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos siguen una distribución normal.

Interpretación:

- La prueba de Shapiro-Wilk indica que los valores de la dimensión al principio y final de la estrategia de enseñanza no siguen una distribución normal.

Tabla 15

Comprobación de la quinta hipótesis específica.

	N	Mean	SD	SE	CV	P valor
D5 inicial	48	0,208	0,898	0,130	4,311	< 0,001
D5 final	48	1,771	1,614	0,233	0,912	

Nota: Prueba de rangos de Wilcoxon, D5: Sentence completion based on a story, SD: standard deviation, SE: standard error, CV: Coefficient of variation

Observamos que a través de la prueba estadística de Wilcoxon se obtuvo un P-valor menor a 0,05; por lo tanto, podemos asumir que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* **influye significativamente** en la dimensión *sentence*

completion based on a story de la habilidad de lectura de idioma de inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

4.3.6 Hipótesis general

Planteamiento de la Hipótesis de Normalidad

Hipótesis Nula (H_0): La variable sigue una distribución normal.

Hipótesis Alternativa (H_1): La variable no sigue una distribución normal.

Nivel de Significancia y Decisión

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0,05$

Tabla 16

Prueba de normalidad de la hipótesis general.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Habilidad de lectura inicial	,857	48	< ,001
Habilidad de lectura final	,977	48	,468

Criterio de decisión:

- Si el valor de p (Sig.) es menor que el nivel de significancia (0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal.
- Si el valor de p (Sig.) es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos siguen una distribución normal.

Interpretación:

- La prueba de Shapiro-Wilk indica que los valores de la habilidad de lectura inicial no tuvieron una distribución normal; mientras que la habilidad al final de la intervención si presentó una distribución normal.

Tabla 17*Comprobación de la hipótesis general.*

	N	Mean	SD	SE	CV	P valor
Habilidad de lectura - Inicial	48	8,792	3,741	0,540	0,426	< 0,001
Habilidad de lectura - Final	48	14,646	5,417	0,782	0,370	

Nota: Prueba de rangos de Wilcoxon, SD: standard deviation, SE: standard error, CV: Coefficient of variation

Observamos que a través de la prueba estadística de Wilcoxon se obtuvo un P-valor menor a 0,05; por lo tanto, podemos asumir que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* **influye significativamente** en la **habilidad de lectura del idioma inglés** en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego a la pertinente descripción y análisis de data resultante adquirida posterior a la aplicación de los instrumentos de estudio, es lógico efectuar la reflexión, opinión y discusión de los objetivos propuestos dentro del estudio.

En esta presente investigación, se consideró como objetivo principal determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna. Ante ello, los resultados lograron entrever, mediante la prueba estadística de Wilcoxon y el P-valor=0,05, mejoría sustancial. Lo mencionado se comprueba y se remarca mediante una evidente diferencia entre la Habilidad de Lectura Inicial (Mean = 8,792) y la Habilidad de Lectura Final (Mean = 14,646), dándose a comprender que hubo un aumento significativo en la puntuación promedio después de implementar la estrategia de enseñanza, lo que indica una mejora en el nivel de comprensión de textos en el idioma inglés.

El presente resultado apoya los resultados e ideas de la investigación realizada por Jithin (2024), el cual menciona que el crucial aporte que tiene la gamificación a los procesos de impartición y adquisición del idioma inglés. Siendo su estudio respaldado por las perspectivas positivas de los estudiantes, quienes mediante los resultados manifestaron mejoría eficaz en su participación, competencias lingüísticas del idioma y la experiencia de aprendizaje de la misma. Se comprende de esta manera que los juegos planteados mediante los programas estratégicos y/o didácticos que integran características con tintes de gamificación, son relevantes para hacer un cambio de mejor enseñanza.

De similar manera, Carrascal y Garibay (2024) apoyan el uso de aplicaciones y programas basados en gamificación. Como se demuestra en su estudio, en el pre test, el 32,1% se pudo constatar un nivel bajo, el 42,9% se encontraron en nivel medio y el 25% estuvieron en nivel alto. Mientras que, en el post test, el 10,7% se dio a encuentro en el nivel bajo, el 10,7% se situaron dentro

del nivel medio y el 78,6 % se encuentran en el nivel alto. Esto se comprende como una mejora sustancial en la capacidad de comprensión lectora de la muestra objetivo.

Respecto a la primera hipótesis específica, se buscó establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *matching words to definitions* de la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna. Los resultados evidenciaron una influencia significativa en la dimensión *matching words to definitions*, al ser observable la diferencia entre el D1 inicial (Mean = 2,917) y el D1 final (Mean = 3,979), evidenciándose la eficacia de la estrategia de enseñanza con aspectos de gamificación.

Asimismo, se refleja la idea de Titian (2022), que menciona que dominar la habilidad de comprensión lectora requiere una interacción entre el lector y el texto. Para lograr dicho ideal lingüístico, es necesario que el lector sea capaz de descifrar el mensaje de las palabras escritas en el texto de manera eficaz.

Una alternativa para captar y motivar a los estudiantes a realizar este proceso de manera interesante, divertida y efectiva son las estrategias didácticas de gamificación puesto que cobran relevancia al cumplir con solvencia esta misión. Dicho ideal es consonante a los resultados obtenidos por Pineda (2022), debido a que en su investigación correlacional concluyó que la gamificación como estrategia didáctica influye de manera significativa en la comprensión lectora, siendo apoyado su hallazgo por los valores de Wald de 11,523 mayor a 4, comprendiéndose como directamente proporcional: a más gamificación, mayor será el nivel estimado de dominio de la habilidad de *reading* del idioma inglés dentro de estudiantes.

En relación a la segunda hipótesis específica, se propuso evaluar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *short dialogue with multiple choice responses* de la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna. La data resultante evidenció una influencia significativa en la dimensión *short dialogue with multiple choice responses*, al percibir una diferencia

entre el D2 inicial (Mean = 2,896) y el D2 final (Mean = 3,604), evidenciándose la eficacia de la estrategia de enseñanza con aspectos de gamificación.

Dicho hallazgo es similar al obtenido por Pillaca (2023), quien es su investigación demuestra mediante los resultados que la gamificación educativa mediante una aplicación para el aprendizaje de idiomas cuenta con una relación directa entre esta y la comprensión lectora en inglés, siendo el coeficiente de Rho Spearman positivo de 0,513. Este último dato se traduce como una magnitud de correlación moderada significativa, así como su influencia.

Por otro lado, el trabajo realizado por Wutthisingchai (2022), apoya y promueve el uso de estrategias didácticas, al ser estas propuestas más contextualizadas, eficientes y flexibles para el objetivo de transmisión de conocimientos a través de la lectura extensiva ayudan a desarrollar las habilidades de lectura del idioma inglés. El hallazgo de su estudio reveló que las puntuaciones de la muestra compuesta por estudiantes de primer año de la carrera de inglés de la Universidad de Lampung fueron más altas en el post test, denotando mejoría.

En cuanto a la tercera hipótesis específica, se llegó a establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *gapped text* de la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna. Lo que se pudo precisar mediante la información adquirida luego de la aplicación de los instrumentos es que se evidenció una influencia significativa en la dimensión *gapped text*, al percibir una diferencia entre el D3 inicial (Mean = 1,729) y el D2 final (Mean = 3,604), evidenciándose una gran eficacia y mejoría luego de la aplicación de la estrategia didáctica propuesta.

Referente a estos avances, Chiquito (2023) buscó comprender más las percepciones de los estudiantes sobre las aplicaciones y programas de aspecto gamificador en la mejoría de su comprensión lectora. Su propuesta: “Lectores sin rumbo”, pudo obtener un logro significativo reflejado en el avance del pretest de 4,8 puntos a los impresionantes 9,2 puntos del posttest. Adicionalmente, la evaluación el progreso mediante la propuesta con tintes de gamificación fue de tipo secuencial y continua de tipo *scaffolding* (soporte), permitiendo un *feedback* eficaz

e inmediato al momento de suscitarse un error en el proceso cognitivo, dando indicación y guía precisa para la superación del mismo, finalmente brindando una experiencia significativa de aprendizaje.

Por otro lado, Céspedes (2023) demostró que, a través de estudio de enfoque mixto, una gran evidencia de que el uso de la Gamificación dentro del salón de clases influye de manera positiva en varios elementos inherentes al estudiante como los de tipo emocional, sentimental, motivacional intrínsecos y extrínsecos; actitudinales y los más importantes, los de tipo cognoscitivo. Esto, es un gran indicio de su eficacia dentro de situaciones donde se promueva actividades en grupo cuando se trate de aplicar las competencias del idioma inglés.

En lo referido a la cuarta hipótesis específica, se propuso evaluar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *multiple-choice cloze* de la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna. Los resultados evidenciaron una influencia significativa en la dimensión *multiple choice cloze*, al ser observable la diferencia entre el D4 inicial (Mean = 1,042) y el D1 final (Mean = 2,104), evidenciándose la eficacia de la estrategia de enseñanza con aspectos de gamificación.

Similar a lo detallado por Santiago et al. (2023), mediante la ejecución de la prueba estadística de Rho de Spearman y su respectivo coeficiente ($r=0,680$), se logró el hallazgo destacado de que la gamificación tuvo un desempeño aceptable, mientras que la capacidad lectora de los estudiantes fue de un nivel regular y/o en proceso. Posteriormente, se precisó que es existente una correlación relevante significativa e influyente en las dimensiones y niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

Si bien es cierto que ha grandes rasgos esta relación “regular” entre las variables es desalentadora, siempre es apreciable la mejoría en la actitud de los estudiantes. Como detalla Grivokostopoulou et al. (2019), la gamificación en todas sus formas ha permitido un cambio del aprendizaje pasivo al activo, donde los discentes se involucran de forma más directa en el proceso de adquisición de

conocimientos, convirtiéndose en los protagonistas dentro de un entorno contextualizado y que les brinda el suficiente atractivo para seguir la clase.

Respecto a la quinta hipótesis específica, se concibió establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la dimensión *sentence completion based on a story* de la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna. Lo que se pudo precisar mediante la información adquirida luego de la aplicación de los instrumentos es que se evidenció una influencia significativa en la dimensión *sentence completion based on a story*, al percibir una diferencia entre el D5 inicial (Mean = 0,208) y el D5 final (Mean = 1,771), evidenciándose una impresionante mejoría respecto a esta dimensión.

Como menciona García (2023), con el fin de poder incrementar y dar una mejoría a la habilidad de lectura del idioma inglés, se decidió aplicar la estrategia de gamificación en estudiantes de nivel secundario. Los resultados denotaron una serie de cambios y percepciones positivas, resaltando elementos como la motivación y el interés por parte de los estudiantes, significando que dicha estrategia es más que ideal y propicia para fines académicos.

Concordando con lo mencionado por Pérez (2022), la gamificación como estrategia didáctica y pedagógica promueve la adquisición de léxico nuevo, así como la comprensión lectora del idioma inglés de una forma más eficaz, pero sobre todo divertida. Su investigación correlaciona a las herramientas gamificativas de Kahoot, Educaplay y Wordwall como determinantes positivos para mejorar y lograr un aumento de capacidad lectora y sus niveles (literal, inferencial y crítico), concibiéndose como un desarrollo positivo.

Se consideraron una serie de limitaciones al respecto del planteamiento del estudio, debiendo ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra estuvo restringida a 48 estudiantes de una única institución educativa pública en la región de Tacna, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Además, la duración de la intervención, que se extendió por solo tres meses, podría no haber sido suficiente para observar cambios a largo plazo en la habilidad de lectura en inglés. Asimismo, factores externos, como la

asistencia irregular de algunos participantes y la variabilidad en la motivación individual, pudieron haber influido en los resultados. Finalmente, aunque se utilizó un instrumento estandarizado como el A1 Movers de Cambridge para la evaluación de la comprensión lectora, otras habilidades del idioma no fueron evaluadas, lo que deja abierta la posibilidad de realizar estudios más amplios y con un enfoque integral en el futuro

Como valoración final se puede mencionar que los hallazgos de este estudio han permitido dar a conocer la eficacia de la estrategia *Engaging Reading*, mediante resultados que denotan su influencia positiva y eficaz en el proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, y espáticamente en la competencia comunicativa de la comprensión de textos. Esto es crucial y se apega a lo mencionado por Alonso (2020), es posible el logro de un aumento sustancial en las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, así como el interés respecto a los estudiantes cuando se usan métodos eficientes, contextualizados y modernos para conseguir un aprendizaje significativo. Por tal razón el potencial de la gamificación como herramienta educativa, es más que destacable y es necesaria su aplicación continua, así como su dominio para permitir avances dentro de la pedagógica del EFL.

5.2. LIMITACIONES DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

En primer lugar, si bien es cierto la muestra fue censal con 60 estudiantes de una única institución educativa pública en la región de Tacna, se tuvo algunas limitaciones al momento de la aplicación de la estrategia de enseñanza “Engaging Reading” que no permitieron que todos los estudiantes formen parte de grupo donde se aplique dicha estrategia. Se tuvo estudiantes que estaban registrados en las listas de matrícula de la institución educativa, sin embargo, algunos no asistían. Otra situación es que algunos estudiantes tenían asistencia irregular vale decir que solían faltar semanas y estos no llegaron a dar el examen de pretest para medir su nivel inicial. Además, se tuvo estudiantes que dieron el examen pretest sin embargo no asistían a la institución educativa por lo tanto no llegaron a asistir a más de la mitad de las sesiones donde se aplicaba la estrategia de enseñanza por lo cual se tuvo que retirar de la recolección de datos, pero no de las clases.

En segundo lugar, durante el proceso de aplicación del posttest al final de las diez semanas de aplicación de las sesiones se pudo encontrar que algunos estudiantes demostraban un progreso mínimo en comparación al pretest. Esto podría deberse a que ya que se trabajó con estudiantes durante tres meses estos pudieron demostrar un rendimiento bajo debido a que existen factores sociales, emocionales por los cuales los estudiantes pudieran estar pasando ya que la realidad social, económica y familiar de los estudiantes de la institución educativa, se ven envueltos en un estado de precariedad.

En tercer lugar, en las fichas de trabajo donde se usaron imágenes para cada una de las sesiones se han citado la fuente de cada imagen al pie de la imagen, así como también en las referencias. Sin embargo, algunas imágenes han sido actualizadas ya que no se encontraron en el sitio web donde se tomaron. El trabajar con varias imágenes es un trabajo arduo ya que se debe citar correctamente cada una de ellas.

Finalmente, la estrategia de enseñanza “Engagin Reading” abarcó el uso de Gamificación mediante aplicativos que se usaron en el laboratorio de cómputo y se pudo evidenciar que no existía una cultura en el buen uso de los equipos de laboratorio de cómputo por parte de los estudiantes. En algunas situaciones los estudiantes no tenían una adecuada disciplina y orden al manipular las computadoras. Se observó que los estudiantes ingresaban a sitios webs ajenos al aplicativo que se iba a usar además que otros ingerían alimentos al momento de hacer uso del laboratorio. Todo esto propicio que se trabaje con normas y protocolos para hacer el buen uso del laboratorio de cómputo de tal manera que se pueda asignar una computadora por estudiante y que cada uno se comprometan a seguir las normas de uso. Además, que cada estudiante tome responsabilidad y el compromiso de manipular adecuadamente el artefacto que se le asignó. Esto evidencio que hay factores que a veces se omite al momento de trabajar con estudiantes que está en etapa de formación sobre todo cuando el proceso de aplicación de la estrategia dura un periodo relativamente largo como lo es en este proyecto el cual duro tres meses.

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE SOLUCIÓN

6.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA FOCALIZADO

6.1.1. Presentación del nudo crítico

El presente estudio se presenta una propuesta basada en la aplicación de la estrategia de enseñanza “Engaging Reading” en la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.

Asimismo, se dio a presentación del objetivo primordial, determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna.

6.1.2. Características relevantes del caso

Teniendo en cuenta el avance de la globalización y modernización, el idioma inglés ha conseguido relevancia cada vez más. Teniendo en consideración lo mencionado por el Marco Común Europeo de Referencia (2001), la adquisición de un idioma extranjero como lo podría ser el inglés es necesario para el progreso y desarrollo personal, académico y profesional de las personas. Siendo la región de Tacna una locación fronteriza y/o de tintes internacionales, es necesaria la promoción del saber y conocer del inglés como idioma extranjero. En la búsqueda de mejoras para este proceso cognitivo, se precisa nuevas metodologías y estrategias didácticas que faciliten y hagan efectivo dicho accionar.

6.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Durante la aplicación de la estrategia mencionada se trabajó con material educativo impreso y además con material digital a través de la creación de juegos en las plataformas *Kahoot Quizizz* y *Blooket*. Por cada sesión se usó una ficha de trabajo impresa, con ejercicios diseñados y alineados con *los Stages of a Reading Resson* (pre-reading, while-reading y post-reading). Además, al final de cada ficha de trabajo se jugó una actividad usando una de las plataformas de gamificación como *Kahoot* durante las tres primeras sesiones, *Quizizz* durante las tres siguientes

sesiones, y *Blooklet* al finalizar las cuatro sesiones últimas.

La modalidad se desarrolló de virtual, durante 2 horas por sesión a la semana. La propuesta del uso de la Estrategia de enseñanza Engaging Reading y los programas gamificativos Kahoot, Quizziz y Booklet sobre la habilidad receptivas de lectura (*reading*) del aprendizaje del idioma inglés se realizó por 10 sesiones académicas dentro de un tiempo de 2 meses (Junio – Octubre).

Cabe destacar que, como es conocimiento, se realizó la aplicación de instrumentos al inicio del estudio (pretest) y al finalizar la aplicación de la estrategia didáctica (postest).

6.2.1. Beneficiarios

a. Directos

La muestra beneficiaria directa está compuesta por todos los estudiantes de Tercer Año de Nivel Secundario de una institución pública de la región de Tacna.

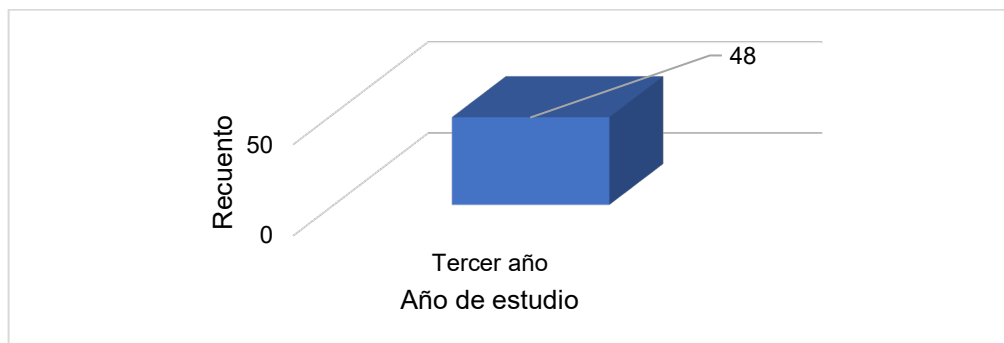
Tabla 18

Frecuencia de años de estudio en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.

Género	Frequency	Percent
Tercer año	48	100,00
Total	48	100,00

Figura 5

Frecuencia de años de estudio en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.



Como se indica en la Tabla 18 y Figura 5, son 48 estudiantes (100%) que forman parte del Tercer Año de Nivel Secundario. Cabe indicar que dicho año de

estudios corresponde al VII Ciclo de la Educación Básica Regular.

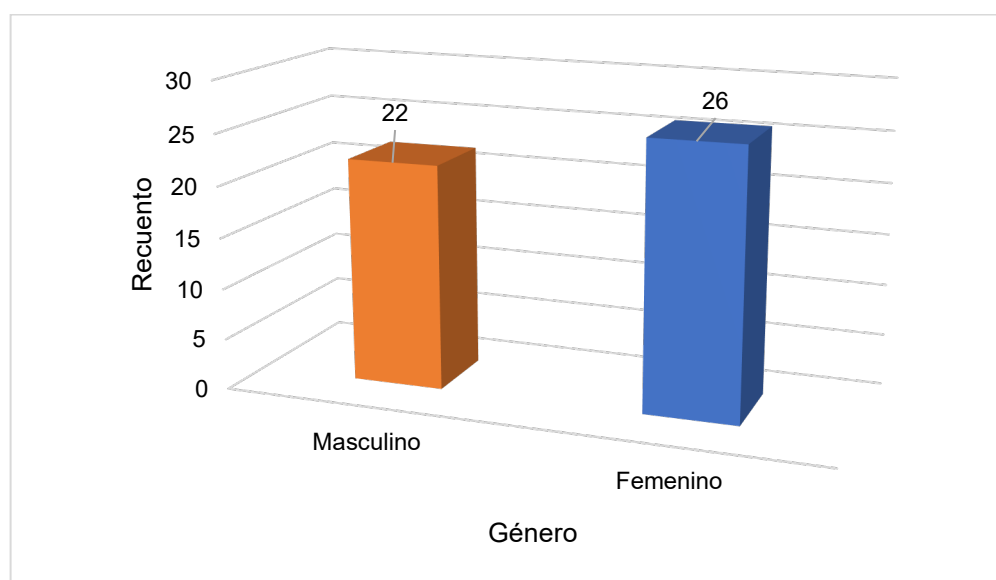
Tabla 19

Frecuencia de género en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.

Género	Frequency	Percent
Masculino	22	45,83
Femenino	26	54,17
Total	48	100,00

Figura 6

Frecuencia de género en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.



Por otro lado, como se puede precisar mediante la Tabla 19 y Figura 6, el 54,17% (26 estudiantes) fueron del género femenino, mientras que el restante 45,83% (22 estudiantes) fueron varones.

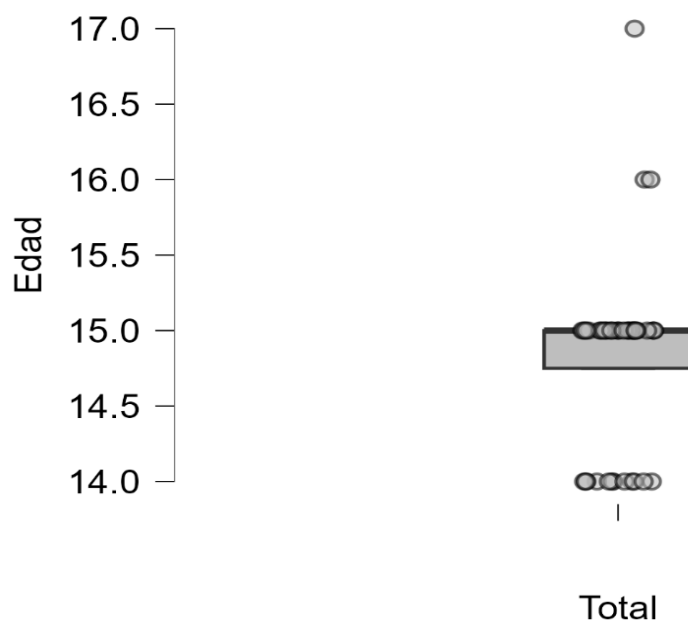
Tabla 20

Descripción de la edad en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.

	Edad
Mean	14,83
95% CI Mean Upper	15,01
95% CI Mean Lower	14,66
Std. Deviation	0,595
Minimum	14,00
Maximum	17,00

Figura 7

Diagrama de cajas de la edad en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa pública de la región de Tacna.



Finalmente, se detalla mediante la Tabla 20 y Figura 7 la media de la edad de los participantes fue de $14,83 \pm 0,595$; además de contar con un intervalo de confianza al 95% que va entre 14,66 – 15,01. La edad mínima registrada entre los estudiantes fue 14 años y la máxima 17 años.

b. Indirectos

Como beneficiarios colaterales se consideran a los docentes y estudiantes pertenecientes a una institución pública de la región de Tacna, los cuales no hayan sido incluidos en el estudio. A largo plazo y luego de la aplicación de la estrategia didáctica “*Engaging Reading*”, puedan optar también por su uso accediendo así a sus beneficios pedagógicos respecto a la adquisición del idioma inglés.

6.3. PROCESO DE MIGRACIÓN HACIA LA SOLUCIÓN PROPUESTA

Tabla 21

Plan de Ejecución

Actividades	Cronograma de meses						Responsable
	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	
Planificación del programa	X	X					Docente investigador
Coordinación con asesor para aplicación del instrumento		X					
Aplicación del pre-test		X					
Aplicación de la estrategia didáctica Engaging Reading		X	X	X	X	X	
Aplicación del post-test						X	

6.4. COSTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

a. Viabilidad de recursos y materiales

Tabla 22

Viabilidad de recursos y materiales

Detalle o nominación	Cantidad	Total
Papel bond A4	½ millar	S/. 25.00
Laptop	1	S/. 2500.00
Agenda	1	S/. 25.00
TOTAL		S/. 2600.00

b. Servicios básicos y recursos humanos

Tabla 23

Servicios básicos y recursos humanos

Detalle o nominación	Total
Internet	S/. 300.00
Luz	S/. 200.00
Transporte local	S/. 200.00
Impresión	S/. 100.00
TOTAL	S/. 800.00

6.5. BENEFICIOS QUE APORTA LA PROPUESTA

La propuesta didáctica “*Engaging Reading*” se basa elementos, técnicas y aplicaciones motivadoras con un enfoque a la comprensión lectora mediante el uso efectivo de la gamificación. Es por ello, que, mediante el uso de la presente propuesta, se buscó hacer efectivo el proceso cognitivo de adquisición del inglés como idioma extranjero, específicamente en la competencia lingüística de comprensión de textos, desarrollando dicha habilidad de manera óptima e ideal.

CONCLUSIONES

Primera. Mediante la aplicación de la prueba no paramétrica estadística de Wilcoxon, se determinó que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente (p valor $< 0,05$) en la habilidad de lectura del idioma inglés, que fue medida por el examen internacional *AI Movers*, al mostrarse una mejoría respecto al nivel inicial (8,792) y al nivel final (14,646) en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

Segunda. Mediante la aplicación de la prueba no paramétrica estadística de Wilcoxon, se determinó que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente (p valor $< 0,05$) en la dimensión *matching words to definitions*, perteneciente a la habilidad de lectura del idioma inglés, al mostrarse una mejoría respecto al nivel inicial (2,917) y al nivel final (3,979) en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

Tercera. Mediante la aplicación de la prueba no paramétrica estadística de Wilcoxon, se determinó que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente (p valor $< 0,05$) en la dimensión *short dialogue with multiple choice responses*, perteneciente a la habilidad de lectura del idioma inglés, al mostrarse una mejoría respecto al nivel inicial (2,896) y al nivel final (3,604) en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

Cuarta. Mediante la aplicación de la prueba no paramétrica estadística de Wilcoxon, se determinó que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente (p valor $< 0,05$) en la dimensión *gapped text*, perteneciente a la habilidad de lectura del idioma inglés, al mostrarse una mejoría respecto al nivel inicial (1,729) y al nivel final (3,188) en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

Quinta. Mediante la aplicación de la prueba no paramétrica estadística de Wilcoxon, se determinó que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente (p valor $< 0,05$) en la dimensión *multiple-choice cloze*, perteneciente a la habilidad de lectura del idioma inglés, al mostrarse una mejoría respecto al nivel inicial (1,042) y al nivel final (2,104) en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

Sexta. Mediante la aplicación de la prueba no paramétrica estadística de Wilcoxon, se determinó que la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* influye significativamente (p valor $< 0,05$) en la dimensión *open cloze Sentence completion based on a story*, perteneciente a la habilidad de lectura del idioma inglés, al mostrarse una mejoría respecto al nivel inicial (0,208) y al nivel final (1,771) en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024.

RECOMENDACIONES

Primera. Dirigida al cuerpo docente encargado, se recomienda que estos reciban capacitación continua en el uso de estrategias didácticas innovadoras como *Engaging Reading*, así como en las herramientas lúdico-gamificativas. Esto permitirá optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Segunda. Dirigida a los profesores de inglés encargados como los coordinadores del área, que, dada la eficacia de herramientas gamificativas como Kahoot, Quizizz y Blooket respecto a estudiantes y su mejora en la comprensión lectora, se sugiere su integración sistemática en el currículo de inglés. De esta manera se fomentará un aprendizaje más dinámico y atractivo.

Tercera. A las instituciones incluir y tomar en cuentas más estrategias didácticas novedosas e innovadoras como el *Engaging Reading*, para la inclusión de estas dentro del Plan Anual de Trabajo y su futura aplicación, con el objetivo de fomentar la creatividad pedagógica y creación de nuevas formas efectivas de enseñanza.

Cuarta. Se recomienda la creación de materiales didácticos que integren imágenes y textos adaptados a la realidad local de los estudiantes, que pueden seguir el patrón de la estrategia *Engaging Reading*, permitiendo fortalecer el vínculo entre el aprendizaje del idioma inglés y su entorno, facilitando la comprensión y el interés por la lectura.

Quinta. Se recomienda en lo posible al momento de usar imágenes en el material didáctico como fichas de trabajo citar las mismas adecuadamente tanto en las referencias como al pie de cada imagen ya que uno no es dueño de las imágenes que se usan. También se puede optar por crear imágenes propias, así como crear mediante IA.

REFERENCIAS

- 123RF. [Fotografía de dos mujeres viendo contenido multimedia]. (s.f.). Recuperado de https://es.123rf.com/photo_92954174_dos-mujeres-felices-viendo-contenido-multimedia-en-l%C3%ADnea-en-una-computadora-port%C3%A1til-en-una-mesa-en-
- Acrbio (15 de Noviembre del 2015) Los momentos de la lectura. Imágenes Educativas.com <https://www.imageneseducativas.com/los-momentos-de-la-lectura/>
- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). Técnicas cualitativas de investigación. Editorial Universidad de Costa Rica San José: UCR.
- Adrien. (2024). Imagen de ilustración [Fotografía]. En ¿Entienden los loros lo que dicen? Recuperado de <https://www.techno-science.net/es/noticias/entienden-los-loros-lo-dicen-N27434.html>
- Aguilar-Morales, J.E. y Vargas-Mendoza, J. E. (2010). Trabajo en equipo. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. <https://www.procase-elearning.cl/Demos/aaau/docs/Trabajo%20en%20Equipo.pdf>
- Aguinaga Vásquez, S. (2022). Plan integral de gestión de habilidades blandas para las competencias en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo” [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].
- Alonso, H. (2020). Estilos y estrategias de aprendizaje ¿constructos complementarios o diferentes?
- Aranguren Peraza, G (2022) Escuela inteligente y el desarrollo de las habilidades blandas. Revista EDUCARE 26(2), 403-428. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1627>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2018). Introduction to research in education. [Introducción a la investigación en educación]. (8aed.). Cengage Learning. <https://www.modares.ac.ir/uploads/EnAgr.Doc.AgriculturalExtension.7.pdf>
- Bazán Velásquez, S. M. (2019). Diseño de la estrategia didáctica Easy Understanding para el desarrollo de la comprensión auditiva en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Especialidad de Idioma Extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en Tacna, Perú

- [Tesis doctoral, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio Institucional UNJBG.
- Beltrán M. El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *bol.redipe* [Internet]. 12 de octubre de 2017 [citado 20 de febrero de 2024];6(4):91-8. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Biava, M. L. & Segura, A. L. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma inglés? <http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-ingles.pdf>
- Billiken. (s. f.). *Canguro* [Imagen]. Billiken. <https://billiken.lat/naturaleza/canguro-conoces-el-curioso-origen-de-su-nombre/>
- British Council (2015) English in Peru: An examination of policy, perceptions and influencing factors. https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/english_in_peru_may_2015_fg2_1.pdf
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). Teaching English as a foreign language. Routledge.
- Burke, B. (2012). Gamification 2020: What is the future of gamification? Standford: Gartnet, 3.
- Bass, B. (1999) Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. [Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional]. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 8(1), 9-13. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Beiza, L (2021) Las relaciones interpersonales como herramienta esencial para optimizar el clima organizacional en la escuela básica nacional "Creación Chaguaramos II" [Tesis de maestría, Universidad de Carabobo].
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29. <https://www.researchgate.net/profile/Dickson-Adom/post/Can-you-name-some-reading-skills-that-are-useful-and-appropriate-for-teaching-to-elementary-students-Between-9to-12-years-old/attachment/5b2e59494cde265cb64a517b/AS%3A640691516497920%401529>

[764169650/download/Motivating-and-engaging-students-in-reading-Cambria-Guthrie.pdf](https://www.cambridgeenglish.org/Images/168150-b1-preliminary-teachers-handbook.pdf)

Cambridge Assessment English (2024) *Cambridge English Qualifications: Pre-A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers - Handbook for teachers*. Recuperado el 20 de Marzo de 2024 de <https://www.cambridgeenglish.org/Images/168150-b1-preliminary-teachers-handbook.pdf>

Cambridge Assessment English. (s.f.). *Cambridge English Qualifications: A1 Movers*. Recuperado de <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/young-learners-english/movers/>

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (October, 2014). Gamification and education: A literature review. In European conference on games-based learning. ITD-CNR, Genova, Italy. (Vol. 1, p. 50). Academic Conferences International Limited. Recuperado y disponible en: <https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf>

Cardona, P., & Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. IESE Business School, 3, 1-8. <https://arodi.yolasite.com/resources/Trabajo%20en%20equipo-IESE.pdf>

Carpintero, E., López, F., del Campo, A., Lázaro, S., Soriano, S. (2015). Bienestar en Educación Primaria: Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás. Madrid: Pirámide

Carrascal S, & Garibay, G. (2024) *Aplicación móvil basado en gamificación y microlearning para la enseñanza de inglés en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Cañete*. (Tesis de Grado, Universidad Nacional de Cañete). Repositorio de la Universidad Nacional de Cañete. <https://hdl.handle.net/20.500.14559/240>

Carrasco Díaz, S. (2019). Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. San Marcos.

CEFR. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.

Céspedes, E. (2022). *La gamificación como herramienta de motivación aplicada al aprendizaje del idioma inglés: una mirada desde plataformas digitales en la República Dominicana* [Tesis doctoral, Universidad de Florida.]. https://www.researchgate.net/publication/367045604_Tesis_Doctoral_La_Gamifi

[cacion Aplicada al Aprendizaje del Idioma Ingles una mirada desde plataformas digitales](#)

- Cheenath, S., & Gupta, V. (2017). Quizizz: A tool for enhancing learning using gamification. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(2), 249-267. <https://doi.org/10.1177/0047239517737947>
- Chiavenato, I. (1993) *Administración de Recursos Humanos* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Chiquito Caiza, G. A. (2023). *Gamificación como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica* (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica). Repositorio Dspace de la Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/6559>
- Choque Quispe, J. L. (2024). *Sesión 1 Comida sobre la mesa, Imágenes generadas con inteligencia artificial para el material didáctico de comprensión lectora* [Conjunto de ilustraciones]. Microsoft Designer.
- Choque Quispe, J. L. (2024). *Sesión 4 Vocabulary, Imágenes generadas con inteligencia artificial para el material didáctico de comprensión lectora* [Conjunto de ilustraciones]. Microsoft Designer.
- Choque Quispe, J. L. (2024). *Sesión 6 Vocabulary, Imágenes generadas con inteligencia artificial para el material didáctico de comprensión lectora* [Conjunto de ilustraciones]. Microsoft Designer.
- Choque Quispe, J. L. (2025). *Sesión 7 Vocabulary*, [Imágenes generadas con IA]. Canva.
- Choque Quispe, J. L. (2025). *Sesión 8 Vocabulary*, [Imágenes generadas con IA]. Canva.
- Cinque, M. (2017). MOOCs and Soft skills: A comparison of different courses on creativity. [Una comparación de diferentes cursos sobre creatividad]. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 83-96. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1386>
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad.) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Crispín, M, et al. (2011) *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia* (1º ed.) Universidad Iberoamericana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsypuia/20170517031227/pdf_671.pdf

- Cristóbal, V. (2024) Propuesta de Incorporación de Blooket en procesos de gamificación en el área de Estudios Sociales para cuarto año de Educación General Básica. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Condori Chacolli, M. E. (2024). Uso de la gamificación en las habilidades receptivas del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Carrera Profesional de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, 2023 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio Institucional UNJBG.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011) Gamification: toward a definition. In: TAN, Desney; BEGOLE, Bo (Ed.). Design, ACM CHI 2011. Vancouver: [s. n.], 2011. p. 12–15. Recuperado el 15 de marzo de 2024 de: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- DÍAZ, BARRIGA Y HERNÁNDEZ G. (2010). “Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo”. Una Interpretación Constructiva. México: MCGraw-H,1).
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2001). *La comprensión lectora: enfoques, niveles, factores y teorías*. Editorial Trillas.
- Díaz, L., & Castañeda, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Dludla, S.V., Govender, S., & Mhlongo, H. (2024). Teaching strategies used by English First Additional Language teachers in teaching reading for comprehension. Edelweiss Applied Science and Technology. DOI: 10.55214/25768484.v8i6.3446
- Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., & Ávila, M. M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina, 3(1), 94-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>
- Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., & Ávila, M. M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina, 3(1), 94-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>
- Duque, O. & Soler, L. (2019). Blended learning para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en inglés en los aprendices del SENA. (Tesis para optar el grado de

Magíster en Informática Aplicada a la Educación). Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.

<https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/4568315a-0dcb-4e40-9f26-986547aac9ab>

De la Hoz, F. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. Educación y humanismo, 14(23), 37-46.

<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2227>

Dreamstime. (s. f.). León (*Panthera leo*) [Fotografía]. Dreamstime.

<https://es.dreamstime.com/foto-de-archivo-le%C3%B3n-panthera-leo-image47152043>

Education First (2023) EF English Proficiency Index: Latin America – Peru. Recuperado del 29 de Marzo de 2024 de: <https://www.ef.com.pe/epi/regions/latin-america/peru/>

EDUCCREA (2015) ¿Qué son las habilidades blandas y cómo se aprenden? [Presentación en PowerPoint] Repositorio Material de Selectum. <https://educrea.cl/que-son-las-habilidades-blandas-y-como-se-aprenden/>

El Confidencial. (2022, febrero 27). *Guía breve para hablar de los vikingos con propiedad* [Fotografía de iStock]. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2022-02-27/guia-breve-para-hablar-de-los-vikingos-con-propiedad_3381985/

Ferreiro R. “Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo”. México. Ed.Trillas. (2007).

Fischman, D. (2016). El líder transformador 1.(1ª ed.). Grupo Planeta Spain.

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata.

Flores Canturin, L (2021). Habilidades blandas y la resolución de conflictos en los docentes de la Institución Educativa Salesiano San Juan Bosco Ayacucho – 2021. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres].

Ford Motor Company. (s. f.). *Ford Ranger* [Imagen]. Ford Pro. <https://www.fordpro.com/en-us/fleet-vehicles/ranger/>

Formación integral y desarrollo empresarial (2018) Las Relaciones Interpersonales. <https://www.fide.edu.pe/blog/detalle/19-las-relaciones-interpersonales/>

- Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. Tabula rasa, (1), 265-278.
<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1694>
- Gamboa Mora, M., García Sandoval, Y., & Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. [Pedagogical and didactic strategies for the development of multiple intelligences and autonomous learning]. Revista de Investigación UNAD, 12(1);104-127. Recuperado de:
https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_didacticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf
- Gamboa, M. (2017) “Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de solé en los niños y niñas del segundo grado “A” de la Institución Educativa N° 1249 Vitarte UGEL N° 06”. [Trabajo académico de Título de Segunda Especialidad, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Académico – Universidad Peruana Cayetano Heredia.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3717/Desarrollo_GamboaPulido_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gamboa Gutiérrez, I. (2024). Motivación y enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes de tercero de secundaria en la Institución Educativa Juan Mendoza Quispe, Región Ayacucho [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.
- García, M. A. (2023). Gamificación para desarrollar comprensión lectora en el inglés de estudiantes de secundaria. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://hdl.handle.net/11323/12920>
- Gomez Jamachi, G. E. (2022). Los procesos pedagógicos y la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del 4° grado de la Institución Educativa Manuel A. Odría, Tacna–2021. [Tesis de Título, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
<https://repositorio.unjbg.edu.pe/items/25ce0b09-ceb0-44a8-a6b3-a36a4fa06c90>

- González-Torres, M. C., Tourón, J., & Gaviria, J. L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18820/3/La%20orientación%20motivacional%20intrínseco-extrínseca%20en%20el%20aula.%20Validación%20de%20un%20instrumento.pdf>
- Gordillo Alfonso, A., y M. Flórez. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Gallardo, C. (Junio de 2018). Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman: resumen y test. España: Psicología-online. <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-la-inteligencia-emocional-de-daniel-goleman-resumen-y-test-3905.html>.
- Gómez Jamachi, G. E. (2022). Los procesos pedagógicos y la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del 4º grado de la Institución Educativa Manuel A. Odría, Tacna – 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio Institucional UNJBG.
- Girard, K; Koch, S (1996) Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores (2a ed.). GRANICA.
- Gobierno de Chile (2001) Liderazgo efectivo en organizaciones sociales. <https://biblioteca.org.ar/libros/liderazgo.pdf>
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence [Trabajar con inteligencia emocional] (1a. Ed.). Kairos S.A.
- Gómez, C. (2002) Liderazgo: conceptos, teorías y hallazgos relevantes. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 2(2), 61-77
- Gómez-Gamero, M. E. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *Divulgare boletín científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11). <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>
- Gómez, A. (2015). *Nivel de comprensión lectora en lengua materna y extranjera en estudiantes de educación primaria de la Escuela Oficial Rural Mixta de la aldea El*

- Zapote, municipio de San Sebastián, Retalhuleu, ciclo escolar 2014*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Gonzales Lizana, I (2017). Autoestima y adaptación en alumnos del 5to de secundaria de las Instituciones educativas nacionales de la UGEL 01 San Juan de Miraflores, 2015. [Tesis de maestría, Universidad Cesar vallejo].
- Gorrochotegui, A. (1997) Manual de liderazgo para directivos escolares. Madrid, España: La Muralla.
- Grivokostopoulou, F., Kivas, K., & Perikos, I. (2019). Examining the Impact of a Gamified Entrepreneurship Education Framework in Higher Education. *Sustainability*, 11(20), 1– 17. <https://doi.org/10.3390/SU11205623>
- GrrlScientist. (2022, 18 de mayo). *Parrots climb using three limbs, thereby violating the 'forbidden phenotype'* [Imagen de un lorito]. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/grrlscientist/2022/05/18/parrots-climb-using-three-limbs-thereby-violating-the-forbidden-phenotype/>
- Harter et al. (1984): A Model of Children's Achievement and Related Self Perceptions of Competence, Control, and Motivational Orientation. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 3. (pp. 219-250). Greenwich: Jai Press Inc.
- Herbert, F. (09 de Agosto de 2023). What Is The Difference Between ESL And EFL? Northwest Career College. [https://www.northwestcareercollege.edu/blog/what-is-the-difference-between-esl-and-efl/#:~:text=ESL%20\(English%20as%20a%20Second,in%20a%20non-native%20country.](https://www.northwestcareercollege.edu/blog/what-is-the-difference-between-esl-and-efl/#:~:text=ESL%20(English%20as%20a%20Second,in%20a%20non-native%20country.)
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17(68), 7–16. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/21203/24632/96609>
- Hernández, C y Neri, J (2020) Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, R., & Baptista-Lucio, P. (2017). Selección de la muestra. http://metabase.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf.
- Hilmi, M. (2024). The Influence of Reading Strategies on Comprehension Skills in English Language Learners. *MASALIQ*, 5(1), 37-49. <https://doi.org/10.58578/masaliq.v5i1.4295>
- Iquise Aroni, M y Rivera Rojas, L. (2020). La importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. [Tesis de bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional USIL <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/55ef43e0-7ecf-4be7-82d2-16908598aee4>
- Jaimechango. (2009). Importancia del inglés en la educación. <https://es.slideshare.net/jaimechango/importancia-del-ingles-en-la-educacion>
- Jara, G y Vargas, W (2020). Programa de habilidades blandas para mejorar el clima laboral en los colaboradores del Dac Afervitel, Chiclayo. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Jaramillo et. al, (2019). Programa para el fortalecimiento de habilidades blandas en los docentes del colegio Las Américas en Barrancabermeja. [Tesis de Especialización, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Jithin Jenner, E. (2024). ART OF GAMIFICATION: EXPLORING THE TRANSFORMATIVE INFLUENCE OF GAMES ON ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING. *ShodhGyan-NU: Journal of Literature and Culture Studies*, 2(1), 36-45. DOI: <https://doi.org/10.29121/shodhgyan.v2.i1.2024.27>
- Kharback, M (s.f) The 5 stages of reading development. Recuperado el 21 de Marzo de 2024 de: <https://www.educatorstechnology.com/2023/04/the-5-stages-of-reading-development.html>
- Infobae. (2019, 26 de diciembre). *Vacas en el campo* [Imagen]. Infobae. <https://www.infobae.com/campo/2019/12/26/por-los-efectos-del-clima-y-la-crisis-financiera-se-proyecta-una-caida-del-stock-vacuno-para-2020/>

- Ito, Y. (s.f.). *Madagascar characters* [Ilustración digital]. ArtStation. <https://yorikoito.artstation.com/projects/94zQy>
- Latina Noticias. (2024, 7 de agosto). *Imagen de una sala de cine en noticia sobre entradas a S/6.50* [Fotografía]. Latina Noticias. https://latinanoticias.pe/te-ayudo/ofrecen-entradas-al-cine-a-s-6-50-hasta-el-viernes-9-de-agosto-que-peliculas-se-podran-ver_20240807/
- Laura De La Cruz, K. M. (2017). Uso del software Jclíc y la comprensión de textos del área de inglés en las estudiantes del cuarto grado de nivel secundario de la IEP Santa Ana Tacna [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna] Repositorio de la Universidad Privada de Tacna <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/908>
- Laura De La Cruz, K.M. (2024). Interactive Learning Tools for the Improvement of Reading Skills in the English Language for Secondary School Students. International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication.
- León, C (2021). Programa de habilidades blandas en la inteligencia emocional de los docentes de una institución educativa, 2019. [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán].
- Ligudon, J., & Ildefonso, L. (2022). Reading strategies employed by senior high school English teachers in the Philippines. Quantum Journal of Social Sciences and Humanities, 3(2), 93–106. <https://doi.org/10.55197/qjssh.v3i2.134>
- López, M. Y. L. (2019). La importancia de la gamificación. Insigne Visual-Revista del Colegio de Diseño Gráfico-BUAP, 4(24). <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/insigne/article/view/1442/1046>
- López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide
- MadridSecreto. (s.f.). *Cine de estreno para todos a solo 3,50 € en más de 40 salas de cine de Madrid* [Imagen]. Fusionstudio / Shutterstock. Recuperado de <https://madridsecreto.co/cine-de-estreno-para-todos-a-solo-350-madrid-fieta-del-cine/>

- Mamani Anchapuri, L. (2023). Influencia de la aplicación Duolingo y comprensión de textos en inglés en los estudiantes del cuarto año del nivel secundario de la Institución Educativa Santísima Niña María, Tacna, 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio Institucional UNJBG.
- Mansilla, J., y Beltrán J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, 139(35).
- Martínez, R. A. (2017). Las relaciones interpersonales en la empresa. Realidad Empresarial, (3), 37–38. <https://doi.org/10.5377/reuca.v0i3.5999>
- Martínez Olvera, W., & Esquivel Gámez, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, 39(157), 105-121. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.157.57895>
- Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 2, (51), 11-23.
- Méndez Lara, W. X. (2020). Las TIC y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa “Inmaculada de la Merced”, Chimbote – 2019 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Santa]. Repositorio Institucional UNS.
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF). (s. f.). *Granjero* [Imagen]. MEF. Recuperado de https://www.mef.gob.pe/en/?option=com_content&language=en-GB&Itemid=100751&view=article&catid=211&id=2230&lang=en-GB
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU). (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Directivos construyendo escuela. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU). (2022) Educación Superior pedagógica. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/pfc/>
- Molina de Colmenares, N y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200010&lng=es&tlng=es.

- Molina Ibarra, C. de los Ángeles. (2020). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: Caso estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa "Manuelita Sáenz", Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio UTPL. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/23189>
- Moreno, S (2018) Relaciones interpersonales en el clima laboral de la universidad tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba - Colombia. Revista CES Derecho,9,13-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6537332>
- Mosquera, H. E. (2020). Relaciones interpersonales en contextos educativos. Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (2), pp. 112-132. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/23>
- Municipalidad de Ayna San Francisco. (2012, 31 de diciembre). *Habitad de loros* [Fotografía]. *Conozca Mejor el VRAEM*. <https://lliuyaccgavilan.wordpress.com/2012/12/31/conosca-mejor-el-vraem/habitad-de-loros/>
- Navarro, G. M. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: Aprender jugando. El caso de Kahoot. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 33(83), 252-277. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6228338.pdf>
- Namakforoosh, M. N. (2000). Metodología de la investigación. (2ª ed.). Limusa.
- Naranjo, Pereira M. L. (2005). Perspectivas sobre la comunicación. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5(2), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750218.pdf>
- Nicolás Rodríguez, L. J., & Puycan Romero, V. A. (2024). Programa “Great Readers” para mejorar la comprensión lectora del inglés en estudiantes de la I.E. Rafael Narváez Cadenillas, Trujillo 2024 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional UNT.
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Realidad y Reflexión, 2016, Año. 16, núm. 44, p. 108-118. <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/3182/1/La%20gamificación%20como%20estrategia%20metodológica%20en%20el%20contexto%20educativo%20universitario.pdf>

- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, e173773. <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2003) Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. [Educación para la salud basada en habilidades, incluidas habilidades para la vida: un componente importante de una escuela amiga de la infancia y promotora de la salud] <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/skills-health-skills-based-health-education-including-life-skills-important>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). Comunicación. <https://es.unesco.org/creativity/indicadores-de-desarrollo/dimensiones/comunicaci%C3%B3n>
- Orozco Solis, M. G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES psicología*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.21615/cesp.5222>
- Pacsi Choque, A. Y., Mejía, W. E., Pérez Vásquez, A., y Cruz Machaca, P. (2015). Liderazgo laissez faire. *Revista De Investigación Valor Agregado*, 1(1). <https://doi.org/10.17162/riva.v1i1.849>
- Pérez, J. (2023). *Ursus arctos* [Fotografía]. iNaturalist. <https://colombia.inaturalist.org/taxa/41641-Ursus-arctos> (consultado el 16 de noviembre de 2025)
- Pérez, J. L. (2022). *La gamificación mediada por TIC para promover la comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional UDES. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6858>
- Pineda Mejía, A. S. (2022). Flipped classroom y la comprensión de textos en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa en Arequipa, 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA.

- Pineda Toribio, R. E. (2022). *Gamificación en la comprensión Lectora en idioma inglés en una institución educativa privada, Huacho, 2021*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/84346>
- Pillaca Guizado, P. R. (2023). Gamificación educativa “Duolingo” y comprensión lectora en el idioma inglés en una institución educativa, Callao-2022. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/112450>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2005) Listen to the natives. *Educational Leadership*, Vancouver, v. 63, n. 4, p. 8-13.
- PUCE In Vestiga. (2022, 25 de octubre). *Ballena jorobada con marca satelital* [Fotografía]. Conexión PUCE. <https://conexion.puce.edu.ec/las-ballenas-jorobadas-una-especie-que-necesita-ser-protegida/>
- PxHere. (s.f.). *Persona hablando por teléfono* [Fotografía]. <https://pxhere.com/es/photo/1447185>
- Quevedo Porras, D. M. (2023). Gamificación: Una adaptación del uso de herramientas tecnológicas en la competencia de Listening del área de inglés en la Institución Educativa Juan Pablo II de la región Tacna – 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. Repositorio Institucional UNJBG.
- Richards, J. C., 2001, *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rodriguez et al. (2017). Estrategia metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del nivel superior (Vol. 24). 3Ciencias.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Ganga-Contreras, F. (2017). La relación entre los estilos de liderazgo y el desempeño de los equipos de dirección intermedia: un

- estudio exploratorio desde Chile. *Contabilidad y Negocios*, 12(23), 129-144.
<https://doi.org/10.18800/contabilidad.200602.002>
- Rosales, J. (2007). Estrategias didácticas. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.Pdf
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Rodríguez Saltos, E., Moya Martínez, M y Rodríguez Gámez, M (2020) Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista científica Dominio de las ciencias* 6(2) 23-50
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Rodríguez Siu, J. (2021) Relación entre las habilidades blandas y el desempeño docente en la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2019 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]
- Rozo Mogollon, S. M., y Abaunza de Gonzalez, M. (2010). Liderazgo transaccional y transformacional. *Avances en Enfermería*, 28(2), 62-72.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/21380/22432>
- Ruvalcaba, N., Alfaro, L., Orozco, G., y Rayón, R. (2018). Construcción y validación de la Escala de Buen Trato en adultos mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46(3), 7-14.
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/46/46_Ruvalcaba.pdf
- Salazar Martínez, R (2022) Relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O'higgins, región metropolitana, Chile, 2020 [Tesis doctoral, Universidad Privada de Tacna].
- Santiago-González, P., Ramirez-Heredia, R., Nina-Cuchillo, J. & Sánchez-Aguirre, F. (2023). Gamificación y Comprensión de Textos en Inglés en Estudiantes de una Escuela Militar Peruana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 347-356. <https://doi.org/10.37843/rtd.v16i2.434>
- ScienceSource. (s. f.). *Flock of sheep* [Imagen]. Prints.ScienceSource.
<https://prints.sciencesource.com/featured/flock-of-sheep-science-source.html?product=tapestry>

- Serrano Orellana, B. J., y Portalanza Ch, A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de negocios*, 5(11), 117-125. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70026-6](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70026-6)
- Sáenz Giménez, J. (2017). Promoción de la empatía en Educación Primaria: Propuesta de intervención educativa. [Tesis de Maestría Universidad de Salamanca].
- Sucapuca, J. M. V. (2021). La gamificación en e-learning en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Arequipa 2021 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3ebb9b2a-abd4-4ca3-bf98-b992da40f448/content>
- Teixidó Saballs, J. y Capell Castañer, D. (2002) Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/formacion_profesorado.pdf
- Tiempo.com. (s. f.). *Gotas de lluvia / microfísica de nubes* [Imagen]. En *Microfísica de nubes: ¿sabes cómo se forma la lluvia?* Tiempo.com. <https://www.tiempo.com/noticias/ciencia/sabes-como-se-forma-la-lluvia-microfisica-de-nubes.html>
- TIME for Kids. (2019, 22 de febrero). *Dairy farm cows* [Imagen]. TIME for Kids. <https://www.timeforkids.com/k1/on-farm/?lang=es>
- Titian Gawa, D. M. (2022) “The Exploration of Need Analysis in English Language Teaching: Teaching Reading Skill: TEACHING READING SKILL”, *IJET (Indonesian Journal of English Teaching)*, 11(1), pp. 9–17. <https://doi.org/10.15642/ijet2.2022.11.1.9-17>
- Tipte Herrera, C (2021) Gestión de las emociones para fortalecer las habilidades blandas en estudiantes de educación superior de la ciudad de Lima [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: una propuesta pedagógica desde el pensamiento complejo*. Editorial Pearson.

- Troncoso, C. y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud, *Revista de la Facultad de Medicina* 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Universidad Católica San Pablo (2022) ¿Qué son exactamente las habilidades blandas? <https://postgrado.ucsp.edu.pe/articulos/que-son-habilidades-blandas/>
- Vasco, I. (2022). Using graded readers for engaging CEFR A2 students to read for pleasure at Universidad Politecnica Salesian. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. Repositorio Universidad Católica de Santiago de Guayaquil <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/18632/1/T-UCSG-POS-MEIE-22.pdf>
- Villa, A. y Villar, L. (1992). Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Barcelona: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Vzzz. (2021, 6 de enero). *Parrot eating fruit* [Fotografía]. PixaHive. <https://pixahive.com/photo/parrot-eating-fruit/>
- Wendaferew, D., & Berlie, A. D. (2024). The Impact of Learning Strategies on English as a Foreign Language Learners' Reading Comprehension Skills Development. *Educational Challenges*, 29(1), 226-240. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.16>
- White, R. (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66,297-323.
- Wutthisingchai, S. (2022). Creation of Learning Strategies for Development of English Reading Skill by the Extensive Reading in EFL Classroom. *Asian Journal of Education and Training*, 8(3), 85–94. <https://doi.org/10.20448/edu.v8i3.4079>.
- Yapp, D., de Graaff, R., & van den Bergh, H. (2021). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 27(6), 1456-1479. <https://doi.org/10.1177/1362168820985236> (Original work published 2023)
- Zegarra, M. (2022) Programa educativo para fortalecer las habilidades blandas en los docentes de un instituto de enseñanza del idioma inglés de Lima. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].

- Zichermann, G. (20 de noviembre del 2012) Rethinking elections with gamification. Huffpost. https://www.huffpost.com/entry/improve-voter-turn-out_b_2127459
- Zhao, F. (2019). Using Quizizz to integrate fun multiplayer activity in the accounting classroom. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 37-43. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p37>

Apéndice

Apéndice 1 *Matriz de consistencia del proyecto de investigación.*

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
Problema general ¿Cómo influye el uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024? Preguntas específicas PE1. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión de matching words to definitions en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024? PE2. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión short dialogue with multiple-choice responses en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una	Objetivo general Determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024. Objetivos específicos OE1. Establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión matching words to definitions en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024. OE2. Determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión short dialogue with multiple-choice responses en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel	Hipótesis general La estrategia de enseñanza Engaging Reading influye significativamente en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024. Hipótesis específicas: HE1. La estrategia de enseñanza Engaging Reading influye significativamente en la dimensión matching words to definitions en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024. HE2. La estrategia de enseñanza Engaging Reading influye significativamente en la dimensión short dialogue with multiple-choice responses en la habilidad de lectura del	Variable Independiente(x) X1. Estrategia de enseñanza “Engaging Reading” Dimensión Stages for Teaching Reading Indicadores • Pre-reading • While-reading • Post-reading • Photography as a didactic visual aid Dimensión Gamification Indicadores • Kahoot • Blooket • Quizizz Variable Dependiente(y) Y1. Habilidad de Comprensión Lectora del Idioma Inglés Dimensión 01	-Tipo de investigación Aplicativo - Nivel de Investigación Aplicado -Diseño de la investigación Pre experimental -Ámbito de estudio Institución Educativa Pública de la región Tacna -Población 60 estudiantes del nivel secundario - Muestra: 48 estudiantes de Tercer Año A y B Técnica: Aplicación didáctica estructurada (propuesta pedagógica) Instrumento:	1. Dirigida al cuerpo docente encargado, se recomienda que estos reciban capacitación continua en el uso de estrategias didácticas innovadoras como Engaging Reading, así como en las herramientas lúdico-gamificativas. Esto permitirá optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. 2. Dirigida a los profesores de inglés encargados como los coordinadores del área, que, dada la eficacia de herramientas gamificativas como Kahoot, Quizizz y Blooket respecto a estudiantes y su mejora en la comprensión lectora, se sugiere su

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024? PE3. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión gapped text en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024? PE4. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión multiple-choice cloze en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024? PE5. ¿Cómo influye la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión sentence completion based on a story en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024?	secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024. OE3. Establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión gapped text en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024. OE4. Demostrar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión multiple-choice cloze en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región de Tacna, durante el año 2024. OE5. Establecer la influencia del uso de la estrategia de enseñanza Engaging Reading en la dimensión sentence completion based on a story en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes de nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región	idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024. HE3. La estrategia de enseñanza Engaging Reading influye significativamente en la dimensión gapped text en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024. HE4. La estrategia de enseñanza Engaging Reading influye significativamente en la dimensión multiple choice cloze en la habilidad de lectura del idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024. HE5. La estrategia de enseñanza Engaging Reading influye significativamente en la dimensión sentence completion based on a story en la habilidad de lectura del	Matching words to definitions Indicadores Read short definitions and match them to the correct words. Dimensión 02 Short dialogue with multiple choice responses Indicadores Read a short dialogue and complete it by choosing the correct responses. They must choose from three options (A, B and C) for each question. Dimensión 03 Gapped text Indicadores Read a short narrative and choose the correct word to complete the gaps Dimensión 04 Multiple-choice cloze	Sesiones de intervención diseñadas por el investigador Tipo de escala: Ordinal Técnica: Prueba escrita Instrumento: Examen internacional A1 Movers (2024)	integración sistemática en el currículo de inglés. De esta manera se fomentará un aprendizaje más dinámico y atractivo. 3. A las instituciones incluir y tomar en cuentas más estrategias didácticas novedosas e innovadoras como el Engaging Reading, para la inclusión de estas dentro del Plan Anual de Trabajo y su futura aplicación, con el objetivo de fomentar la creatividad pedagógica y creación de nuevas formas efectivas de enseñanza. 4. Se recomienda la creación de materiales didácticos que integren imágenes y textos adaptados a la realidad local de los estudiantes, que pueden seguir el patrón de la estrategia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
	de Tacna, durante el año 2024.	idioma inglés de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de la región Tacna, durante el año 2024.	Indicadores Read and understand a gapped factual text. They are asked to choose the correct word from a choice of three to complete the gap. Dimensión 05 Sentence completion based on a story Indicadores Read a story and complete sentences about it by writing one, two or three words.		Engaging Reading, permitiendo fortalecer el vínculo entre el aprendizaje del idioma inglés y su entorno, facilitando la comprensión y el interés por la lectura. <i>Contribución de la investigación al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)</i>

Apéndice 2 *Formato de consentimiento y asentimiento informado*



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con el debido respeto, me presento ante usted, mi nombre es Jorge Lizandro Choque Quispe, y soy estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Docencia universitaria y Gestión Educativa de la Universidad Privada de Tacna. En la actualidad me encuentro realizando un trabajo de investigación titulado EL USO DEL ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA “ENGAGING READING” EN LA HABILIDAD DE LECTURA DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA, cuyo objetivo es determinar la influencia del uso de la estrategia de enseñanza *Engaging Reading* en la habilidad de lectura del idioma inglés en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa Pública de la región de Tacna. Para ello quisiera contar con la colaboración de la Institución Educativa que Ud. dirige. El proceso consiste en la aplicación de un Pretest, Aplicación de la Estrategia de enseñanza “Engaging Reading” y un Postest.

Gracias por su colaboración.

Atte.,

Jorge Lizandro Choque Quispe

Yo _____ con número de DNI _____ autorizo desarrollar el trabajo de investigación titulado: EL USO DEL ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA “ENGAGING READING” EN LA HABILIDAD DE LECTURA DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA en la Institución Educativa “Prócer Manuel Calderón de la Barca” con los estudiantes de tercero A y B, en el área inglés. Del estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Docencia universitaria y Gestión Educativa de la Universidad Privada de Tacna, Jorge Lizandro Choque Quispe.

Firma: _____

Fecha: _____

FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO DEL ESTUDIANTE

Yo, _____, estudiante del nivel secundario de la Institución Educativa “_____”, he sido informado(a) por mi profesor(a) o tutor(a) acerca de una investigación que se está realizando titulada:

“EL USO DEL ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA ‘ENGAGING READING’ EN LA HABILIDAD DE LECTURA DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA”

Me han explicado en qué consiste la investigación, que participaré en actividades de lectura en inglés y que esto no afectará mis notas ni generará problemas si decido no participar. También me han dicho que puedo dejar de participar en cualquier momento si ya no quiero seguir.

He entendido que no hay riesgos, que mi información será confidencial, y que esto ayudará a mejorar la forma de enseñar inglés.

Por eso, yo acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombre del estudiante: _____

Grado y sección: _____

Firma: _____

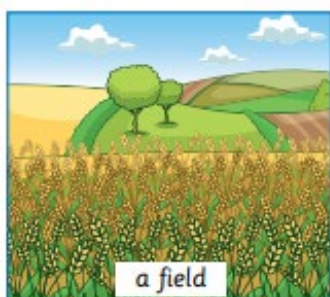
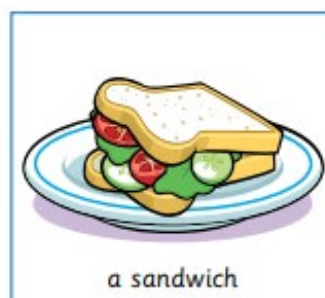
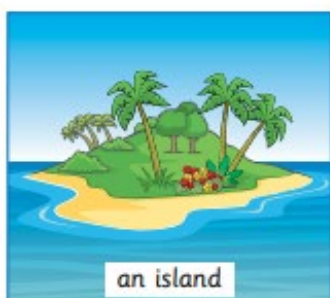
Fecha: _____

Apéndice 3 *Instrumentos Utilizados*

Part 1

– 5 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.



Example

The people in this sometimes sing or play guitars.

a band

Questions

- 1 This person helps people who aren't well in hospital.
- 2 Some people put milk or lemon in this drink.
- 3 There are lots of cars, buses and people in this busy place.
- 4 You can put cheese or meat between bread to make this.
- 5 This is part of a farm where you often see vegetable plants.

Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.



Example

Paul: What did you do last night, Daisy?

- Daisy:**
- ☒ A I watched television.
 - ☐ B I'm watching television.
 - ☐ C I don't watch television.

Questions

1 **Paul:** Did you see the film about pirates?

- Daisy:**
- ☐ A Yes, so do I.
 - ☐ B Yes, it was great.
 - ☐ C Yes, that's him.

- 2 Paul:** Which was your favourite pirate in the film?

Daisy:

 - A I liked it best.
 - B She was a pirate.
 - C Ben Bluebeard.

3 Paul: Was he the one with long, curly hair?

Daisy:

 - A No, he hasn't.
 - B Yes, that's right.
 - C He's got one.

4 Paul: I like films which are funny.

Daisy:

 - A Me too.
 - B It's all right.
 - C Do they?

5 Paul: How about going to see 'Treasure Train' at the cinema? That's very funny.

Daisy:

 - A It's nice.
 - B What a good idea!
 - C Fine, thank you.

6 Paul: Let's ask Fred to go with us.

Daisy:

 - A OK, we can phone him.
 - B OK, that's Fred's.
 - C OK, he can ask us.

Example

library



website



frightened



hopping



address



surprised



cleverest



bounce



ideas

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

Paul's favourite bear

☐

Jane's new teacher

☐

A lesson about animals

☐

Part 4

– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Dolphins



- Example** Dolphins are part of the whale family. They
- 1 are smaller most whales and they have small teeth.
- Dolphins are very clever animals. They learn things very
- 2 and a dolphin can make noises to 'talk' to another dolphin.
- Dolphins live with their families. They like to play in the water and
- 3 to jump of the water and back in again.
- 4 A lot of people sail boats say that dolphins like to be near people. They come very near to boats and
- 5 sometimes they with the boats for days.

Example

1

in

then

of

that

by

than

2

quick

quickly

quickest

3

out

from

up

4

which

what

who

5

swam

swim

swimming

Part 5

– 7 questions –

Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.

Daisy at the farm



Daisy's family lived in a flat in the city, but every weekend they drove to the countryside to see Daisy's grandparents. They lived on a farm.

In the car, last Saturday, the family talked about the farm.

'It's so quiet there!' Daisy's mum said.

'I like working outside!' her father said.

'I love helping Grandpa with all the animals,' Daisy said. 'Look! Here we are!'

Examples

Daisy's home was in the city

Daisy's family went to the countryside by car every weekend.

Questions

- 1 Daisy's mother liked the farm because it was a place.
- 2 Daisy enjoyed working with on the farm.



They were surprised when they saw six noisy trucks on the farm. And when they got out of the car, it started to rain. It was cold, too.

'Oh dear!' Daisy's mum said. 'It's very noisy here, today.'

'And I can't work outside in this rain,' Daisy's father said.

'Well, you two can sit and have tea with Grandma,' said Daisy. 'But I have to help Grandpa with the cows and sheep!'

- 3 There were some outside the house when they drove into the farm.
- 4 Daisy's dad didn't want to in the wet weather.
- 5 Daisy told to go and have tea with her grandmother.



Daisy worked all afternoon in the cold, wet weather. She gave the cows their dry grass, washed some sheep and carried vegetables.

After dinner, Daisy was tired but happy. 'The best farmer in your family isn't your dad or your mum. It's you, Daisy!' her grandfather said.

'That's good because I want to be a farmer like you one day, Grandpa,' Daisy answered!

- 6 Daisy was after all her work outside.
- 7 Grandfather said Daisy was the in her family!

Apéndice 4 Fichas de trabajo

Sesión 1

FOOD AND DRINKS IN THE BEST PLACE

- ♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
- ♦ **Aim:** read and understand short descriptions about food.

1. What can you see in the picture? Where is it?
2. Look at the photos. Match the pictures with the descriptions.

- ☐ This is a drink made of passion fruit and menta.
- ☐ This food is made from meat.
- ☐ This food is a root, delicious when it is fried.

3. Match the pictures to the words on the right side.



- ___ milk
- ___ Lemon
- ___ cheese
- ___ meat
- ___ bread
- ___ vegetable
- ___ tea

Fuente: Imagen creada por el autor mediante Microsoft Designer (2024).



Fotografía tomada por el autor (2021).

Remember:

SOME: alguno(a), algo de ...

A lot of: muchos(as)

There are: hay There is : hay

Can: poder

4. Read the text and complete the blanks.

- A. Some people put sugar or milk in this drink.
- B. There are lots of calories in this food.
- C. You can put tomatoes and meat between bread to make this.
- D. Some people make this drink at the funeral.
- E. You can put salt and oil in this food.

Salad coffee
A sandwich A pizza
Tea Potatoes
milk

5. Order the sentences.

1. play / guitar / the / you / can
2. can / she / a / bike / ride
3. can / they / fast / run
4. sing / can / I / well
5. cook / can / very / he / well

6. Complete with "a lot of" or "some":

- There are _____ books on the table.
- I need _____ help with my homework.
- She has _____ friends in the city.
- Can you buy _____ milk on your way home?
- We have _____ apples in the fridge.

7. Create one sentence with some, a lot of, there are and can.

.....

.....

.....

.....

Sesión 2

Did you **see** the film about monsters?

- ♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
- ♦ **Aim:** read and understand short conversations in past tense.

1. What can you see in the pictures?

2. Match the places with the descriptions?

- | | |
|---|--|
| ☐ Church | ☐ Movie theater |
| ☐ Beach | ☐ a tree |
| ☐ Swim | ☐ dark place |
| ☐ Walk in the Street | ☐ see a film |

3. Match the conversation with the pictures.

☐ Conversation 1

- A What did you do **last night**?
- B I went to the beach with my family.
- A **Really? Me too!**

☐ Conversation 2

- A Did you see the film about emotions?
- B Inside Out! Yes, It was **great!**
- A **You're right.** It's a nice film.

Vocabulary:

.....: *anoche*

.....: *yo también*

.....: *¿Enserio? ¿Deveras?*

.....: *genial, grandioso.*

.....: *tienes razón!*

.....: *Preguntemos...*

.....: *con nosotros.*

.....: *y que tal si...*

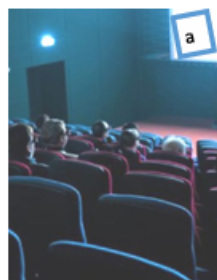
.....: *el clima*

4. Change the sentences in past.

Present	Past
I watch TV.	
I see a film about pirate.	
It is my favorite film.	
I like it.	
The teacher tells the class.	
Jane works with Paul.	
Jane says 'hello!'	
Paul looks at Jane.	
Dolphins swim with the boats.	
Lucy enjoys working.	
There are some trucks.	



Fotografía tomada por el autor (2023).



Fuente: Latina Noticias (2024).



Fotografía tomada por el autor (2023).

☐ Conversation 3

- A **Let's ask** Frank to go **with us** to the cinema?
- B No. I don't have money now. **How about** going for a walk?
- A What a good idea? **The weather** is nice now.

Simple past

Example:

Present	Past
I am at school. → I was at school.	
I see a film. → I saw a film.	
I work in an office. → I worked in a school.	

Remember:

I	} was	You	} were
He		We	
She		they	
It			

5. Write five sentences in simple past using the verbs.

- 1..... (saw)
- 2..... (was)
- 3..... (were)
- 4..... (liked)
- 5..... (said)

Sesión 3

I was on holiday last week!

- ♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
- ♦ **Aim:** read and understand a conversation in past tense.

1. What can you see in the picture?
2. What city is it?
3. Do you like the photo?
4. Have you ever traveled to that city?
5. Read the conversation.

CONVERSATION

Alex: Hi Jamie, how was your vacation?

Jamie: Hi Alex! It was fantastic. I went to Arequipa.

Alex: That sounds amazing. How long were you there?

Jamie: I was there for a week. The weather was perfect.

Alex: Did you stay in a hotel?

Jamie: Yes, I stayed in a cozy hotel last week. It was right by a volcano.

Alex: Wow, that must have been beautiful. Were there many people around?

Jamie: Not really, it was pretty quiet. Most of the time, it was just me and the nature.

Alex: I'm glad you had a great time. Was it hard to come back?



Fotografía tomada por el autor (2021).

Vocabulary:

.....: *por una semana*
: *el clima*
: *Me agrada*
: *genial momento.*
: *ahora*

4. Underline verbs in simple past in the conversation.
5. Complete the chart with WAS, WERE, WASN'T, WEREN'T.

I	}	You	}	
He		We		
She		They		
It				

Simple past of WAS WERE

Example:

Present	Past
I <u>am</u> at school.	→ I <u>was</u> at school.
She <u>is</u> a student.	→ She <u>was</u> a student.
You <u>are</u> in Tacna.	→ You <u>were</u> in Lima.

6. Complete with was or were.

- a. Yesterday, I _____ at the park.
- b. They _____ happy to see each other.
- c. She _____ at home last night.
- d. We _____ excited about the trip.
- e. He _____ a great musician.
- f. You _____ very tired after the game.
- g. It _____ cold and rainy last week.
- h. The children _____ at school this morning.
- i. I _____ not sure about the answer.
- j. The movie _____ very interesting.

7. Make sentences about YOU using WAS, WASN'T, WERE, WEREN'T.

.....

.....

.....

.....

Sesión 4

DOGS ARE VERY CLEVER ANIMALS!

- ♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
- ♦ **Aim:** read and understand a descriptive text about an animal..

1. What can you see in the picture?
2. What animal is it?
3. Do you like this animal?

4. Read the text.

Dogs are part of the **Canidae** family. They are smaller than wolves and they have small legs.

Dogs are very clever animals. They learn things very quickly and a dog can make noises 'barking' to other dogs and people.

Dogs live with people. They like to play in the street with other dogs. They also like to jump. A lot of people who like animals live with dogs at home.

Vocabulary:

.....: lobos
: listo, inteligente
: rapidamente
: hacer ruido
: quien, quienes
: a veces

Fotografía tomada por el autor (2024).

4. Choose the best name for the story.

- My family's dog ☐
- Describing an animal ☐
- I like clever dogs ☐

VOCABULARY



busy



Not well



strong



funny

6. Complete with one Word from the pictures.

- a. Dolphins are _____ animals but humans are _____.
- b. Trucks are _____ in the street.
- c. In the cathedral, you need to be _____.
- d. Tacna is _____ Arica in Chile.
- e. Tacna is _____ from New York.
- f. It's very _____ in the fridge.
- g. In the summer, it's _____.
- h. I'm _____. Can you take me to the hospital.
- i. This is a _____ place. It's full of people.
- j. This is a _____ film. I laughed a lot.
- k. Gorillas are _____ animals.



far



Hot



quiet



clever



noisy

Fuente: Imágenes creadas por el autor mediante Microsoft Designer (2024).

Sesión 5

Two Clever Animals

A

- ♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
- ♦ **Aim:** read and understand two descriptive texts about animals.

1. What can you see in the pictures?
2. What animals are they?
3. Which animals swims quickly?

4. Read the texts and match to the photos.
Write A or B in the circle. Complete the blanks
with the words on the right side.



They are part he mamal
family. They are smaller
most dogs and they have small
teeth.

In of by
Then that
than

They are very clever and fast
animals. They run very and a
this animal can make noises

Quick quickly quickest

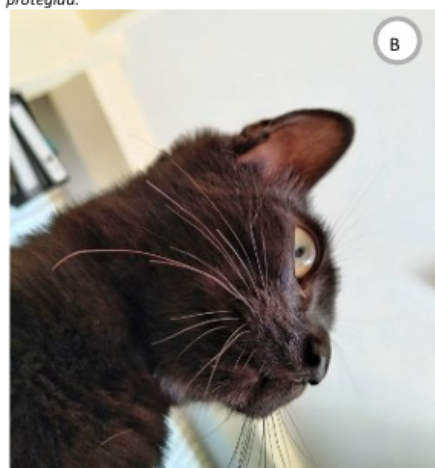


They live with their families. They
like to play in the water and jump
..... of the water and back in
again. A lot of people sail
boats say like to be near people.
They come to very near to boats
and sometimes they with the
boats for days.

Out from up
Which what who
Swam swim swimming



Fuente: PUCE In Vestiga (2022). Las ballenas jorobadas: una especie que necesita ser protegida.



B

Fotografía tomada por el autor (2024).

Vocabulary:

.....: ballena
.....: el mas rapido
.....: rapidamente
.....: que (para comparar)

Remember:

-ing = -ando, endo.

1. Swim = swimming
2. Play = Playing
3. Watch = _____
4. Run = _____
5. Enjoy = _____

-ly = -mente

1. Quick = quickly
2. happy = happily
3. quiet = _____
4. strong = _____
5. dangerous = _____

The -est = El más

1. Quick = the quickest
2. happy = the happiest
3. clever = _____
4. strong = _____
5. small = _____

Pronombres interrogativos	
what?	¿Que?
which?	¿Que, Cual?
where?	¿Dónde?
when?	¿Cuándo?
who?	¿Quién?
whose?	¿De quien?
why?	¿Por que?
how?	¿Cómo?

Fill in the blank with the correct question word.

- a. _____ is your favorite color?
- b. _____ are you going this weekend?
- c. _____ is the capital of France?
- d. _____ are you feeling today?
- e. _____ is your birthday?
- f. _____ told you the news?

Sesión 6

Camila is in the farm

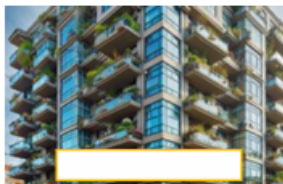
♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.

♦ **Aim:** read and understand a narrative text about a farm.

1. Match the pictures with the words from the list.

VOCABULARY

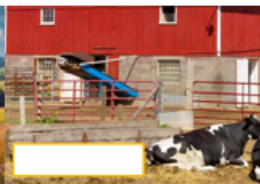
Truck rain Flat countryside farm cows sheep



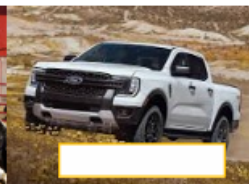
Fuente: Imagen creada por el autor mediante Microsoft Designer (2024).



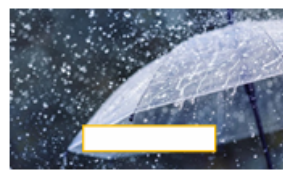
Fuente: Imagen creada por el autor mediante Microsoft Designer (2024).



Fuente: TIME for Kids (2019), *On the Farm*.



Fuente: Ford Motor Company, *Ford Ranger*, s. f.



Fuente: Tiempo.com, *Microfísica de nubes: ¿sabes cómo se forma la lluvia?*, s. f.



Fuente: Infobae (2019), *Por los efectos del clima y la crisis financiera se proyecta una caída del stock vacuno para 2020*.



Fuente: ScienceSource, *Flock of sheep*, s. f.

2. What do you think the story is going to be about?

3. Read the story once. Where is Camila's family going?

- A) The city
- B) The countryside
- C) The flat

Family member:

.....: abuelo
: abuela
: abuelos
: mamá
: padre

4. Read the texts and complete with 1, 2 or 3 words.

Camila's family lived in a flat in the city, but every weekend they drove to the countryside to see Camila's grandparents. They lived on a farm.

In the car, last Sunday, the family talked about the farm. *'It's so quiet there!'* **Camila's Mum said.** *'I like working outside!'* **her father said.** *'I love helping Grandpa with all the animals,'* **Camila said.** *'Look! Here we are!'*

1. Camila's home was in
2. Camila's family went to the by car every weekend.
3. Camila's mother liked the farm because it was a place.
4. Camila enjoyed working with on the farm.

Vocabulary:

.....: salieron del carro
: oh querido
: hoy día
: acerca de
: Camila dijo

They were surprised when they saw six noisy trucks on the farm. And when they got out of the car, it started to rain. It was cold, too.

'Oh dear!' **Camila's mum said.** *'It's very noisy here today.'* *'And I can't work outside in this rain,'* **Camila's father said.**

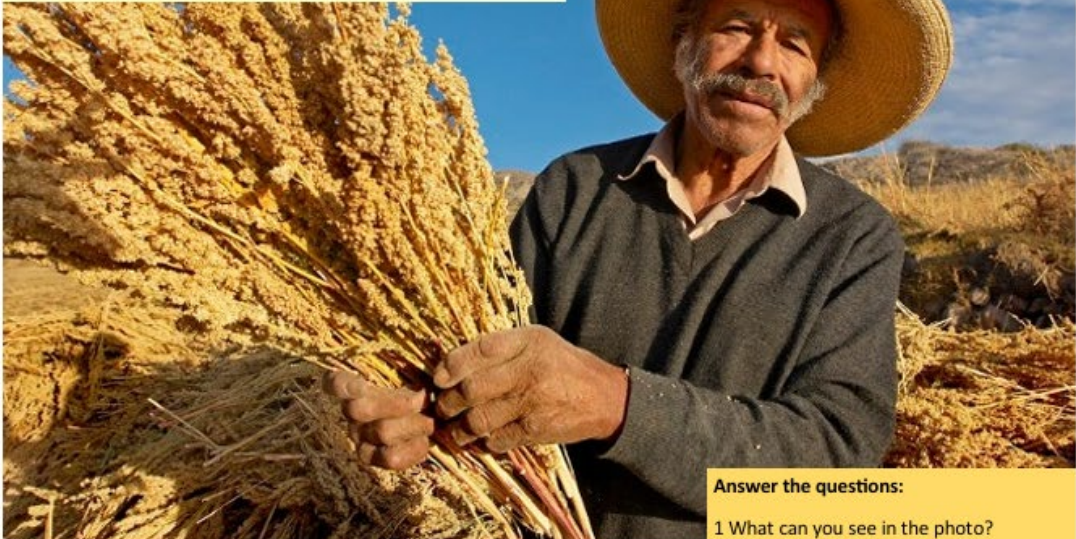
'Well, you two can sit and have tea with Grandma,' **said Camila.** *'But I have to help Grandpa with the cows and sheep!'*

1. There were some outside the house when they drove into the farm.
2. Camila's dad didn't want to in the wet weather.
3. Camila told to go and have tea with her grandmother.

Sesión 7

The best farmer

♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
♦ **Aim:** read and understand a narrative text about a farm.



Answer the questions:

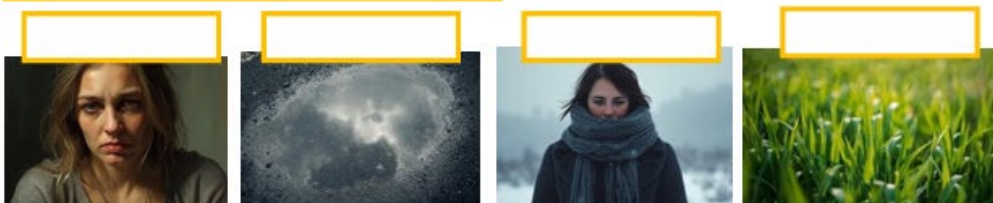
- 1 What can you see in the photo?
- 2 Is it an important job? Why?
- 3 Would you like work as a farmer?

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas (s. f.). Artículo del MEF.

VOCABULARY

Complete blanks with a word from the list.

Grass tired cold weather wet weather



Fuente: Imágenes creadas por el autor mediante IA en Canva (2025).

4. Read the text below. What is the best title for the story?

- a) Camila's favorite animals in the farm.
- b) What Camila wants to be in the future.
- c) I love my mom and dad.

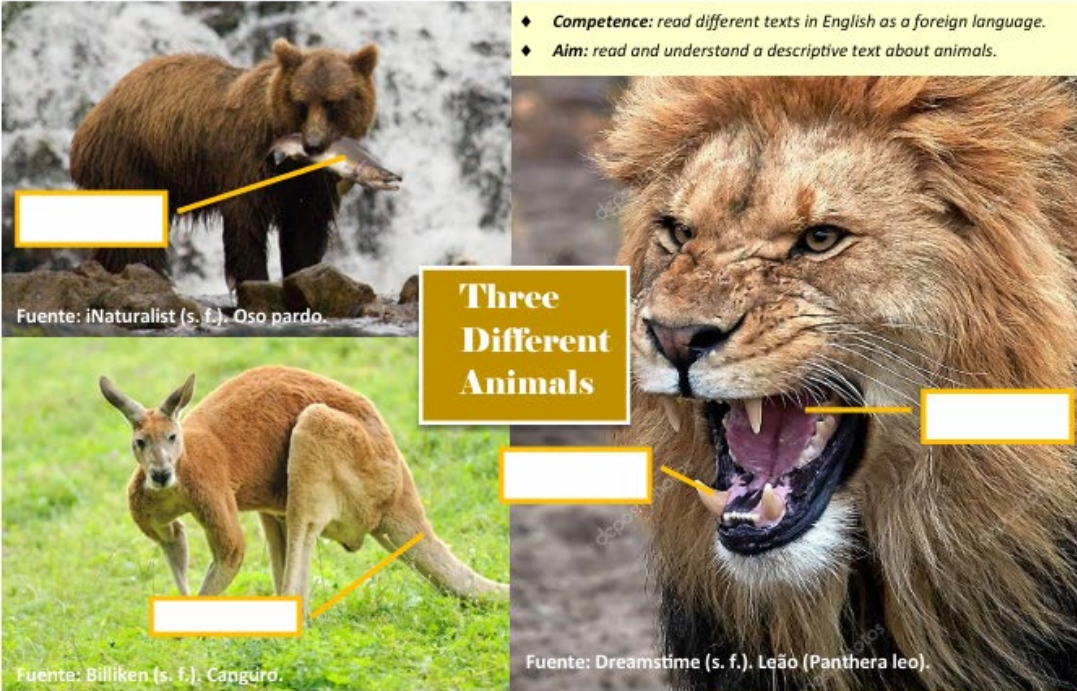
Now Camila is visiting her grandparents. Camila worked all afternoon in the cold, wet weather. She gave the cows their dry grass, washed some sheep and carried vegetables. After dinner, Camila was tired but happy. *'The best farmer in your family isn't your dad or your mum. It's you, Camila!'* her grandfather said. *'That's good because I want to be a farmer like you one day, Grandpa,'* Camila answered!

5. Complete the sentences about the story. Use 1, 2 or 3 words.

- 1 Camila was after all her work outside.
- 2 Grandfather said Camila was the in her family

Sesión 8

♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
♦ **Aim:** read and understand a descriptive text about animals.



Three Different Animals

Fuente: iNaturalist (s. f.). Oso pardo.

Fuente: Billiken (s. f.). Canguro.

Fuente: Dreamstime (s. f.). Leão (Panthera leo).

Complete the parts of the animals with the words from the list.

Teeth long tail mouth fish

Read the text and complete the gaps with a word from the alternatives.

Luciana loves reading about different animals in her school (0)..... Last Friday, Luciana's teacher told the class to find pictures of animals. 'Look on the (1)..... I told you about yesterday,' **she said**. 'Work with a friend. Choose a really strong animal but talk about your different (2)..... first.'

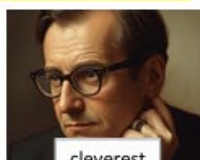
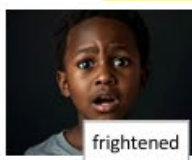
Luciana worked with Max. 'Bears are great,' **Max said**. 'Let's find a picture of a bear in a river. They're really good at catching fish! or a lion? People are (3)..... of those. Let's find a picture of a lion with its mouth open! I like seeing its big teeth.'

'What about kangaroos?' **Luciana said**. 'They have longer and stronger tails than bears or lions. It's their tails that make them really good at (4)..... ! Their back legs are the strongest, too.' **Max looked at Luciana**. 'OK! You're right again, Luciana!' **he said**. 'You're the (5)..... girl in the class!'

Answer the questions:

- 1 What animals can you see in the photos?
- 2 What is the bear catching?
- 3 What is the long part of the kangaroo?

VOCABULARY

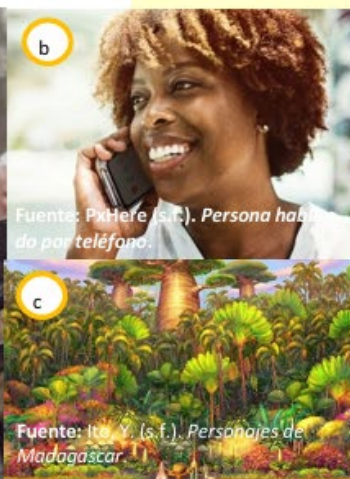


Fuente: Imágenes generadas con Canva IA (2025).

Sesión 9

Let's go to the cinema!

- ♦ **Competence:** read different texts in English as a foreign language.
- ♦ **Aim:** read and understand short conversations.



Paul: Did you see the film about action?

Daisy: A Yes, so do I.

B Yes, it was great.

C Yes, **that's him**.

Paul: Which was your favourite viking in the film?

Daisy: A I liked it best.

B She was a viking.

C Walter Blondbeard.

Paul: Was he the one with long, **blond hair**?

Daisy: A No, he hasn't.

B **Yes, that's right**.

C He's got one.

Paul: How about going to see 'Madagascar' at the cinema? That's **very funny**.

Daisy: A It's nice.

B **What a good idea!**

C Fine, thank you.

Paul: I like films which are funny.

Daisy: A **Me too**.

B It's all right.

C Do they?

Paul: **Let's ask Fred to go with us.**

Daisy: A OK, we can **phone him**.

B OK, that's Fred's.

C OK, he can ask us.

Vocabulary:

.....: Si, ese es el.
: Yo también.
: Si, eso es correcto/cierto
: ¡Que buena idea!
: ir con nosotros
: Preguntémosle a
: llamar lo por teléfono
: cabello rubio
: muy divertido

Make sentences with this words.

- (See).....
- (great).....
- (which).....
- (was).....
- (right).....
- (funny).....
- (phone).....

Sesión 10

clever BIRDS

Answer the questions.

What animal is it?

What color is it?

Can they fly?

Do you think they are intelligent animals?



Fuente: Techno-Science (s.f.). Fotografía de loro.

Match the paragraph to the pictures a-c.

There (0)..... 350 kinds of parrot in the world. They are clever animals. **A lot of** parrots are green, but you can find parrots (1) are red, yellow and blue. They live in trees and rocks in **hot places**.

They have big heads and short necks. They are very good (2)..... climbing trees

(3)..... parrots do not eat meat. They eat fruit and plants. Parrots fly to many places every day to **look for food**. When they are (4)....., they hold their food in **one foot**. (5)..... birds make a **lot of noise** when they are with their families.



Fuente: GrrlScientist, Forbes (2022).



Fuente: Vzzz (2021), PixaHive.



Fuente: Municipalidad de Ayta San Francisco, 2012.

Vocabulary:

.....: muchos

.....: lugares calientes/calidos

.....: Ellos tienen

.....: buscar comida

.....: mucho ruido

.....: Un pie

Read the text again and complete the gaps with these words.

0 is	are	am
1 what	which	where
2 at	on	of
3 Every	Both	Most
4 eating	ate	eat
5 That	These	This

Apéndice 5 Base de datos pretest

NUMERO DE ESTUDIANTE		DATOS SOCIODEMOGRAFICOS			DIMENSION 1:					DIMENSION 2:					DIMENSION 3:					DIMENSION 4:					DIMENSION 5:					TOTAL DIM. 1	TOTAL DIM. 2	TOTAL DIM. 3	TOTAL DIM. 4	TOTAL DIM. 5	TOTAL PUNTAJE
		GENERO	AÑO DE ESTUDIOS	EDAD	INDICADOR 1: IDENTIFICA EL VOCABULARIO PROPUESTO EN					INDICADOR 2: ABRECA LA IMAGEN PRESENTADA CON EL VOCABULARIO					E CON ORTOGRAFIA CORRECTA EL VOCABULARIO DE ORACIONES + FR					IDENTIFICA EL VOCABULARIO ESCRIBIDO															
					Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog	Prog						
1	ALANOCA ALANOCA, OBET SAUL	1	3	15	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0	7	
2	AQUINO MAQUERA, MARIA FERNANDA	2	3	15	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3	
3	ARA MAMANI, DAMARIS ALEJANDRA	2	3	16	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	1	7	
4	ARTEAGA DURAN, VIANCA BELEN	2	3	15	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	4	1	1	9	
5	ATENCIO FLORES, GOHAN JEANFRANCO	1	3	14	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4	3	1	2	1	11	
6	CABALLERO CHACOLLI, ASCHLY ROSMERI	2	3	15	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	3	2	2	0	11	
7	CANDIA AGUILAR, XIARA SOLEDAD	1	3	15	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1	1	0	7	
8	CARDOZA GONZALO, GABY JUDITH	2	3	14	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0	5	
9	CARPIO PONGO, MARTIN WILFREDO	1	3	17	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	4	2	3	0	0	10
10	CAUNA QUENTA, LUIS SILVERIO	1	3	15	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	6	
11	CAUNA VILLANUEVA, ANAIS XIOMARA	2	3	15	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	5	0	0	11	
12	CCALAHUILLE LOPE, DANDY ROWIEL	1	3	15	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	4	3	1	0	11	
13	CESPEDES LUPACA, KYARA LITA MARILUZ	2	3	15	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	3	3	0	0	10	
14	CHIPANA CHIPANA, JOSIMAR ANTHONY	1	3	14	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	3	3	3	0	13	
15	CHIROQUE MARTEL, FABRICIO JOSEPH	1	3	14	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	3	3	2	0	12	
16	CHURA HUAITA, PAMELA LUZ	2	3	15	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	5	0	2	0	9	
17	CHURA UCHARICO, ALDAIR RODOLFO	1	3	15	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	1	1	0	8	
18	CONDORICALIZAYA, MUXEL GIOMAR	1	3	15	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	4	0	2	0	8	
19	CORISANCHEZ, KESLY AYLEN	2	3	15	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1	0	0	6	
20	HUALINGA PISCO, DARY JUNIORS	1	3	14	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	4	4	0	0	10	
21	HUALIPA CALIZAYA, NILDA ANGELA	2	3	15	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3	1	1	0	7	
22	LUPACA BALDEON, SHAYURI GUADALUPE	2	3	15	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3	1	1	0	7	
23	MALLMA COILLO, JOSE RONALDO	1	3	14	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	4	1	2	0	11	
24	MAMANI CONDORI, JORDAN ALONSO LEO	1	3	14	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	3	1	1	0	9	
25	MAMANI CUYO, MELANY MICHELLE	2	3	15	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	5	
26	MAMANI FERNANDEZ, JOSE DANIEL	1	3	15	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	3	0	1	0	7	
27	MAMANI MULLONI, NICOLL FERNANDA	2	3	15	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0	0	0	7	
28	MAMANI VILCA, LIZBETH LEYDY	2	3	15	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	4	
29	MARIN AQUINO, BETZABETH EDALID	2	3	15	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	2	0	9	
30	MOLLINEDO CALISAYA, MARILUZ CAMILA	2	3	14	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	2	1	2	0	8	
31	MORALES PEDRAZA, MARIA JOSE JHAYE	2	3	15	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	2	2	0	0	8	
32	PANTY SANTOS, ADRIANA JASHIM	2	3	14	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	5	3	1	0	13	
33	QUENTA VILLANUEVA, JUAN CARLOS	1	3	15	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	5	4	4	2	1	18	
34	QUEVEDO MAMANI, MATIAS D'ALESSANDRO	1	3	14	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	4	2	4	1	0	11	
35	QUISPE AGUILAR, BRAYAN	1	3	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	4	4	25	
36	QUISPE CALISAYA, JOEL OLIVER	1	3	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
37	QUISPE CHAMBILLA, KENNY JAVIER	1	3	15	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5	2	0	0	11	
38	QUISPE HUANCAN, MARY SOLEDAD	2	3	15	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	1	0	0	8	
39	QUISPE MAQUERA, DARWIN JOSEF	1	3	15	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	
40	RAMOS HUANCUNI, BRUSS WILY	1	3	15	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	1	0	0	7	
41	RIVERA YANAPA, ALEXANDER DIEGO	1	3	14	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	1	2	0	6	
42	SOTO LEON, LEIDY ALEJANDRA	2	3	15	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	1	0	8	
43	TICONA COTRADO, CLAUDIA BELEN	2	3	15	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	0	6	
44	TUCO HUANCAN, MARIALUZ	2	3	14	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	4	1	2	0	10	
45	UMAN ESPINOZA, TATIANA ANYELI	2	3	15	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	3	2	1	0	10	
46	VALVERDE CALCINA, LADY LIZETH	2	3	14	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	3	1	1	0	9	
47	VICENTE SANTOS, GRECIA CRISTAL	2	3	15	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0	7	
48	ZAPANA ARAFA, PAOLA NICOL	2	3	15																															

Apéndice 6 Base de datos posttest

NUMERO DE ESTUDIA NTE		DATOS SOCIODEMOGRAFICOS			DIMENSION 1					DIMENSION 2					DIMENSION 3					DIMENSION 4					DIMENSION 5					TOTAL DIM. 1	TOTAL L. DIM. 2	TOTAL L. DIM. 3	TOTAL L. DIM. 4	TOTAL L. DIM. 5	TOTAL PUNTAJ E							
		GENERO	AÑO DE ESTUDIO S	EDAD	INDICADOR 1: IDENTIFICA EL VOCABULARIO PROPUESTO EN					INDICADOR 2: ADECUA LA IMAGEN PRESENTADA CON EL VOCABULARIO					E CON ORTOGRAFIA CORRECTA EL VOCABIFICADO DE ORACIONES O FR					IDENTIFICA EL VOCABULARIO ESCRIBIDO																						
					Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.	Prag.							Prag.	Prag.					
1	ALANOCA ALANOCA, OBET SAUL	1	3	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	6	5	4	1	21									
2	AQUINO MAQUERA, MARIA FERNANDA	2	3	15	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0	1	0	9								
3	ARA MAMANI, DAMARIS ALEJANDRA	2	3	16	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	1	0	6								
4	ARTEAGA DURAN, VIANCA BELEN	2	3	15	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	5	4	4	3	2	18								
5	ATENCIO FLORES, GOHAN JEANFRANCO	1	3	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	5	2	5	2	2	16								
6	CABALLERO CHACOLLI, ASCHLY ROSMERI	2	3	15	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	2	0	2	0	8								
7	CANDIA AGUILAR, NIARA SOLEDAD	2	3	15	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	4	1	2	0	11								
8	CARDOZA GONZALO, GABY JUDITH	2	3	14	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	2	1	0	10								
9	CARPIO PONGO, MARTIN WILFREDO	1	3	17	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	3	2	3	1	12								
10	CAUNA QUENTA, LUIS SILVERIO	1	3	15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	5	4	6	4	2	21								
11	CAUNA VILLANUEVA, ANAIS NIOMARA	1	3	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	5	6	6	3	1	21									
12	COALAHUILLE LOPE, DANDY ROWIEL	1	3	15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	5	4	3	4	2	19								
13	CESPEDES LUPACA, KYARA LITA MARILUZ	2	3	15	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	5	3	4	2	3	17								
14	CHIPANA CHIPANA, JOSIMAR ANTHONY	1	3	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	3	4	2	0	14								
15	CHIROQUE MARTEL, FABRICIO JOSEPH	1	3	14	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	4	5	6	3	4	22								
16	CHURA HUAITA, PAMELA LUZ	2	3	15	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	4	5	6	3	4	16								
17	CHURA UCHARICO, ALDAIR RODOLFO	1	3	15	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6	3	3	0	8								
18	CONDORIC CALIZAYA, MIJUEL GOMAR	1	3	15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5	5	6	3	1	20								
19	CORI SANCHEZ, KESLY AYLEN	2	3	15	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	6								
20	HUALINGA PISCO, DAVY JUNIORS	1	3	14	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	1	0	2	7								
21	HUALLPA CALIZAYA, NILDA ANGELA	2	3	15	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2	6	2	0	11								
22	LUPACA BALDEON, SHAYURI GUADALUPE	2	3	14	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	5	3	1	3	15								
23	MALLMA COILLO, JOSE RONALDO	1	3	14	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4	2	3	2	0	11								
24	MAMANI CONDORI, JORDAN ALONSO LEO	1	3	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	5	6	5	3	5	24								
25	MAMANI CUYO, MELANY MICHELLE	2	3	15	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2	2	1	9								
26	MAMANI FERNANDEZ, JOSE DANIEL	1	3	15	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	5	2	6	1	5	19								
27	MAMANI MULLONI, NICOLL FERNANDA	2	3	15	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3	1	3	2	2	11								
28	MAMANI VILCA, LIZBETH LEVY	2	3	15	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	4	3	2	2	2	12								
29	MARIN AQUINO, BETZABETH EDALID	2	3	15	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	5	3	6	0	2	16								
30	MOLLINEDO CALISAYA, MARILUZ CAMILA	2	3	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	5	6	3	1	3	18								
31	MORALES PEDRAZA, MARIA JOSE JHAVE	2	3	15	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4	4	1	2	1	12								
32	PANTY SANTOS, ADRIANA JASMIN	2	3	14	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	4	3	3	1	15								
33	QUENTA VILLANUEVA, JUAN CARLOS	1	3	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	5	5	5	3	6	24								
34	QUEVEDO MAMANI, MATIAS D'ALESSANDRO	1	3	14	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	4	5	3	2	3	17								
35	QUISPE AGUILAR, BRAYAN	1	3	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	6	6	5	6	28								
36	QUISPE CALISAYA, JOEL OLIVER	1	3	15	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	5								
37	QUISPE CHAMBILLA, KENNY JAVIER	1	3	15	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	5	3	4	2	19								
38	QUISPE HUANCA, MARY SOLEDAD	2	3	15	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	3	2	2	3	13								
39	QUISPE MAQUERA, DARWIN JOSEF	1	3	15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	5	6	6	2	2	21								
40	RAMOS HUANCUNI, BRUSS WILY	1	3	15	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5	4	5	2	1	17								
41	RIVERA YANAPA, ALEXANDER DIEGO	1	3	14	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	4	2	2	1	12							
42	SOTO LEON, LEIDY ALEJANDRA	2	3	15	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	1	0	2	8								
43	TICONA COTRADO, CLAUDIA BELEN	2	3	15	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	4	5	5	4	2	20								
44	TUCO HUANCA, MARIALUZ	2	3	16	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	2	2	1	3	0	8								
45	UMAN ESPINOZA, TATIANA ANYELI	2	3	15	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	1	4	17								
46	VALVERDE CALCINA, LADY LISETH	2	3	14	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	4	3	0	16								
47	VICENTE SANTOS, GRECIA CRISTAL	2	3	15	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5	2	1	2	13								
48	ZAPANA ARAFA, PAOLA NICOL	2	3	15	1	1	1	0	1	0	0																															