



**ESCUELA DE POSGRADO**

**TESIS**

**PROGRAMA FORMATIVO DEL INGLÉS COMO  
LENGUA EXTRANJERA PARA LA COMPRENSIÓN  
LECTORA LITERAL EN ESTUDIANTES DE LA IE.**

**JUAN PABLO II**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN  
EDUCATIVA**

**Autora:**

**Bach. Zavala Herrera Deisy Anali**

**ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6491-2361>**

**Asesor:**

**Dr. Callejas Torres Juan Carlos**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8919-1322>**

**Línea de Investigación:**

**Desarrollo humano, comunicación y ciencias jurídicas para  
enfrentar los desafíos globales**

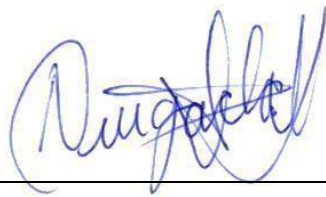
**Sublínea de Investigación:**

**Bienestar y Desarrollo de Habilidades para la Vida**

**Pimentel – Perú 2024**

**“PROGRAMA FORMATIVO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA  
PARA LA COMPRESION LECTORA LITERAL EN ESTUDIANTES DE LA IE.  
JUAN PABLO II”**

**APROBACIÓN DE LA TESIS**



---

**Dra. Nila García Clavo**  
**Presidenta del jurado de tesis**



---

**Dra. Patricia del Rocio Chávarry Ysla**  
**Secretaria del jurado de tesis**



---

**Dr. Juan Carlos Callejas Torres**  
Orcid 0000-0001-8919-1322  
Renacyt P0098518  
Scopus Author ID 57222188256

---

**Dr. Juan Carlos Callejas Torres**  
**Vocal del jurado de tesis**

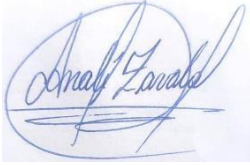
## DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Quien suscribe la DECLARACIÓN JURADA, soy **egresada** del Programa de Estudios de **Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educativa** de la Universidad Señor de Sipán S.A.C, declaro bajo juramento que soy autora del trabajo titulado:

**“Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. Juan Pablo II”**

El texto de mi trabajo de investigación responde y respeta lo indicado en el Código de Ética del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Señor de Sipán (CIEI USS), conforme a los principios y lineamientos detallados en dicho documento, en relación con las citas y referencias bibliográficas, respetando el derecho de propiedad intelectual, por lo cual informo que la investigación cumple con ser inédito, original y auténtico.

En virtud de lo antes mencionado, firma:

ZAVALA HERRERA, Deisy Anali	DNI: 47611478	Firma 
-----------------------------	---------------	--

Cutervo, 20 de noviembre del 2024.

# REPORTE DE SIMILITUD TURNITIN






## 20% Similitud general

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

### Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

### Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 14%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

### Marcas de integridad

#### N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

Derechos Reservados - Copyright  
Dirección de Tecnologías de la Información  
Desarrollo de Sistemas  
eSeuss@uss.edu.pe

## ÍNDICE GENERAL

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD.....	iii
REPORTE DE SIMILITUD TURNITIN .....	iv
Índice de tablas .....	vii
Índice de figuras .....	viii
Dedicatoria.....	x
Agradecimiento.....	xi
RESUMEN .....	xii
ABSTRACT.....	xiii
I. INTRODUCCIÓN.....	15
1.1. Realidad Problemática.....	15
1.2. Formulación del Problema .....	22
1.3. Justificación e importancia del estudio.....	22
1.4. Objetivos .....	23
1.4.1. Objetivo General.....	23
1.4.2. Objetivos Específicos.....	23
1.5. Hipótesis.....	24
1.6. Trabajos previos .....	24
1.7. Teorías relacionadas al tema .....	28
II. MÉTODO.....	51
2.1. Enfoque, Tipo y Diseño de Investigación .....	51
2.2. Métodos de investigación científica y selección de técnicas, instrumentos, fuentes de verificación .....	52
2.3. Variables, Operacionalización .....	52
2.4. Población, muestreo y muestra.....	52
2.4.1. Población.....	52
2.4.2. Selección de muestra.....	53
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	53
2.6. Procedimientos de análisis de datos .....	54
2.7. Criterios éticos.....	55
2.8. Criterios de Rigor científico .....	55
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	57
3.1. Resultados según objetivos.....	57
3.2. Discusión .....	63
3.3. Aporte de la investigación .....	66
3.3.1. Fundamentación del aporte práctico .....	66
3.3.2. Construcción del Programa formativo del inglés como lengua extranjera.....	68

3.3.3. Estructura del Aporte Práctico .....	69
3.4. Valoración y corroboración de los resultados .....	79
IV. CONCLUSIONES.....	85
V. RECOMENDACIONES .....	91
VI. REFERENCIAS .....	92

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Tendencias históricas del proceso formativo del inglés como lengua extranjera	41
<b>Tabla 2</b> Diseño de la investigación.....	51
<b>Tabla 3</b> Población.....	53
<b>Tabla 4</b> Muestra de la investigación .....	53
<b>Tabla 5</b> Resultados del pretest de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota.....	57
<b>Tabla 6</b> Resultados del pretest de la variable comprensión lectora literal de los docentes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota.....	58
<b>Tabla 7</b> Resultados de las dimensiones: Comprensión de secuencias, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información.	59
<b>Tabla 8</b> Resultados de las dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los docentes de la IE. “Juan Pablo II” .....	61
<b>Tabla 9</b> Actividades de la fase de contextualización del programa formativo .....	72
<b>Tabla 10</b> Actividades de la fase de sistematización (aplicación de lecturas y comprensión integral) .....	74
<b>Tabla 11</b> Actividades de la fase de evaluación final y reflexión .....	76
<b>Tabla 12</b> Evaluación de la estrategia enseñanza aprendizaje .....	78
<b>Tabla 13</b> Resultados del pre y post test de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. Juan Pablo II .....	80
<b>Tabla 14</b> Resultados de las dimensiones de la variable de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” en el pre y post test .....	82
<b>Tabla 15</b> Resultados de la variable comprensión lectora literal de los docentes de la IE. Juan Pablo II antes y después de la implementación del programa formativo .....	84
<b>Tabla 16</b> Resultados por dimensiones de la variable de los docentes de la IE. “Juan Pablo II” en el pre y post test.....	86
<b>Tabla 17</b> Resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes y docentes de la IE. Juan Pablo II en el post test .....	88

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota .....	57
<b>Figura 2</b> Variable comprensión lectora literal de los docentes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota .....	58
<b>Figura 3</b> Dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota .....	60
<b>Figura 4</b> Dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los docentes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota.....	62
<b>Figura 5</b> Resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. Juan Pablo II en el pre y post test .....	81
<b>Figura 6</b> Resultados por dimensiones de la variable de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” en el pre y post test.....	83
<b>Figura 7</b> Resultados de la comprensión lectora literal de los docentes de la IE. Juan Pablo II antes y después de la implementación del programa formativo .....	85
<b>Figura 8</b> Resultados por dimensiones de la variable los docentes de la IE. “Juan Pablo II” en el pre y post test.....	87
<b>Figura 9</b> Resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes y docentes de la IE. Juan Pablo II en el post test .....	89



## **Dedicatoria**

A mi familia, por su amor incondicional y apoyo constante. A mi madre, mi esposo, a mis hijos y hermana; por ser mi pilar y mi motivación en cada paso de este camino. Su constante respaldo hizo posible la realización de este objetivo profesional.

*La autora*

### **Agradecimiento**

Agradezco profundamente a mi asesor de investigación, Dr. Juan Carlos Callejas Torres, por su excepcional calidad profesional y humana. Su acompañamiento constante, su orientación experta y su paciencia han sido fundamentales para la concreción de este trabajo académico. Su apoyo y dedicación han sido una fuente de inspiración a lo largo de todo el proceso.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal aplicar un "Programa de formación en inglés como lengua extranjera para mejorar la comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. Juan Pablo II" en el C.P. Segue del distrito de Cochabamba, provincia de Chota. El problema identificado es insuficiencias en el proceso formativo del inglés como lengua extranjera limita la comprensión lectora literal. Se identificaron las causas que contribuyen a la dificultad en la comprensión lectora, tales como la falta de contextualización integral en el proceso de enseñanza del inglés y una insuficiente fundamentación práctica que impide a los estudiantes reconocer información literal en los textos. Estos hallazgos subrayaron la necesidad de investigar el objeto de la investigación, el proceso formativo del inglés como lengua extranjera.

La investigación adoptó un enfoque mixto, aplicada y utilizó un diseño pre-experimental. La muestra incluyó a 12 estudiantes y 6 docentes, a quienes se les aplicaron instrumentos para evaluar el nivel de comprensión lectora literal. Los resultados del pre test mostraron una tendencia negativa en cada dimensión de la variable dependiente. No obstante, tras la implementación del programa formativo, el post test reveló mejoras significativas, demostrando así la efectividad y relevancia del programa en la mejora de la comprensión lectora literal. En tal sentido, se sugiere continuar con la implementación del programa en otros contextos educativos y realizar ajustes según las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. Además, se recomienda promover la capacitación continua de los docentes en estrategias de enseñanza del inglés que fortalezcan la comprensión lectora literal.

**Palabras clave:** Programa, lectura, comprensión, literal, aprendizaje

## ABSTRACT

The main objective of this research was to implement a "Training program in English as a foreign language to improve the literal reading comprehension of students of the IE. Juan Pablo II" in the C.P. Segue of the district of Cochabamba, province of Chota. The problem identified is that inadequacies in the formative process of English as a foreign language limit literal reading comprehension. The causes that contribute to the difficulty in reading comprehension were identified, such as the lack of comprehensive contextualization in the English teaching process and an insufficient practical foundation that prevents students from recognizing literal information in texts. These findings underlined the need to investigate the object of the research, the formative process of English as a foreign language.

The research adopted a mixed, applied approach and used a pre-experimental design. The sample included 12 students and 6 teachers, to whom instruments were applied to evaluate the level of literal reading comprehension. The results of the pre-test showed a negative trend in each dimension of the dependent variable. However, after the implementation of the training program, the post-test revealed significant improvements, thus demonstrating the effectiveness and relevance of the program in improving literal reading comprehension. In this regard, it is suggested to continue with the implementation of the program in other educational contexts and make adjustments according to the specific needs of each group of students. In addition, it is recommended to promote the continuous training of teachers in English teaching strategies that strengthen literal reading comprehension.

**Keywords:** Program, reading, comprehension, literal, learning

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Realidad Problemática

El inglés es el idioma de más empleado en todo el planeta con más de 1.400 millones de hablantes. De esta cifra, 380 mil lo tienen como lengua materna, en tanto, más del 70% lo ha aprendido como segunda lengua, según Statista (2023). Es la lengua internacional común de comunicación en el campo cultural, empresarial, científico y educativo; por lo mismo, se ha convertido en una clave esencial para la formación educativa holística que permita tener más oportunidades de desarrollo y éxito en la vida. Es por ello que, desde el campo educativo, se ha insertado la enseñanza del idioma inglés en las distintas mallas curriculares a nivel global como parte de las áreas básicas de estudio.

En ese sentido, la lectura es y será siempre un medio importantísimo de aprendizaje de otro idioma; favorece al incremento del léxico, al mismo tiempo que promueve el razonamiento, la creatividad. William Grabe (2009) destaca la importancia de la lectura intensiva en el proceso de adquisición de un segundo idioma. En su investigación, Grabe argumenta que la lectura intensiva, que implica un análisis detallado de los textos y una atención minuciosa a la estructura gramatical y el vocabulario, juega un papel crucial en la mejora de la competencia lingüística. Según Grabe, este enfoque permite a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda de las estructuras del idioma y adquirir un control más preciso sobre el uso del vocabulario y las construcciones gramaticales. La lectura intensiva, al enfocarse en la precisión y el detalle, facilita una comprensión más profunda del contenido y contribuye significativamente al desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas.

Para lograr la comprensión de textos en el área de inglés, intervienen distintos procesos tales como, el descifrado de las palabras, el significado del texto, el contexto y las perspectivas del lector. Sin embargo, debido a distintos factores como los conocimientos previos del que lee y metodología tradicional docente esta competencia no es desarrollada pertinentemente y no se alcanza los niveles básicos esperados. En el ámbito internacional, existe una gran brecha para lograr mayor motivación e interés de estudiantes en edad infantil, niñez y adolescencia por la lectura como recurso imprescindible de aprendizaje de un segundo idioma. El Banco Mundial y UNICEF (2022), informaron que en América Latina se evidenció un bajo nivel de

comprensión lectora, siendo aún más preocupante tras la crisis sanitaria del COVID 19 que conllevó a que las clases presenciales se vean suspendidas y de acuerdo con los resultados de aprendizaje se ha retrocedido 10 años revelando que un promedio de 100 mil niños no alcanzará el nivel mínimo de competencia en lectura llamando a esta situación “*pobreza de aprendizaje*”. Según los datos recopilados por PISA 2022, la región enfrenta serias dificultades en cuanto a la habilidad de los estudiantes para comprender textos. Los resultados indican que una proporción considerable de alumnos no alcanza los niveles básicos esperados en comprensión lectora. Este panorama subraya la falta de preparación adecuada de los sistemas educativos para cultivar habilidades esenciales de lectura, lo cual repercute negativamente en el desempeño académico individual y en la capacidad futura de los estudiantes para integrarse eficazmente en la sociedad y la economía global. Los desafíos identificados incluyen la escasez de recursos adecuados como la necesidad de una mejora en la capacitación pedagógica de los profesores en métodos efectivos de enseñanza de lectura, y las disparidades en el acceso a la formación educativa de calidad en diversos entornos socioeconómicos y geográficos dentro de la región.

Lo señalado por EF English Proficiency Index (2023), varios países de Latinoamérica muestran un bajo desarrollo en competencias de lectura en inglés. El índice señala que naciones como México, Brasil, Argentina, Perú exhiben niveles significativamente inferiores de habilidades lectoras en inglés en comparación con otras regiones del mundo. Estas deficiencias sugieren desafíos persistentes en la preparación lingüística de la población para enfrentar demandas globales, afectando potencialmente la competitividad internacional y las oportunidades de desarrollo profesional en un contexto globalizado.

Calvo (2021) se centra en los desafíos y las perspectivas de la enseñanza del inglés en Sudamérica en el siglo XXI. Según su estudio, la competencia en inglés sigue siendo una preocupación fundamental en la región, afectando directamente la habilidad de los estudiantes para comprender textos literales. Calvo destaca la necesidad de estrategias efectivas y programas educativos adaptados a contextos específicos, donde la comprensión lectora en inglés puede ser un factor determinante para el éxito académico y profesional.

Ramos y Vargas (2022) profundizan en las dificultades específicas enfrentadas por estudiantes en contextos rurales de Sudamérica para comprender textos en inglés. Su investigación evidencia cómo estas barreras lingüísticas pueden perpetuar desigualdades educativas significativas, especialmente en instituciones del ámbito rural. La falta de estrategias efectivas

y programas adaptados a las necesidades locales contribuye a mantener niveles insuficientes de comprensión lectora literal en inglés, perpetuando así ciclos de bajo rendimiento académico y limitando las oportunidades de desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Según el estudio Language Experience de la startup chilena Poliglota (2020), se encontró que el 72% de los chilenos tienen habilidades básicas en inglés, mientras que solo el 2% domina el idioma, ubicando al país en el puesto 46 de 88 países a nivel mundial en términos de competencia en inglés.

De otro lado, Smartick (2022) valuó el nivel de comprensión lectora en cinco países: España, Chile, Colombia, México y Perú. Según los resultados, Perú enfrenta desafíos significativos en comparación con los otros países analizados, ubicándose en un lugar inferior en términos de comprensión lectora. Este hallazgo subraya una problemática persistente en el sistema educativo peruano, donde la habilidad de los estudiantes para entender y analizar textos escritos en diversos contextos es notablemente menor en comparación con sus pares en los países evaluados.

En el ámbito nacional, English Proficiency Index (2023), revela que el Perú enfrenta desafíos significativos en cuanto al dominio y aptitud del inglés en comparación con otros países evaluados. Este estudio revela una brecha considerable entre Perú y sus pares, destacando la necesidad urgente de mejorar las competencias lingüísticas en inglés para mantenerse competitivos globalmente.

Según los resultados más recientes de la prueba PISA (2022), se observa que el número de estudiantes peruanos con bajo rendimiento en lectura es el doble del promedio registrado en los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta diferencia sustancial subraya de manera contundente los desafíos actuales en el sistema educativo del Perú.

De la misma manera, a pesar de la falta de estudios recientes sobre la comprensión de textos en inglés, el último informe del British Council (2015) reveló una situación preocupante en Perú. Según este estudio, la mayoría de los estudiantes que completaron su educación básica no habían recibido enseñanza formal de inglés, lo que ha resultado en un nivel deficiente de comprensión lectora entre los adolescentes. Esta carencia educativa representa un obstáculo significativo para el desarrollo integral de habilidades lingüísticas en inglés, por lo tanto, el nivel de comprensión lectora en los adolescentes, es más que deficiente y limita las

oportunidades de los jóvenes peruanos en un contexto mundial cada vez más interconectado y competitivo.

Moreno (2022), refiere que la problemática del inglés en Perú radica en la falta de una implementación efectiva y sistemática de políticas educativas que promuevan el aprendizaje del idioma desde edades tempranas. Esta carencia no solo limita las oportunidades de los estudiantes para adquirir competencias lingüísticas necesarias en un entorno globalizado, sino que también refleja una brecha significativa en el acceso a una enseñanza justa y de alto nivel en la nación.

González (2023) explora el impacto negativo que la deficiente comprensión lectora tiene en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre estudiantes de secundaria en Perú. Su estudio revela cómo estas dificultades afectan negativamente la capacidad de los estudiantes para interactuar y comprender textos escritos en inglés, cruciales para su formación académica y futura inserción en el mercado laboral global. Estas conclusiones subrayan la urgente necesidad de programas educativos que prioricen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora literal en inglés, adaptados a las realidades específicas del contexto educativo y cultural local.

A su vez, Huamán (2021), concluyó que el gobierno no le ha brindado la merecida importancia de la enseñanza del inglés, tampoco ha buscado las formas de fomentar la capacitación y profesionalización o especialización docente, lo cual redundo en la baja calidad y nivel tanto de la enseñanza como del aprendizaje de este idioma extranjero.

Fajardo (2022) afirma que la pandemia de COVID-19 ha afectado negativamente a más del 91% de los estudiantes a nivel mundial y provocando graves repercusiones que han obstaculizado el desarrollo de competencias educativas en los currículos nacionales y obstaculizando seriamente el desarrollo de competencias en la comprensión de textos y el dominio del inglés como lengua extranjera. Esta crisis ha impedido que los estudiantes adquieran el aprendizaje experiencial necesario para comprender, aplicar y transferir conocimientos de manera efectiva y competente.

De igual forma, el MINEDU (2023) revela que los resultados de la Evaluación Muestral 2022 en Comprensión Lectora son desalentadores mostrándose un estancamiento en el rendimiento general y una preocupante brecha entre colegios públicos y privados La pandemia por COVID-



19 ha agravado este problema, especialmente en los colegios públicos, donde la falta de recursos y conectividad afectó negativamente el aprendizaje. Si no se toman medidas urgentes para abordar esta problemática, las brechas educativas seguirán aumentando, limitando las oportunidades de desarrollo de miles de estudiantes.

En la región Cajamarca, se presenta una notable deficiencia en la comprensión de textos, según los hallazgos de la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022. Los resultados revelan que un 21.1% de los estudiantes se sitúa en el nivel "Previo al inicio", el 43.5% en el nivel "Inicio", el 25.3% está "En proceso", mientras que únicamente el 10.1% alcanza el nivel considerado como "Satisfactorio". Esta distribución refleja un panorama preocupante que subraya la necesidad urgente de mejorar las habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes de la región.

El problema de comprensión de textos, sobre todo en el área de inglés, es aún más álgido en las provincias de Cajamarca, y se manifiesta con mayor notoriedad en las zonas rurales, no siendo ajena a la realidad de la IE. JEC “Juan Pablo II” de EBR- nivel secundario, la cual se ubica en la comunidad de Segue, Provincia de Chota. Al realizar un diagnóstico fáctico de la problemática y la aplicación de distintos instrumentos, se precisan las siguientes

**manifestaciones del problema:**

- Dificultad para identificar información explícita del texto.
- No son todavía capaces de reconocer las ideas principales del texto
- No comprenden la estructura y organización del texto.
- Manifiestan inconvenientes para comprender textos sencillos con vocabulario básico.
- Dificultad para identificar palabras y frases clave en el texto.
- Incapacidad para responder preguntas básicas sobre el contenido del texto.
- Deficiencia para identificar la secuencia de eventos en el texto.
- No son capaces de identificar el propósito del texto.
- Problemas para identificar estructuras gramaticales básicas
- Aún no puede de localizar y seleccionar los datos literales de un texto escritos con un determinado propósito.
- Todavía tienen dificultades para establecer secuencias lógicas.
- Falta de conexión entre ideas, no establecen conexiones lógicas entre las ideas presentadas en el texto de forma secuencial.

**Problema:** Insuficiencias en el proceso formativo del inglés como lengua extranjera limita **la comprensión lectora literal**.

Luego de emplear diversas técnicas e instrumentos recojo de información como como encuestas, cuestionarios y análisis documental, se pueden determinar que las **causas posibles** que inciden en la problemática planteada están dadas por:

- Limitada contextualización integral en el proceso formativo del idioma inglés para que los estudiantes comprendan el mensaje de frase y oraciones y la información literal del texto.
- Insuficiente fundamentación práctica en el desarrollo del proceso formativo del idioma inglés que permita a los estudiantes reconocer las ideas básicas del texto.
- Insuficiente sistematización integral contextualizada en el proceso formativo del idioma inglés que permita a los estudiantes comprender textos sencillos con vocabulario básico
- Limitado desarrollo de actividades de orientación en el desarrollo del proceso formativo del idioma inglés para que los estudiantes establezcan secuencias lógicas y conexiones entre las ideas del texto.
- Limitada generalización contextual en el desarrollo del proceso formativo del idioma inglés que permita identificar estructuras gramaticales básicas.

Estas causas llevan a basar la investigación en el estudio del proceso formativo del inglés como lengua extranjera, **objeto de estudio de la presente investigación**.

Entre los distintos autores que investigan el proceso formativo del idioma inglés como lengua extranjera tenemos:

Villalobos (2020) destaca la utilización de la traducción empleando la lengua materna y considerarse como una herramienta pedagógica adicional a otras actividades para impulsar estrategias cognoscitivas de lectura de los escolares y para corregir las posibles nociones equívocas que pudieran tener acerca de cómo evaluar la comprensión lectora. La incorporación del español como lengua materna en el área de inglés es esencial para facilitar las actividades de aprendizaje y evaluación de la comprensión de la lectura en un idioma extranjero.

Chamizo y Reig (2023) enfatizan que el propósito principal de enseñar comprensión lectora literal en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es capacitar a los estudiantes para que adquieran las competencias esenciales que les permitan leer y comprender textos en inglés de forma autónoma y efectiva. Esto implica no solo la capacidad de decodificar y entender el significado superficial de un texto, sino también la habilidad de interpretar de manera precisa la información explícita presente en él. Este enfoque no solo busca mejorar la fluidez lectora en inglés, sino también promover una comprensión más profunda y completa de los textos, facilitando así una comunicación efectiva en el idioma.

Belén (2023) destaca que, a pesar de los avances en los métodos de enseñanza y la integración de tecnologías digitales, la comprensión lectora literal en la enseñanza de un idioma como lengua extranjera sigue siendo una competencia esencial para el dominio. Ello implica la importancia continua de desarrollar habilidades básicas de lectura como base fundamental para alcanzar un dominio más profundo y significativo del inglés como segunda lengua.

Day (2020) analiza los diferentes procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera. Enfatiza la importancia de la decodificación, la inferencia y la construcción de significado para una comprensión profunda. Propone también, un modelo de procesamiento de información para la comprensión de textos, que incluye tres etapas: pre-lectura, lectura y post-lectura.

Los estudios realizados sobre el objeto de estudio aún son insuficientes los referentes en cuanto a la dinámica del proceso formativo del idioma inglés que potencie la comprensión lectora inferencial que permita a los estudiantes distinguir las ideas principales y las secundarias del texto, extraer información explícita, establecer secuencias lógicas, analizar, interpretar información implícita y por lo tanto, mejorar el dominio del inglés como lengua extranjera, lo que constituye la inconsistencia teórica.

Por lo que el **campo de la investigación** se concreta como la **dinámica del proceso formativo del inglés como lengua extranjera**.

## **1.2. Formulación del Problema**

Insuficiencias en el proceso formativo del inglés como lengua extranjera limita **la comprensión lectora literal**.

## **1.3. Justificación e importancia del estudio**

La investigación sobre la implementación de un programa educativo de inglés como lengua extranjera, diseñado para potenciar la comprensión lectora literal de los alumnos de la Institución Educativa JEC “Juan Pablo II” en Segue, Chota, Cajamarca, es altamente relevante y justificada por las siguientes razones:

La comprensión lectora es una habilidad imprescindible en cualquier sistema educativo. Mejorar la comprensión lectora literal no sólo contribuirá al dominio del inglés, sino también al desarrollo general de habilidades de lectura en los estudiantes comprendiendo que en un mundo cada vez más globalizado comprendiendo que el inglés no sólo es una lengua clave para la comunicación internacional, los negocios y la educación, si no también, abre las puertas a una amplia gama de oportunidades académicas y profesionales.

**El aporte práctico** radicó en un programa formativo del idioma inglés como lengua extranjera basada en la dinámica del proceso para la comprensión lectora literal en los estudiantes.

**La significación práctica**, la focalización primordial de la investigación se centró en la interrelación de la intencionalidad formativa y la asimilación de contenidos educativos que favorecieron el proceso de mejora de la comprensión literal en los estudiantes, así como su influencia positiva del desarrollo del programa formativo del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Pablo II de Segue, Chota.

**La novedad científica** reside en la elaboración de un programa formativo donde se consideró la intencionalidad formativa y la apropiación de los contenidos con el propósito de mejorar la comprensión literal de la lectura a través de un programa de inglés como lengua extranjera en el contexto del proceso educativo. En términos de contribución social, el diseño e implementación de este programa se espera que facilite la comprensión de palabras o frases desconocidas mediante el contexto en el que aparecen en el texto, señalar detalles específicos que están claramente expresados en el texto, responder preguntas sobre hechos y detalles que se encuentran de manera evidente en la lectura, comprende y utilizar correctamente el

vocabulario presente en el texto, definir o explicar el significado de palabras clave, reconstruir la secuencia de eventos en el orden en que ocurrieron en la lectura, realizar inferencias sencillas basadas en la información explícita proporcionada en el texto, identificar detalles específicos de las ideas importantes del texto escrito.

En lo que respecta a **la implicancia social** este programa podría ser implementado en otras instituciones educativas donde los alumnos enfrenten dificultades en la comprensión de textos, considerando aspectos académicos, económicos, familiares, personales e institucionales. Esto requeriría una capacitación previa para el personal directivo y docente, permitiéndoles llevar a cabo el programa de inglés como lengua extranjera diseñado específicamente para mejorar la comprensión literal de la lectura.

Con respecto **al aporte metodológico**, se socializará la información recopilada y el impacto producido a los directivos y docentes del área de otras instituciones para que puedan implementar el programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal. La investigación permitirá identificar y analizar las estrategias de aprendizaje contextualizadas más efectivas para mejorar la comprensión de textos en inglés. Esto significa que se podrán descubrir enfoques pedagógicos que se ajusten a las demandas específicas de los estudiantes y que logren un impacto positivo en su aprendizaje, permitiendo implementarlos en el aula y, por lo tanto, mejorar la calidad de la enseñanza.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

Aplicar un programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de segundo grado de la IE. “Juan Pablo II”-Chota

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- Caracterizar la dinámica del proceso formativo del inglés como lengua extranjera y su evolución histórica.
- Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora literal en inglés en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota.
- Elaborar un programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II”-Chota.

- Validar la efectividad de un programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota

### **1.5. Hipótesis**

Si se aplica un programa formativo del inglés como lengua extranjera, basada en la dinámica del proceso, que tenga en cuenta la relación entre la intencionalidad formativa y su apropiación, entonces mejora la comprensión lectora literal en los estudiantes del segundo grado de la IE. “Juan Pablo II” de Segue - Chota

### **1.6. Trabajos previos**

#### *Los trabajos existentes en el plano internacional*

En Malasia, Sieo et al. (2022), determinó que las estrategias de lectura son esenciales tanto para docentes como para estudiantes, sobre todo, especialmente en un entorno donde se enseña inglés como lengua extranjera, aunque esto ha representado un desafío. Los participantes fueron 91 estudiantes y cinco profesores de una universidad privada de Malasia reclutados mediante métodos de muestreo del censo. Los resultados demostraron que los profesores de inglés utilizaban un amplio repertorio de estrategias en la enseñanza de la lectura, mientras que los estudiantes solo usaron una pequeña cantidad de estrategias. Este estudio subraya la importancia de la conciencia de los estudiantes juega un papel clave para llenar este vacío.

En Italia, Bertocchini y Carbone (2020), investigaron el uso del storytelling digital como herramienta para promover la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera entre estudiantes de segundo año de secundaria en dos escuelas públicas. Utilizando un enfoque cuantitativo experimental con un diseño pre-experimental que incluyó tanto grupo experimental como grupo de control, se evaluó la efectividad de esta intervención. Los hallazgos indicaron que el grupo experimental mostró una mejora significativa en su comprensión literal de textos en comparación con el grupo de control, evidenciando así el potencial del storytelling digital como estrategia que permitió fortalecer habilidades de lectura en contextos educativos de secundaria.

En México, Flores y Márquez (2022), en su investigación sobre las estrategias de lectura para mejorar la comprensión literal lectora en inglés como idioma extranjero en alumnos de secundaria, utilizando un enfoque cuantitativo experimental con un diseño pre-experimental

que incluyó tanto grupo experimental como grupo de control, se implementaron estrategias como la identificación de palabras clave, la elaboración de resúmenes y la formulación de preguntas. La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes seleccionados aleatoriamente de una población de 300, quienes fueron evaluados mediante una prueba de comprensión lectora literal antes y después de la mediación. Los resultados revelaron que el grupo experimental mejoró significativamente en su comprensión lectora literal en comparación con el grupo de control, destacando así la eficacia de las estrategias de lectura implementadas para fortalecer esta habilidad específica en el contexto educativo de secundaria.

En Colombia, Peña y Jaramillo (2021), realizaron la investigación denominada Análisis del nivel de comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno de una institución educativa pública de la ciudad de Manizales, utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, se administró una prueba específica de comprensión lectora literal para evaluar esta competencia en los estudiantes. Los hallazgos revelaron que los estudiantes enfrentaban dificultades significativas en la identificación de información específica y en la comprensión del significado global de los textos en inglés. Estos resultados subrayan la importancia de abordar de manera efectiva las habilidades de comprensión lectora literal en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel secundario.

Rodríguez (2021), resaltó la importancia de aplicar técnicas cognitivas con el objetivo de desarrollar habilidades de comprensión lectura en el área de inglés. El estudio se llevó a cabo en el colegio público Capellanía ubicado en Cajicá, Cundinamarca, Colombia. La prueba de entrada apuntó a que los discentes no disfrutaban de la lectura a causa del desconocimiento de las técnicas de lectura. Por lo tanto, la investigación buscó determinar los efectos de 5 estrategias de lectura para mejorar la comprensión de lectura de estudiantes de 9° grado empleando cuentos. Estas estrategias cognitivas seleccionadas fueron la predicción, responder preguntas antes de leer, dar una ojeada mientras se lee, resumir la historia utilizando organizadores gráficos y responder preguntas de comprensión lectora después de leer. Un blog estudiantil, 2 cuestionarios y materiales de clase recopilados en un portafolio fueron los métodos utilizados para recolectar datos. Los resultados revelaron que el uso de las estrategias cognitivas facilitó la comprensión lectora.

En Ecuador, Mendoza et al, (2020) desarrolló un estudio con la finalidad de desarrollar una propuesta pedagógica para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de la universidad motivándolos a leer tanto en el aula como fuera. La investigación evidencio que una buena

actitud hacia la lectura se torna motivadora para los estudiantes porque consideran sus intereses, permitiendo que el lector se mantenga activo durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Como antecedentes nacionales tenemos los siguientes:

En Lima, Saavedra (2024), realizó un estudio centrado en mejorar la competencia de lectura en inglés entre estudiantes de secundaria usando la novela "The Boy in the Striped Pyjamas". Destaca la escasez de hábitos de lectura y comprensión lectora, lo cual afecta la capacidad de los estudiantes para entender textos y expresar ideas. La implementación del proyecto mostró mejoras significativas en la eficiencia de lectura y el interés de los estudiantes por los textos. Este enfoque práctico destaca la importancia de integrar tecnología educativa para enriquecer experiencias de aprendizaje y estructurar sesiones de lectura que conecten con contextos sociales relevantes.

En 2023, Ochoa examinó cómo las estrategias docentes para la comprensión lectora impactan el nivel de entendimiento de textos en inglés entre estudiantes de quinto grado en el CEA-UNE Enrique Guzmán y Valle. Utilizando un enfoque cuantitativo y correlacional, se aplicaron encuestas y evaluaciones escritas a una muestra de 90 estudiantes. Los instrumentos fueron validados y mostraron alta fiabilidad (0.893 para estrategias docentes y 0.791 para comprensión de textos). Los resultados mostraron una correlación positiva significativa, indicando que las estrategias docentes influyen notablemente en la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes.

En Huánuco, Marin (2022) Realizó una investigación con el objetivo de explorar cómo los cómics pueden contribuir significativamente a mejorar la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera entre los estudiantes de primer y segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "32075 de Tambogán". Este estudio adoptó un diseño experimental cuasi experimental, con un grupo de control y un grupo experimental, donde se administraron dos tipos de instrumentos a una muestra de 50 estudiantes. Se implementaron 20 sesiones para la intervención con cómics, aplicándose pruebas de evaluación y desarrollo. Se llevó a cabo el análisis de los datos empleando el software SPSS-22. Los resultados demostraron que el uso de cómics resultó en una mejora significativa en la comprensión de textos en inglés.

En Ica, Mancilla (2022) examinó cómo la motivación cognitiva se relaciona con la comprensión de textos escritos en inglés. El estudio empleó un diseño correlacional



cuantitativo no experimental, de tipo transversal. La investigación se realizó con una muestra de 100 estudiantes de quinto grado de la Institución secundaria John F. Kennedy en Chincha durante el año 2021. A los participantes se les administró un cuestionario para evaluar la motivación cognitiva y un test validado estadísticamente para medir la comprensión de textos escritos en inglés, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.753, indicativo de una buena fiabilidad. Tras realizar las pruebas de hipótesis, se estableció una relación positiva moderada entre las variables, evidenciada por un coeficiente de correlación de 0.334.

Tapia (2022), en su estudio que tuvo el propósito de evaluar los resultados de las estrategias de lectura para el proceso de aprendizaje en el área de inglés en el alumnado del colegio San Bartolo. Empleó el pre, durante y post test, con diseño no experimental. La población se conformó por 70 estudiantes; empleándose un cuestionario sobre las Estrategias de Lectura y un test sobre el aprendizaje del idioma inglés, concluyéndose que las estrategias de lectura tienen influencia positiva en el dominio del inglés como segundo idioma.

En Huánuco, Guzmán (2022) desarrolló un estudio sobre la comprensión lectora y el aprendizaje básico del inglés con la finalidad de conocer el avance del lectura, escritura y gramática. El estudio fue de tipo descriptivo, de diseño correlacional. Trabajó con 22 estudiantes de primero y segundo grado. Se usó un pre test y para evaluar los resultados, un pos test para evaluar el nivel de la comprensión del inglés. Los resultados demostraron que la comprensión lectora y el aprendizaje del inglés tienen una estrecha y dependiente relación.

Prado et al. (2020) examinó la relación existente en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y la comprensión en los estudiantes de un centro de idiomas. El estudio se realizó utilizando un enfoque no experimental, descriptivo y con un diseño correlacional. La muestra consistió en 20 estudiantes. Se utilizó una prueba de entrada y salida para recopilar la información, y los resultados revelaron una asociación entre las estrategias de aprendizaje y su efectividad en la para facilitar la comprensión textual.

En Cusco, Arenas (2022), llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo evaluar cómo los estudiantes de quinto año de secundaria de la IE. San Miguel, ubicada en una comunidad rural de Pichigua, Espinar, Cusco, alcanzaron el estándar de competencia en la lectura de textos en inglés durante el último trimestre del año lectivo 2021, en un entorno virtual debido a la pandemia de Covid-19. Se utilizó un diseño descriptivo y aplicado, sin experimentación, con instrumentos que incluyeron una prueba de comprensión lectora en inglés y una rúbrica basada

en criterios de evaluación establecidos por el CNEB. Los hallazgos fueron mostrados por medio de tablas y gráficas, destacando que el 18% de los estudiantes alcanzó un nivel destacado, otro 18% cumplió con el estándar esperado, el 55% estaba en proceso de alcanzarlo, y el 9% no logró el nivel requerido. Se identificó que la comprensión inferencial presentó la menor dificultad, seguida por la comprensión literal con una dificultad moderada, mientras que la comprensión crítica fue la más difícil de las tres dimensiones evaluadas.

Los estudios realizados en el ámbito regional tenemos:

En Chota, Cubas (2021) llevó a cabo una investigación centrada en el enfoque comunicativo y su influencia en la comprensión de textos en el área de inglés en los alumnos del primer ciclo de la UNACH 2021. El estudio adoptó un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo. La muestra consistió en 165 estudiantes seleccionados de un total de 1,650 estudiantes. Para recopilar información, se utilizó un cuestionario para ambas variables. Los resultados revelaron que el enfoque comunicativo tiene un impacto notable en la comprensión de textos en inglés.

## **1.7. Teorías relacionadas al tema**

### **1.7.1. Caracterización del proceso formativo del inglés como lengua extranjera y su dinámica**

#### **1.7.1.1. El inglés como lengua extranjera.**

El idioma inglés, al ser una herramienta vital para la participación social a nivel global, se reconoce como una destreza esencial. Dada la amplia utilización del inglés en la comunicación internacional, sus ventajas son evidentes en diversos contextos. Cada país implementa políticas educativas destinadas a mejorar la enseñanza del inglés, adaptándose a las particularidades de sus entornos escolares regionales.

La comunicación en una lengua que domina a nivel mundial resulta crucial en varios ámbitos, y el inglés destaca como una de las lenguas más habladas globalmente. Su demanda y difusión han experimentado un crecimiento constante a lo largo del tiempo, impulsado por factores políticos, económicos, sociales, culturales y profesionales, como indican las estadísticas de Fernández (2020), que revelan que, de los 1500 millones de hablantes de inglés en el mundo, 375 millones son hablantes nativos.

La UNESCO (2001) enfatiza la preponderancia de aprender al menos dos idiomas durante la etapa escolar, además de la lengua materna, extendiéndose hasta la universidad para hacer frente a las demandas competitivas del siglo XXI. Iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera durante la etapa escolar, especialmente en la infancia, se revela beneficioso gracias a la plasticidad neuronal característica de los estudiantes en esa fase.

De otro lado, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas mediante el Consejo de Europa (2018) propone considerar diversas actividades lingüísticas que fomenten la comunicación, abarcando la comprensión, expresión, interacción y mediación.

Aragoneses et al. (2002) indican que el inglés sobresale como la lengua más utilizada en el continente y ocupa una posición preeminente como idioma extranjero en las instancias educativas de la Unión Europea. En consecuencia, la relevancia de esta lengua sigue aumentando a medida que un número creciente de personas expresan el deseo o la necesidad de comunicarse en inglés.

Según la visión de Kachru y Nelson (2001), es innegable que el inglés es la lengua más enseñada, leída y hablada a nivel mundial. La expresión "idioma inglés como lengua extranjera" (EFL, por sus siglas en inglés) se emplea para detallar el proceso educativo para la adquisición del inglés en entornos donde esta lengua no es la nativa de los hablantes. Este proceso tiene lugar en instituciones educativas, escuelas y centros de idiomas ubicados en países donde el inglés no es la lengua oficial o preponderante. El objetivo principal de esta enseñanza es capacitar a los estudiantes para que desarrollen habilidades en lectura, escritura, escucha y expresión oral en inglés. Esta formación suele ser impulsada por motivaciones académicas, profesionales, comerciales o relacionadas con la comunicación internacional.

Por lo que, considerando la relevancia del inglés, varios países han integrado este idioma en sus sistemas educativos como segunda lengua o lengua extranjera. Cronquist y Fiszbein (2017) sugieren mejoras en la adquisición del inglés en América Latina mediante la implementación de políticas e inversiones en el sistema escolar. Estas propuestas abordan aspectos específicos como el marco legal, los estándares y los respaldos para el aprendizaje del inglés, así como la evaluación del rendimiento de los estudiantes y la valoración de las competencias de los docentes.

#### **1.7.1.2. Competencias y habilidades del idioma inglés como lengua extranjera**

Ser competente implica la habilidad para aplicar conocimientos, capacidades y desarrollar destrezas de manera colaborativa con el objetivo de lograr un propósito o resolver una dificultad, contextualizando las ideas de varios expertos. Asimismo, cada individuo puede demostrar uno o varios tipos de competencias en diversos entornos, si bien el dominio de un idioma internacional es esencialmente abarcador. Desde esta perspectiva, el instituto CIFE (citado en Tobón, 2013) sostiene que la comunicación oral y escrita en un segundo idioma constituye una competencia básica para el desarrollo personal.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, establecido por el Consejo de Europa (2001), proporciona un marco común para la evaluación de competencia en lenguas, incluido el inglés. Define 3 niveles de dominio que son A (principiante), B (intermedio) y C (avanzado). La competencia en inglés se considera alcanzada cuando un estudiante demuestra habilidades lingüísticas específicas en lectura, escritura, escucha y habla en uno de estos niveles.

Basándonos en la escala global y de autoevaluación propuesta por el Consejo Europeo (2020), se establecen las competencias esperadas para cada nivel de usuario de inglés de la siguiente manera:

- **Nivel A1 (Usuario básico):** Un aprendiz en sus primeras etapas de dominio del idioma puede entender y emplear expresiones comunes y frases simples relacionadas con situaciones cotidianas y necesidades inmediatas. Posee la capacidad de proporcionar y solicitar información personal básica.
- **Nivel A2 (Usuario básico):** En este nivel predomina la capacidad de entender expresiones y frases usadas frecuentemente que considera mucho más que solamente sus preferencias personales. Puede hablar sobre aspectos relevantes de sí mismo como su ámbito familiar, lugares de interés, ocupaciones y aficiones. Además, puede comunicarse en contextos que requieren un intercambio sencillo de información cotidiana. Se estima que se necesitan entre 180 y 200 horas para alcanzar este nivel.
- **Nivel B1 (Usuario independiente):** Quienes alcanzan este nivel pueden comprender las ideas principales en discursos claros sobre temas cotidianos, laborales o académicos. Pueden desenvolverse en situaciones comunes como un viaje y enlazar frases para describir sueños, esperanzas y ambiciones. También son capaces de escribir textos sencillos sobre temas conocidos. El tiempo estimado para llegar a este nivel es de 350 a 400 horas.

- **Nivel B2 (Usuario independiente):** El estudiante comprende las ideas resaltantes de textos que muestran complejidad, incluso de índole técnico, si son relativamente familiares. Puede entender noticias y programas televisivos sobre temas actuales y relacionarse con hablantes nativos con fluidez. Además, puede defender su punto de vista analizando pros y contras en asuntos generales. Se estima que se necesitan entre 500 y 600 horas para alcanzar el nivel B2.
- **Nivel C1 (Usuario competente):** Los estudiantes comprenden discursos y textos con mensajes implícitos. Analizan una variedad de tipología textual como escritos técnicos, literarios e instrucciones largas, aunque no estén relacionados con su especialidad. Pueden expresarse de manera fluida y espontánea en cualquier situación social, académica o laboral. El tiempo estimado para alcanzar este nivel es de 700 a 800 horas.
- **Nivel C2 (Usuario competente):** Quienes llegan a este nivel se desenvuelven con naturalidad en cualquier situación. Pueden comprender fácilmente lo que escuchan a una rapidez de hablante nativo y entender prácticamente las diversas formas de lengua escrita, incluyendo textos complejos. Tienen la capacidad de participar en cualquier conversación o debate con fluidez, manejando modismos y frases coloquiales. Se estima que se necesitan entre 1000 y 1200 horas para alcanzar el nivel C2.

Por su parte, el Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras ACTFL (2017) proporciona declaraciones llamadas "Can-Do Statements" que describen lo que los estudiantes pueden hacer en términos de habilidades lingüísticas a diferentes niveles de competencia. La competencia se evalúa en relación a la capacidad del estudiante para realizar tareas específicas.

Celce-Murcia et al (2014), afirma que, desde el enfoque comunicativo, un estudiante se considera competente en inglés cuando puede comunicarse efectivamente en situaciones reales utilizando el idioma de manera apropiada.

Conforme al MINEDU (2019) el estudiante demuestra ser competente en el área de inglés cuando:

- Posee la habilidad de utilizar el inglés con diversos propósitos y llevar a cabo funciones comunicativas.

- Ajusta el uso del lenguaje según el contexto y los intervinientes en un intercambio de información oral. En situaciones de comunicación escrita, emplea un lenguaje adecuado al destinatario del texto, ya sea formal o informal.
- Comprende y elabora distintos tipos textuales con cohesión y coherencia, considerando la situación comunicativa y las estructuras lingüísticas.
- Mantiene la comunicación incluso cuando enfrenta dificultades en el dominio del lenguaje, lo que implica el manejo de diversas estrategias.
- Interactúa de manera fluida y comprensible con sus compañeros.

Sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Nunan, D. (2003) precisa que las habilidades fundamentales son: listening, speaking, reading y writing. Según, las 4 habilidades del inglés como lengua extranjera (EFL) son: listening (escucha), speaking (habla), reading (lectura) y writing (escritura). Reconoce que estas habilidades no son simplemente actos aislados, sino procesos interconectados que forman la base de la competencia comunicativa. En el contexto del listening, Nunan destaca la importancia de la comprensión activa y la exposición a diversos acentos. Para el speaking, su enfoque se centra en la comunicación real y la participación activa. En cuanto a la lectura, Nunan propone un abordaje interactivo, donde la comprensión va más allá de la decodificación. Finalmente, para la escritura, aboga por un proceso creativo y reflexivo que va más allá de la simple transcripción de palabras.

A continuación, se describen más a detalle las habilidades del inglés como lengua extranjera según David Nunan:

- Listening (Escucha): La habilidad de escuchar en inglés, implica más que simplemente percibir sonidos. Se trata de comprender y procesar información auditiva de manera activa, interpretando significados y contextos. Nunan destaca la importancia de la exposición constante a diversos acentos y estilos de habla para desarrollar una capacidad auditiva robusta, haciendo hincapié en la interacción y participación del estudiante en situaciones auténticas de comunicación oral.
- Speaking (Habla): La habilidad de hablar no se limita a la producción de sonidos y palabras, sino que implica la capacidad de comunicar significado de manera efectiva. El autor señala la importancia de brindar oportunidades para la práctica oral auténtica, enfocándose en la comunicación real en lugar de la precisión gramatical. La participación activa en diálogos y situaciones comunicativas es clave para desarrollar esta habilidad.

- Reading (Lectura): La lectura en inglés va más allá de descifrar las palabras si no que involucra la capacidad de analizar información de textos escritos. Se enfatiza la importancia de abordar la lectura como un proceso interactivo, donde los estudiantes puedan relacionar la información con sus saberes previos y aplicar distintas estrategias para comprender textos auténticos en diversas situaciones.
- Writing (Escritura): Según Nunan, la escritura en inglés no solo consiste en plasmar palabras en papel, sino en expresar ideas de manera coherente y estructurada. El autor aboga por enseñar la escritura como un proceso creativo y reflexivo, donde los estudiantes desarrollen la capacidad de organizar sus pensamientos y transmitirlos efectivamente. La práctica regular de la escritura en diversos contextos es esencial para mejorar esta habilidad.

### **1.7.2. Tendencias históricas del proceso formativo del inglés como lengua extranjera y su dinámica**

El conocimiento de las tendencias históricas del proceso formativo del inglés como lengua extranjera nos permite entender la evolución dinámica de este campo a lo largo del tiempo. Desde sus primeras etapas hasta ahora, la enseñanza del inglés ha experimentado cambios significativos influenciados por una variedad de factores, que van desde el contexto político y social hasta los avances tecnológicos y las teorías pedagógicas emergentes. Esta evolución ha sido moldeada por la creciente importancia del inglés como lingua franca en un mundo cada vez más interconectado, así como por la necesidad de adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y el mercado laboral. Al examinar las tendencias históricas, podemos identificar patrones, desafíos y logros que han contribuido a la configuración del panorama actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, proporcionando así una base sólida para reflexionar sobre su futuro y su papel en la educación global.

Para precisar las tendencias históricas del desarrollo del idioma inglés como lengua extranjera, se utilizarán los siguientes indicadores propuestos por Hattie (2009) centrados en los aspectos de enseñanza, aprendizaje y evaluación:

#### **Enseñanza:**

- Metodologías y enfoques pedagógicos empleados en diferentes períodos históricos.
- Rol del docente y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos didácticos utilizados, como libros de texto, materiales audiovisuales, software educativo, entre otros.
- Incorporación de los recursos tecnológicos en la enseñanza del inglés a lo largo del tiempo.

#### **Aprendizaje:**

- Percepciones y actitudes hacia el aprendizaje del inglés en diferentes épocas.
- Motivaciones de los estudiantes para aprender inglés y factores que influyen en su progreso.
- Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes para adquirir competencia en inglés.
- Cambios en las expectativas de los educandos y enfoques centrados en el aprendizaje autónomo.

#### **Evaluación:**

- Métodos de evaluación empleados para determinar el progreso y el nivel de logro de los estudiantes en el dominio del inglés.
- Evolución de los criterios de evaluación, incluida la evaluación de habilidades lingüísticas específicas (lectura, escritura, habla, escucha).
- Uso de pruebas estandarizadas y herramientas de evaluación alternativas.
- Incorporación de la evaluación formativa y sumativa en la práctica docente a lo largo del tiempo.

Al analizar estos indicadores a lo largo de diferentes períodos históricos, podemos identificar tendencias significativas del idioma inglés como lengua extranjera en el contexto peruano, lo que nos permite comprender mejor su evolución y adaptación a lo largo del tiempo.

### **PRIMERA ETAPA: los inicios de la educación en el Perú (siglo XVI-XIX) Incaica – Colonial**

El imperio Incaico era una sociedad multilingüe, con el quechua como lengua oficial, no existía una política lingüística oficial hacia el aprendizaje de otros idiomas y la interacción con culturas diferentes era limitado, principalmente a través del comercio y la guerra. No hay evidencia del



aprendizaje del inglés durante este período. Zúñiga (2006) precisa que el contacto con otras culturas era limitado durante la época Incaica, lo que restringía el aprendizaje de lenguas extranjeras

Entretanto, en la época Vireinal, según López Morales (1987) el inglés se aprendía de forma clandestina durante la época colonial, a través de libros y profesores particulares. La conquista española del imperio Incaico trajo consigo la obligatoriedad del castellano como lengua oficial. El inglés era la lengua de una potencia colonial rival, Inglaterra y su aprendizaje era visto como una amenaza por la Corona española.

### **Contexto histórico:**

**Auge económico del Perú:** La década de 1960 marcó un periodo de crecimiento económico en el Perú, impulsado por la industrialización y la explotación de recursos naturales. Este contexto generó una mayor demanda por el aprendizaje del inglés, visto como un factor de movilidad social y acceso a mejores oportunidades (Cornejo Polar, 1978).

**Influencia de la cultura estadounidense:** La influencia cultural de Estados Unidos se intensificó durante esta época, especialmente a través de la música, el cine y la televisión. Esta influencia contribuyó a la popularización del inglés como lengua extranjera, despertando el interés por aprenderlo y consumir productos culturales en este idioma (López Morales, 1987).

**Crecimiento de la clase media:** El crecimiento económico de la época generó un aumento de la clase media urbana, que buscaba mejorar sus condiciones de vida y acceder a una mejor educación para sus hijos. Esto se tradujo en una mayor demanda por la enseñanza del inglés en escuelas y centros de idiomas (Hildebrandt, 1991).

**Mayor acceso a la educación:** La expansión del sistema educativo peruano en la década de 1960 permitió que un número más significativo de personas tuvieran acceso a la educación formal. Esto generó un aumento de la población con conocimientos básicos de inglés, aunque todavía con un enfoque limitado en la comunicación oral (Shady Solís, 2002).

### **Características:**

**Predominio del método audiolingual:** El método audiolingual era la metodología dominante en la enseñanza del inglés durante esta época. Este método se basaba repetir y la memorizar

estructuras lingüísticas, con un enfoque limitado en la comprensión y la producción oral (Ames, 2006).

Énfasis en la gramática y la pronunciación: La enseñanza del inglés se centraba principalmente en la gramática y la pronunciación, relegando a un segundo plano la comunicación real. Se daba mucha importancia a la memorización de reglas gramaticales y a los exámenes que evaluaran la pronunciación (Vásquez, 2010).

Escasa atención a la comunicación real: La comunicación real no era un foco central en la enseñanza del inglés. Se priorizaba la exactitud gramatical y la pronunciación correcta sobre la fluidez y la capacidad de comunicarse efectivamente en diferentes contextos (León, 2014).

Materiales didácticos importados: Los materiales didácticos utilizados en la enseñanza del inglés eran principalmente importados de Estados Unidos o Gran Bretaña, lo que no siempre se ajustaba a la realidad cultural y lingüística del Perú (Chávez, 2018).

Profesores con formación limitada: La mayoría de los profesores de inglés en esta época no tenían una formación especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Muchos de ellos eran profesores de otras áreas que habían aprendido inglés de forma autodidacta o con cursos básicos (Méndez, 2022).

## **SEGUNDA ETAPA: Hacia una transformación educativa durante la república (SIGLO XIX-XX)**

Shady Solís (2002) indica que la independencia del Perú generó una mayor apertura hacia otras culturas, lo que favoreció el aprendizaje del inglés. Ya desde la época republicana se comenzó a dar una mayor apertura hacia otras culturas, el inglés comenzó a ser visto como una lengua importante para el comercio y la diplomacia, creándose las primeras escuelas de inglés en el Perú. El inglés se incorporó al currículo de algunas escuelas y universidades.

### **Contexto histórico:**

Crisis económica en el Perú: La década de 1980 estuvo marcada por una profunda crisis económica en el Perú, caracterizada por hiperinflación, recesión y violencia social. Este contexto afectó al sistema educativo en general, incluyendo la enseñanza del inglés (Cornejo Polar, 1978).

Aumento de la migración interna: La crisis económica generó un aumento de la migración interna, con personas desplazándose de la zona rural a la ciudad buscando mejoras de vida y más oportunidades. Esto generó una mayor diversidad lingüística en las aulas, con estudiantes que hablaban diferentes lenguas maternas (López Morales, 1987).

Crecimiento del sector informal: La crisis económica también llevó al crecimiento del sector informal, con un aumento del trabajo precario y la informalidad. Esto afectó las opciones laborales de los profesores de inglés, muchos de los cuales se vieron obligados a trabajar en condiciones precarias (Hildebrandt, 1991).

Reducción del presupuesto educativo: La crisis económica también provocó una reducción del presupuesto educativo, lo que afectó la calidad de la enseñanza en general, incluyendo la enseñanza del inglés (Shady Solís, 2002).

### **Características:**

Diversificación de los métodos de enseñanza: A pesar de las dificultades económicas, se produjo una diversificación de los métodos de enseñanza del inglés. Se comenzaron a utilizar métodos más comunicativos que ponían mayor énfasis en la comprensión y la producción oral (Ames, 2006).

Mayor énfasis en la comunicación oral la cual se convirtió en un foco central en la enseñanza del inglés. Se buscaba que los educandos pudieran comunicarse de forma efectiva en diferentes contextos, utilizando diferentes funciones del lenguaje (Vásquez, 2010).

Desarrollo de materiales didácticos contextualizados: Se comenzó a desarrollar materiales didácticos contextualizados a la realidad peruana, utilizando temas y situaciones relevantes para los estudiantes (León, 2014).

Inicios de la formación de profesores en el país: El país dio comienzo a programas de capacitación para profesores de inglés con el propósito de elevar el estándar de la enseñanza. Estos programas se centraban en la implementación de metodologías innovadoras de enseñanza y la mejora de las competencias comunicativas de los profesores. (Chávez, 2018).

### **TERCERA ETAPA: Educación en el SIGO XXI – Hacia una educación formativa**

En Perú, se estableció la obligatoriedad del aprendizaje de una lengua extranjera en el año 2003, según la Ley número 28044 de ese año. Luego, en 2014, una resolución presentó pautas para la implementación del aprendizaje del inglés en los niveles de primaria y secundaria, según indican Cronquist y Fiszbein (2017, p. 27).

En línea con esto, el Ministerio de Educación (Minedu) en 2014, respetando las lenguas maternas de los estudiantes y considerando al castellano como segunda lengua, estableció directrices para introducir la enseñanza del inglés en los últimos años de la primaria y durante toda la secundaria en las instituciones públicas. Estos lineamientos proponían el uso de enfoques reconocidos internacionalmente, tales como el comunicativo, de acción, intercultural, asistido por computadora y neurocientífico. Además, se presentaron modelos de enseñanza en el aula, de manera remota, en línea y mixta o blended.

Es importante señalar que el Minedu, en 2016, aprobó la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés, denominada "Inglés: Puertas al Mundo", con la meta de convertir a Perú en un país bilingüe para el año 2021.

Teniendo en cuenta su relevancia, Minedu (2016) introduce el Currículo Nacional de la Educación Básica, estableciendo que el castellano se considere como segunda lengua desde los seis años, mientras que el idioma inglés se aborde como lengua extranjera únicamente en primaria y secundaria. Además, el Currículo Nacional adopta un enfoque basado en competencias, especialmente en el área de inglés como lengua extranjera, con el fin de fomentar una mayor participación del estudiante en un entorno educativo adecuado, ya que fuera de las aulas tendrán menos oportunidades de utilizar el idioma objetivo.

No obstante, a pesar de que el actual Currículo Nacional detalla los logros esperados en cada competencia del área de inglés para su inclusión en todos los niveles de la educación básica, las instituciones públicas aplican oficialmente estos lineamientos únicamente en los estudiantes de secundaria. En este nivel, la exposición al idioma se limita a dos horas semanales, extendiéndose a cinco horas en colegios de jornada escolar completa (JEC). En otras palabras, Perú se destaca como uno de los pocos países latinoamericanos que no incorpora la enseñanza del inglés durante la infancia en las escuelas públicas, según lo indicado por el Ministerio de Educación en el año 2016.

### **Contexto histórico:**

Recuperación económica del Perú: A partir del año 2000, el Perú experimentó una recuperación económica sostenida, lo que generó un aumento del presupuesto educativo y mejorar el nivel de la enseñanza en general (Cornejo Polar, 1978).

Expansión de la educación privada: La expansión de la educación privada también contribuyó a la mejora de los estándares educativos en la enseñanza del inglés. Las escuelas privadas podían invertir en mejores materiales didácticos, contratar a profesores mejor calificados y ofrecer una mayor variedad de cursos (López Morales, 1987).

Implementación de recursos tecnológicos educativos como internet y las plataformas digitales, impactaron de forma positiva en la enseñanza del inglés. Estas tecnologías posibilitaron a los estudiantes para que accedan a más recursos de aprendizaje y practicar sus habilidades lingüísticas de forma interactiva (Hildebrandt, 1991).

Mayor acceso a internet permitiendo que más personas accedan a recursos de aprendizaje de inglés en línea. Esto ha democratizado el aprendizaje del inglés y ha hecho que sea más accesible para personas de diferentes niveles socioeconómicos (Shady Solís, 2002).

### **Características:**

Enfoque en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: Actualmente, la instrucción del idioma inglés se centra en cultivar las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, expresión verbal, comprensión de textos y producción escrita. El objetivo es capacitar a los estudiantes para que puedan comunicarse de manera efectiva en diversas situaciones y contextos (Ames, 2006).

Uso de materiales didácticos auténticos: Se utilizan materiales didácticos auténticos, como películas, canciones, artículos de prensa y textos literarios, para que los estudiantes aprendan inglés en un contexto real y se familiaricen con la cultura de los países anglohablantes (Vásquez, 2010).

Incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza de diversas maneras, como el uso de plataformas digitales, aplicaciones móviles, juegos educativos y aulas virtuales (León, 2014).

Mayor énfasis en la formación profesional continua de los docentes de inglés, para que puedan actualizar sus conocimientos y metodologías de enseñanza, y así ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes (Chávez, 2018).

La enseñanza del inglés en nuestro país ha experimentado cambios notables en las últimas décadas. Hoy en día, se caracteriza por un enfoque más comunicativo, centrado en el educando y en el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas. Las nuevas tecnologías y el uso de materiales didácticos auténticos han contribuido a mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el Perú.

El MINEDU (2018), ha implementado diversas reformas educativas en el siglo XXI que tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación en general, incluyendo la enseñanza del inglés, además se ha puesto énfasis en la formación permanente de docentes de inglés, la actualización de los currículos educativos y la dotación de infraestructura adecuada, asimismo:

- El inglés se imparte en la gran mayoría de las instituciones y universidades del Perú.
- Se ha puesto énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de escucha, habla, lectura y escritura.
- Se utilizan materiales didácticos auténticos y contextualizados.
- Se han incorporado las nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés.
- Se ha puesto mayor énfasis en la formación continua de los profesores de inglés.

La UNESCO (2022), afirma que el Perú ha realizado avances importantes en la mejora de la calidad de la educación, pero aún hay desafíos por superar. Los desafíos para la enseñanza del inglés en el Perú en el siglo XXI incluyen:

- Disminuir la brecha de acceso a una educación de calidad en inglés, especialmente en zonas rurales y poblaciones de bajos recursos.
- Mejorar la formación inicial y fortalecer la profesionalización continua de los profesores de inglés.
- Implementar políticas públicas que fortalezcan la enseñanza del inglés en el país.
- Promover investigaciones en base a la enseñanza del inglés en el contexto peruano.

**Tabla 1***Tendencias históricas del proceso formativo del inglés como lengua extranjera*

INDICADORES	ETAPAS		
	PRIMERA ETAPA: Los inicios de la educación en el Perú (SIGLO XVI-XIX) Incaica - Colonial	SEGUNDA ETAPA: Hacia una transformación educativa durante la república (SIGLO XIX-XX)	TERCERA ETAPA: Educación en el SIGO XXI – Hacia una educación formativa
<b>Enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque centrado en la evangelización: La enseñanza del idioma estaba estrechamente vinculada a la evangelización de la población indígena, siendo la transmisión de la fe católica y la cultura española el objetivo principal.</li> <li>- Enseñanza autoritaria y dogmática: Los métodos de enseñanza se caracterizaban por ser autoritarios y dogmáticos, centrado en la memorización de contenidos religiosos y lingüísticos.</li> <li>- Enseñanza selectiva y elitista: La educación estaba reservada principalmente para la élite colonial y los miembros de la iglesia,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque modernizador y secularizador: Se promovió la enseñanza laica y moderna, lo que implicó una mayor diversificación curricular y la incorporación de materias como el inglés en el currículo educativo.</li> <li>- Expansión de la enseñanza del inglés: Se establecieron instituciones educativas que ofrecían la enseñanza del inglés, ampliando así el acceso a esta lengua.</li> <li>- Metodologías de enseñanza tradicionales: A pesar de los cambios en el sistema educativo, las metodologías de enseñanza seguían siendo tradicionales, con un</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque comunicativo y funcional: La enseñanza del inglés adoptó un enfoque más comunicativo y funcional, centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas para la comunicación oral y escrita en situaciones cotidianas.</li> <li>- Integración de la tecnología: Se incorporaron tecnologías digitales para la enseñanza del inglés, proporcionando a los estudiantes acceso a una variedad de herramientas y actividades interactivas.</li> <li>- Enfoque inclusivo y diversificado: Se</li> </ul>

---

	limitando el acceso a la enseñanza del inglés a una minoría privilegiada.	enfoque en la gramática y la traducción.	promovió un enfoque inclusivo y diversificado en la enseñanza del inglés.
<b>Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limitaciones en el acceso al aprendizaje: La mayoría de la población indígena tenía un acceso limitado a la educación formal y, por lo tanto, al aprendizaje del inglés.</li> <li>- Asimilación forzada: El aprendizaje del idioma inglés se producía en un contexto de asimilación forzada de la cultura y la lengua españolas, lo que dificultaba el desarrollo del aprendizaje del inglés.</li> <li>- Resistencia al aprendizaje: La población indígena podía mostrar resistencia al aprendizaje del español y, por extensión, del inglés, como resultado de la imposición cultural y lingüística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor acceso al aprendizaje: La expansión de la enseñanza del inglés permitió un mayor acceso al aprendizaje de esta lengua, aunque aún estaba limitado a ciertos sectores privilegiados de la sociedad.</li> <li>- Enfoque en la asimilación cultural: El aprendizaje del inglés estaba influenciado por el deseo de asimilarse a la cultura y la lengua inglesas, especialmente entre las clases sociales más altas.</li> <li>- Limitaciones en el aprendizaje autónomo: El aprendizaje del inglés estaba más orientado hacia la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticas formales, con poco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje centrado en el estudiante: Se fomentó un enfoque más centrado en el estudiante, que promueve el aprendizaje activo y participativo, y la autonomía en el aprendizaje del inglés.</li> <li>- Desarrollo de competencias comunicativas: Se hizo hincapié en el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés, incluyendo la comprensión auditiva, la expresión oral y escrita, y la interacción comunicativa.</li> <li>- Aprendizaje continuo y lifelong learning: Se reconoció la importancia del aprendizaje continuo a lo largo de la vida (lifelong learning) en el desarrollo de habilidades</li> </ul>

---



---

		énfasis en el aprendizaje autónomo y la comunicación oral.	lingüísticas en inglés, y se facilitó el aprendizaje fuera del contexto escolar.
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación basada en la asimilación cultural: La evaluación del aprendizaje del inglés se basaba en la asimilación de la cultura y la religión españolas, más que en la competencia lingüística en sí misma.</li> <li>- Evaluación sumativa y normativa: La evaluación del aprendizaje del inglés estaba más orientada hacia la normatividad y el cumplimiento de estándares culturales y religiosos establecidos por las autoridades coloniales.</li> <li>- Escasa evaluación formal: La falta de sistemas formales de evaluación dificultaba la medición del progreso y el logro en el aprendizaje del idioma inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación tradicional y sumativa: La evaluación del aprendizaje del inglés seguía siendo tradicional y sumativa, con un enfoque en la evaluación del conocimiento gramatical y la traducción.</li> <li>- Escasez de herramientas de evaluación: La falta de herramientas y métodos de evaluación adecuados dificultaba la medición precisa del progreso en el aprendizaje del inglés.</li> <li>- Evaluación sesgada: La evaluación del aprendizaje del inglés podía estar sesgada hacia las clases sociales privilegiadas que tenían acceso a una mejor educación y recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación formativa y sumativa: Se implementaron prácticas de evaluación formativa y sumativa para medir el progreso y el logro en el aprendizaje del inglés, proporcionando retroalimentación continua y oportunidades de mejora.</li> <li>- Uso de herramientas de evaluación variadas: Se utilizan una variedad de herramientas y métodos de evaluación, incluyendo pruebas estandarizadas, proyectos, presentaciones orales, y evaluación basada en portafolios.</li> <li>- Evaluación auténtica y contextualizada: Se promovió la evaluación auténtica y contextualizada, que</li> </ul>

---

*Nota.* La tabla presenta las fases definidas en esta investigación para identificar las tendencias históricas en el proceso formativo del inglés como lengua extranjera, así como los indicadores que influyen en dicho proceso (Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación).

Sin embargo, a pesar del desarrollo histórico del idioma inglés como lengua extranjera, persiste una carencia de referencias prácticas en términos de diagnóstico contextual integral, fundamentación práctica, sistematización, desarrollo de actividades orientadoras, así como su implementación y aplicación generalizada en el proceso educativo. Esta falta de recursos refleja una deficiencia en la base teórica de la investigación.

### **1.7.3. Programa formativo del idioma inglés.**

Un programa formativo se define como un conjunto organizado de actividades educativas con el propósito claro de alcanzar metas específicas (Barton y Bright, 2003). Este tipo de programas requiere una cuidadosa planificación que integre métodos variados de enseñanza y aprendizaje para asegurar el efectivo aprendizaje de conocimientos y habilidades por parte de los participantes.

El diseño de un programa formativo debe considerar las necesidades educativas particulares de los estudiantes y las demandas del entorno profesional o académico (Lattuca, 2001). Esto implica no solo la selección adecuada de contenidos y metodologías, sino también la flexibilidad para adaptarse a cambios en las exigencias del mercado o en las demandas emergentes de conocimiento (Loughran y Northfield, 1998).

El diseño efectivo de programas formativos se fundamenta en varios aspectos clave que aseguran su relevancia y efectividad, tal como:

- **Análisis de necesidades:** Es crucial identificar y comprender las necesidades específicas de aprendizaje de los participantes. Esto implica investigar y recopilar información sobre sus conocimientos previos, habilidades actuales y las competencias que se requieren para alcanzar los objetivos del programa. Según David Royse, Thyer y Padgett (2016), el análisis de necesidades es crucial para

identificar las necesidades de aprendizaje de los participantes, lo cual guía el diseño de programas efectivos que las aborden de manera específica.

- Selección de contenidos: Los contenidos seleccionados deben ser relevantes, actualizados y pertinentes para el contexto en el que se ejecuta el programa. Es importante priorizar la información que sea fundamental para el logro de los objetivos y descartar aquella que pueda ser redundante o no contribuya directamente al aprendizaje deseado. Gagné (1985) propone una teoría del aprendizaje que enfatiza la importancia de seleccionar contenidos relevantes y secuenciarlos de manera efectiva para facilitar el aprendizaje significativo y la transferencia de habilidades.
- Metodologías de enseñanza: La elección de las metodologías de enseñanza adecuadas es crucial para facilitar un aprendizaje efectivo y significativo. Es fundamental seleccionar las estrategias pedagógicas que mejor se adecúen a los objetivos de aprendizaje y al perfil de los participantes. La diversificación de metodologías puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y aumentar su efectividad.
- Evaluación y retroalimentación: Para asegurar el progreso de los participantes y la efectividad del programa, es esencial establecer métodos claros y consistentes de evaluación. Las evaluaciones deben ser tanto formativas como certificadoras, proporcionando retroalimentación oportuna que guíe a los participantes hacia la mejora continua de sus habilidades y conocimientos. Black y Wiliam (1998) han investigado profundamente sobre la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva en el proceso de aprendizaje. Su trabajo destaca cómo estas prácticas pueden mejorar significativamente los resultados del aprendizaje al proporcionar a los participantes información concreta sobre su desempeño y áreas de mejora. La retroalimentación constructiva y específica es fundamental para cerrar la diferencia entre el rendimiento actual y el nivel deseado, motivando a los participantes a alcanzar sus metas de aprendizaje.
- Flexibilidad y adaptabilidad: Los programas formativos deben diseñarse de manera flexible para poder adaptarse a las necesidades cambiantes de los participantes y las

demandas del entorno. Esto implica la capacidad de ajustar los contenidos, las metodologías y las evaluaciones según la retroalimentación recibida durante el proceso formativo o en respuesta a cambios externos.

Un programa formativo no solo se enfoca en la transferencia de conocimientos, sino también en el desarrollo integral de competencias y habilidades relevantes para enfrentar desafíos específicos dentro de un campo o disciplina determinada.

#### **1.7.4. Teorías y enfoques del idioma inglés como lengua extranjera**

**Teoría del Aprendizaje Socio constructivista**, la cual refiere que el aprendizaje es un proceso social y activo en el cual las personas construyen comprenden el mundo a través de la relación con otros y la participación en actividades colaborativas (Vygotsky, 1978). Esta teoría tiene una gran relevancia en el contexto del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, ya que proporciona un marco conceptual para entender cómo ocurre el aprendizaje de un idioma y cómo los estudiantes pueden desarrollar sus competencias lingüísticas de manera efectiva. También enfatiza la importancia de generar un ambiente colaborativo de aprendizaje donde los estudiantes interactúen entre sí y construyan conjuntamente el significado del idioma. Esto se logra a través de actividades y tareas que fomentan la comunicación interpersonal, la colaboración y el intercambio de ideas.

Además, la Teoría del Aprendizaje Socio constructivista destaca la importancia del andamiaje, que se refiere al apoyo y la orientación proporcionados por el profesor y los compañeros de clase para impulsar a los estudiantes a lograr un nivel más alto de comprensión y dominio del idioma. El andamiaje puede manifestarse en forma de retroalimentación, modelado, preguntas reflexivas y sugerencias para mejorar el desempeño lingüístico.

**La Teoría del Aprendizaje Significativo** con su autor Bruner (1966) precisa que el aprendizaje se torna más efectivo cuando los conocimientos actuales se interrelacionan con el estudiante conoce previamente, integrando la nueva información con sus saberes previos, creando conexiones y relaciones relevantes para comprender y asimilar el contenido que se ha impartido. En el contexto del idioma inglés como lengua extranjera, esta teoría tiene varias implicaciones importantes:

Conexión con conocimientos previos: Los docentes pueden ayudar a los estudiantes a construir significado y comprender el nuevo vocabulario, la gramática y las estructuras lingüísticas en

inglés al relacionarlas con sus experiencias previas, conocimientos culturales y contextos de vida. Por ejemplo, al enseñar vocabulario relacionado con la comida, los profesores pueden vincularlo con las experiencias culinarias y los platos típicos de los estudiantes.

Uso de materiales auténticos como textos, videos y canciones en inglés que reflejen situaciones reales y relevantes para los estudiantes, pueden facilitar el proceso de aprendizaje significativo al proporcionar contextos auténticos para la comprensión y la práctica del idioma.

Enfoque en la aplicación práctica: Los profesores pueden involucrar a los estudiantes en actividades prácticas y significativas que les permitan aplicar el idioma en la realidad misma. Por ejemplo, actividades como debates, simulaciones de roles, proyectos de investigación y presentaciones orales pueden ayudar a los estudiantes a utilizar el inglés de manera significativa y a desarrollar habilidades comunicativas prácticas.

Enfoque en la comprensión profunda: En lugar de centrarse únicamente en la memorización y la repetición mecánica de vocabulario y estructuras gramaticales, la enseñanza basada en la Teoría del Aprendizaje Significativo se centra en promover una comprensión profunda y significativa del idioma.

**Enfoque comunicativo** que se focaliza en cultivar destrezas comunicativas prácticas y auténticas en los estudiantes. Reconoce que el propósito principal del aprendizaje de un idioma radica en la capacidad de comunicarse de forma efectiva en situaciones cotidianas, en vez de solo dominar aspectos gramaticales y léxicos. Según Littlemore (2009), este enfoque busca preparar a los estudiantes para interactuar en entornos comunicativos reales, lo que implica no solo adquirir conocimientos gramaticales y vocabulario, sino también desarrollar habilidades para comprender y expresarse en diversos contextos comunicativos.

Según la perspectiva de Nunan (2003), las actividades comunicativas juegan un papel crucial en este enfoque. Estas actividades son diseñadas para simular escenarios de la vida real en los que los estudiantes deben comunicarse en inglés. Por ejemplo, debates, simulaciones de roles, entrevistas y discusiones grupales son algunas de las dinámicas que pueden emplearse para fomentar una comunicación auténtica y significativa en el aula. Estas actividades brindan a los estudiantes la posibilidad de perfeccionar sus habilidades comunicativas en un contexto genuino y relevante.

Otro aspecto importante de este enfoque es el énfasis en el logro global de la competencia comunicativa de los estudiantes. Esto incluye no solo la capacidad de hablar y escuchar, sino también la habilidad para leer y escribir en inglés de manera efectiva.

**Enfoque Humanístico**, que se centra en el bienestar emocional y el desarrollo personal del educando, comprendiendo que el aprendizaje efectivo no solo se trata de adquirir conocimientos lingüísticos, sino también de cultivar una conexión significativa con el idioma y el proceso de aprendizaje.

Rogers (1969) emergió como uno de los principales impulsores del enfoque humanista en la pedagogía. Rogers resaltó la importancia de establecer un entorno de aprendizaje que promoviera la autoexploración, la autenticidad y la aceptación personal entre los estudiantes. Según él, un ambiente educativo en el que los estudiantes se sintieran valorados, respetados y seguros era esencial para su desarrollo personal y su rendimiento académico. Esto conlleva la creación de un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos expresándose en el nuevo idioma, sin temor al juicio o la crítica.

Por otro lado, Maslow (1954) presentó una teoría sobre la motivación humana que subraya la importancia de atender las necesidades psicológicas y emocionales de la persona con el fin de que alcance su máximo potencial. Maslow estableció una jerarquía de necesidades humanas, desde las necesidades básicas de supervivencia hasta las aspiraciones de autorrealización y crecimiento personal. En relación a la gestión de la enseñanza del inglés, esto implica reconocer y satisfacer las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes, al mismo tiempo que se fomenta su autoexpresión, creatividad y desarrollo personal mediante el aprendizaje del idioma.

Dentro del enfoque humanístico, se valoran las actividades que promueven la autoexpresión y la creatividad de los estudiantes. Esto puede incluir proyectos artísticos, actividades de escritura creativa, debates abiertos y reflexiones personales sobre temas relevantes para los estudiantes. Estas actividades no solo ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas, también permiten a los estudiantes expresar sus pensamientos, emociones y experiencias de una manera auténtica y significativa.

Además, fomenta una relación más colaborativa entre el estudiante y el profesor, donde el énfasis está en el aprendizaje mutuo, la empatía y el apoyo emocional. Los profesores, a partir de este enfoque, se desempeñan como facilitadores del aprendizaje, generando ambientes

favorables de apoyo y confianza donde los estudiantes se sienten libres de explorar y expresarse en el nuevo idioma.

El enfoque humanístico reconoce la importancia de generar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y enriquecedores, en el que los estudiantes puedan desarrollar no solo sus habilidades lingüísticas, sino también su autoexpresión, creatividad y bienestar personal. Este enfoque promueve una visión integral del aprendizaje, que considera tanto el aspecto cognitivo como el emocional del proceso educativo.

### **1.7.5. Marco Conceptual**

**Aprendizaje:** Proceso mediante el cual la persona adquiere, internaliza y aplica nuevos conocimientos, habilidades, actitudes o valores, lo que resulta en un cambio observable en su comportamiento, pensamiento o percepción del mundo.

**Campo de investigación:** Área específica del conocimiento en la que se realizan estudios sistemáticos y se llevan a cabo investigaciones para avanzar en la comprensión y el conocimiento de un tema particular.

**Comprensión lectora:** Capacidad de entender el significado de un texto escrito. Incluye la capacidad de comprender el contenido explícito e implícito del texto, así como de hacer inferencias y conexiones textuales.

**Comprensión:** Es la capacidad de interpretar, entender o hacer sentido de la información recibida. Implica la asimilación de ideas, conceptos o situaciones de manera significativa y profunda.

**Dinámica del proceso:** El estudio del cambio y la evolución de un proceso a lo largo del tiempo, incluyendo las fuerzas, factores y variables que influyen en su desarrollo y resultado.

**Enfoque:** se refiere a una perspectiva particular o conjunto de principios que guían la práctica educativa y la enseñanza. Estos enfoques a menudo se derivan de teorías del aprendizaje y proporcionan un marco para organizar y dirigir las actividades educativas.

**Enseñanza:** Es el proceso intencional y planificado mediante el cual se transmiten conocimientos, habilidades y valores a los estudiantes por parte de un educador, con el objetivo de facilitar su aprendizaje y desarrollo.

**Evaluación:** Es el proceso de recojo, análisis e interpretación de información para determinar de los propósitos de aprendizaje para tomar decisiones educativas y mejorar la práctica docente.

**Formativo:** Relacionado con actividades o procesos destinados a la formación, educación o desarrollo, especialmente en lo que respecta a la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias.

**Inglés como lengua extranjera:** El estudio y la enseñanza del idioma inglés en entornos donde no es el idioma principal o nativo, como, por ejemplo, en países donde el inglés no es la lengua oficial.

**Inglés:** Idioma originario de Inglaterra y ampliamente hablado en muchos países del mundo, siendo uno de los idiomas más utilizados en la comunicación internacional, los negocios, la tecnología y la cultura popular.

**Lengua extranjera:** Idioma que no es el nativo o principal de una persona o comunidad, y que se utiliza en un contexto diferente al de su origen, ya sea con fines de comunicación, negocios, estudio u otros.

**Literal:** Se refiere a la comprensión del texto en un nivel superficial, donde se comprende el significado explícito y directo de las palabras y frases utilizadas en el texto, sin necesidad de hacer inferencias o interpretaciones más profundas.

**Metodología:** Conjunto de métodos, técnicas y enfoques utilizados en la investigación, la enseñanza o la práctica de un campo específico para alcanzar un objetivo determinado de manera sistemática y rigurosa.

**Objeto de la investigación:** Tema, fenómeno o problema específico que es objeto de estudio en una investigación científica o académica.

**Proceso:** Serie de pasos o acciones interrelacionadas que se llevan a cabo de manera sistemática para alcanzar un objetivo o resultado deseado.

**Programa:** Conjunto de actividades, acciones o intervenciones planificadas y organizadas para lograr un objetivo, dar solución a un problema particular, como un programa de estudios, un programa de desarrollo comunitario, etc.



**Teoría:** se refiere a un marco conceptual que proporciona explicaciones sistemáticas y coherentes sobre cómo ocurre el proceso de aprendizaje. Estas teorías están respaldadas por evidencia empírica y se utilizan para comprender, predecir y explicar los fenómenos relacionados con la adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos por parte de los individuos.

## II. MÉTODO

### 2.1. Enfoque, Tipo y Diseño de Investigación

La investigación realizada se inscribe en el enfoque mixto, pues combina métodos cuantitativos y cualitativos. Esto implica que se recolectará, investigará y explicará información de ambas modalidades (cuantitativa y cualitativa), generando afirmaciones que amalgaman ambas perspectivas, según Hernández y Mendoza (2018).

A su vez es transversal ya que los instrumentos se utilizaron en el presente estudio para recopilar datos en un momento específico. La recopilación de datos se realizó una sola vez, en un momento y lugar predeterminados.

Su diseño es experimental, específicamente en su variante preexperimental, con un pre y post test aplicados a un mismo grupo. Esto implica la aplicación de una prueba a un grupo de estudiantes antes del estímulo experimental, seguida de la aplicación del estímulo y una evaluación posterior mediante una posprueba (Hernández et al., 2014).

**Tabla 2**

*Diseño de la investigación*

PRE EXPERIMENTAL			
G	O1	X	O2

*Nota.* La tabla exhibe la estructura del presente estudio, donde "O1" denota el pretest, "G" corresponde al grupo de estudio, "X" simboliza el estímulo del programa formativo del inglés como lengua extranjera y "O2" indica el posttest.

## **2.2. Métodos de investigación científica y selección de técnicas, instrumentos, fuentes de verificación**

La investigación realizada es de carácter aplicada con métodos de investigación científica dirigidos a resolver problemas prácticos y promover el desarrollo tecnológico. Se emplearon técnicas diseñadas para implementar soluciones efectivas y evaluar su impacto en el programa formativo del inglés como lengua extranjera, específicamente para mejorar la comprensión literal de textos escritos en estudiantes de segundo grado de la institución educativa Secundaria “Juan Pablo II”.

Los instrumentos seleccionados incluyeron encuestas estructuradas para recopilar datos sobre la percepción de los estudiantes y profesores respecto a la efectividad del programa formativo. Las fuentes de verificación comprendieron registros de desempeño académico de los estudiantes antes y después de la implementación del programa.

Este enfoque aplicado permitió investigar no solo teóricamente los métodos educativos, sino también implementar mejoras concretas y evaluar su impacto real en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.3. Variables, Operacionalización**

### **Variable independiente:**

Programa formativo del inglés como lengua extranjera

### **Variable dependiente:**

Comprensión lectora literal.

Anexo 2: Operacionalización de variables

## **2.4. Población, muestreo y muestra**

### **2.4.1. Población**

Arias et al. (2016) conceptualiza la población como la totalidad de los elementos que comparten características específicas, y que, en conjunto, conforman el mundo que constituye el tema primordial investigación identificado por el investigador.

La población, en el estudio es de 64 estudiantes de primer a quinto grado del nivel secundaria.

**Tabla 3***Población*

CATEGORÍA	TOTAL
Estudiantes del primer a quinto grado de la “IE. Juan Pablo II”	64
Docentes de la “IE. Juan Pablo II”	10

Nota: Descripción de la población de investigación

#### 2.4.2. Selección de muestra

Según Enric (2003), el muestreo no probabilístico se da mediante muestreo de conveniencia, caracterizado por la selección de sujetos fácilmente accesibles, cuyas características se asemejan a las de la población objetivo. La representatividad de la muestra es determinada de manera subjetiva por el investigador.

Se seleccionó una muestra de 12 estudiantes pertenecientes a segundo grado de educación secundaria de la IE “Juan Pablo II” del CP Segue, provincia de Chota.

**Tabla 4***Muestra de la investigación*

CATEGORÍA	TOTAL
Estudiantes de segundo grado de la IE. JEC “Juan Pablo II”	12
Docentes de la “IE. Juan Pablo II”	6

Nota: Descripción de la muestra de investigación

#### 2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.

##### Observación

Según Hernández et al. (2015), la observación se define como el registro ordenado, preciso y confiable de acciones observables. Este método puede ser empleado como un instrumento para medir distintas condiciones y trasladarse a varias circunstancias del mundo real, como la evaluación de problema en el ámbito de la familia, la interacción entre un docente y sus alumnos, y la identificación de defectos de comportamiento, entre otras situaciones.

## **Encuesta**

Tamayo y Tamayo (2008) describen la encuesta como un método que, a través de la recopilación sistemática de datos siguiendo un diseño preestablecido para garantizar la precisión de la información recopilada, facilita abordar problemas tanto en términos descriptivos como en la relación entre variables. Este método se utilizó con estudiantes de primer grado de la IE JEC “Juan Pablo II” del C.P. Segue, provincia de Chota.

En relación a los instrumentos se emplearon los siguientes:

### **Ficha de observación:**

Según Díaz (2021), las fichas de observación son documentos llenados por un observador. Se utilizan para registrar lo que ocurrió en el aula u otro espacio de aprendizaje y posteriormente, lo recopilado, emplearlo en la evaluación. Se clasifican en estructuradas que son previamente elaboradas y consensuadas, y no estructuradas que son diseñadas por el responsable de la investigación para recopilar la información que crea por conveniente.

### **Cuestionario:**

Meneses (2022) describe el cuestionario como una herramienta utilizada en la recopilación de datos en investigaciones cuantitativas que emplean principalmente la metodología de la encuesta. Este instrumento nos posibilita formular una serie de preguntas centradas en el tema de investigación, lo que permite crear un análisis estadístico y proponer alternativas de solución o responder a la problemática de estudio.

## **2.6. Procedimientos de análisis de datos**

Las herramientas usadas para el desarrollo del presente informe estadístico fueron: laptop, usb, Software SPSS, Excel, Word, los mismos que permitieron la elaboración y procesamiento de datos fuentes primarias y secundarias, los mismos que se registraron en formato físico, aplicándose a una población de 12 estudiantes de segundo grado de la I.E. Juan Pablo II, del C.P. Segue, Provincia de Chota.

## **2.7. Criterios éticos**

### **Del código de ética de la Universidad Señor de Sipán**

#### **Capítulo I: Principios Generales**

Se garantiza el amparo de la identidad de los participantes, conservando su anonimato de manera rigurosa.

El director y comunidad educativa de la Institución fueron debidamente informados sobre el proceso de investigación que involucra a estudiantes de la IE JEC “Juan Pablo II”, tal como se evidencia en los anexos

#### **Capítulo II: Principios Específicos**

Se observa y respeta escrupulosamente los derechos de autor según las normas internacionales, haciendo las debidas citas y referencias.

La información obtenida se trata con estricta confidencialidad y se mantiene en reserva exclusivamente con fines de investigación.

La selección de los participantes se hizo de manera equitativa, asegurando que respondan a las preguntas científicas y obtengan resultados positivos que contribuyan a superar la problemática que enfrentan.

Los participantes de la investigación estaban al tanto de los objetivos y beneficios del estudio, tomando decisiones sin coacción, otorgando libremente su consentimiento informando.

Se respeta la confidencialidad de la información, permitiendo a los participantes continuar o retirarse de la investigación según sea su decisión. Además, se informó a los participantes sobre las lecciones aprendidas de la ejecución del estudio, priorizando su bienestar a lo largo de su participación.

## **2.8. Criterios de Rigor científico**

### **Valor social o científico**

El propósito fundamental de este estudio fue mejorar el aprendizaje de los estudiantes, enfocándose en el desarrollo de la capacidad de resiliencia. Aunque dichas mejoras no se

manifestaron de manera inmediata, en última instancia contribuyeron a un avance en su proceso de aprendizaje y los capacitó para abordar situaciones problemáticas comunes en la vida. En consecuencia, se puede concluir que nuestra investigación se adhiere a principios éticos.

### **Validez científica**

La ciencia carece de ética si no se lleva a cabo de manera apropiada, ya que ello compromete la obtención de resultados fiables. En este estudio, se utilizaron muestras y métodos reales con el fin de generar conocimiento válido. La validez científica se estableció mediante: a) la aplicación de un método coherente de investigación y la correcta selección de participantes e instrumentos; b) la construcción de un marco teórico suficientemente respaldado por fuentes documentales; c) la utilización de un lenguaje apropiado, respetando la estructura y estilo característicos de un informe de investigación; d) la conexión entre la realidad social, cultural y psicológica de los estudiantes, especialmente considerando el método empleado.

### III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 3.1. Resultados según objetivos

**Tabla 5**

*Resultados del pretest de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota*

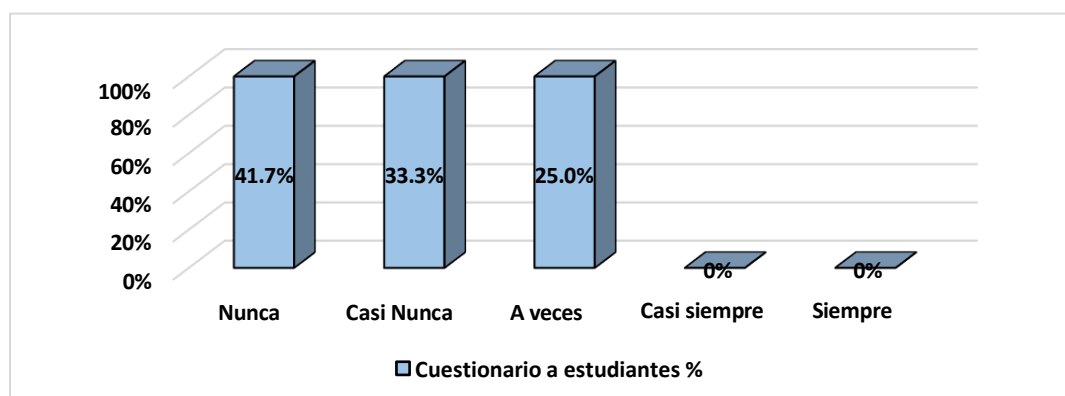
	N	%
Nunca	5	41.7%
Casi Nunca	4	33.3%
A veces	3	25.0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Resultados extraídos del programa SPSSv25

En concordancia con los resultados del pretest sobre comprensión lectora literal de estudiantes en la IE Juan Pablo II - Chota reflejan que el 41.7% indicó que “Nunca” logran comprender literalmente textos, seguido por un 33.3% que casi nunca lo logra, y un 25.0% que a veces lo consigue. Ningún participante reportó comprender casi siempre o siempre.

**Figura 1**

*Variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota*



**Tabla 6**

*Resultados del pretest de la variable comprensión lectora literal de los docentes de la IE.*

*“Juan Pablo II” – Chota*

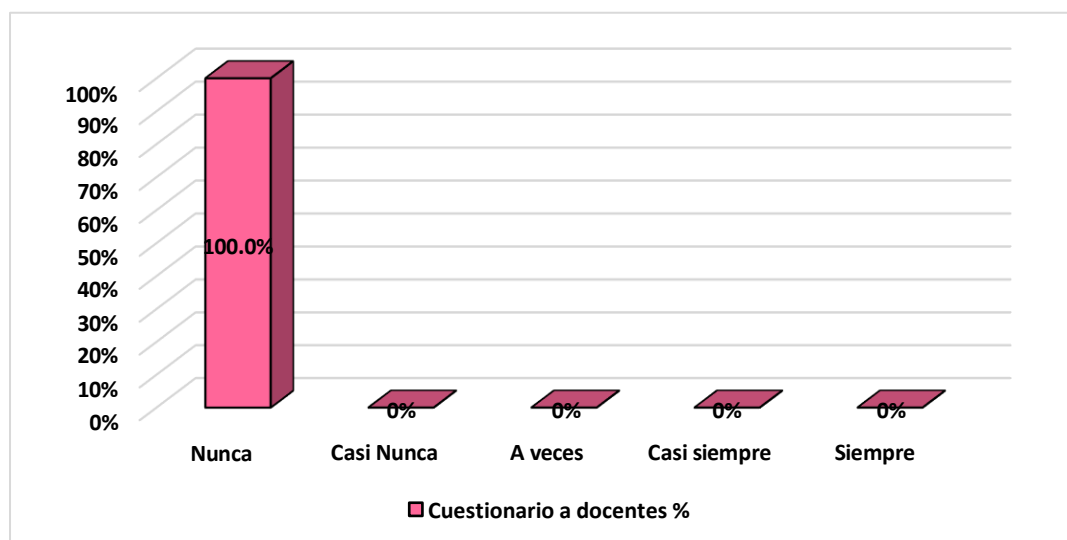
	N	%
Nunca	6	100.0%
Casi Nunca	0	0%
A veces	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Resultados extraídos del programa SPSSv25

En consideración con los resultados obtenidos en esta tabla, todos los docentes encuestados (100.0%) indicaron que los estudiantes nunca logran comprender literalmente textos según los resultados del pretest. Ninguno manifestó que los estudiantes logren una comprensión lectora literal en los niveles de "Casi Nunca", "A veces", "Casi siempre" o "Siempre".

**Figura 2**

*Variable comprensión lectora literal de los docentes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota*



*Nota.* Resultados en porcentajes en relación a los niveles de la variable comprensión lectora literal.



**Tabla 7**

*Resultados de las dimensiones: Comprensión de secuencias, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información*

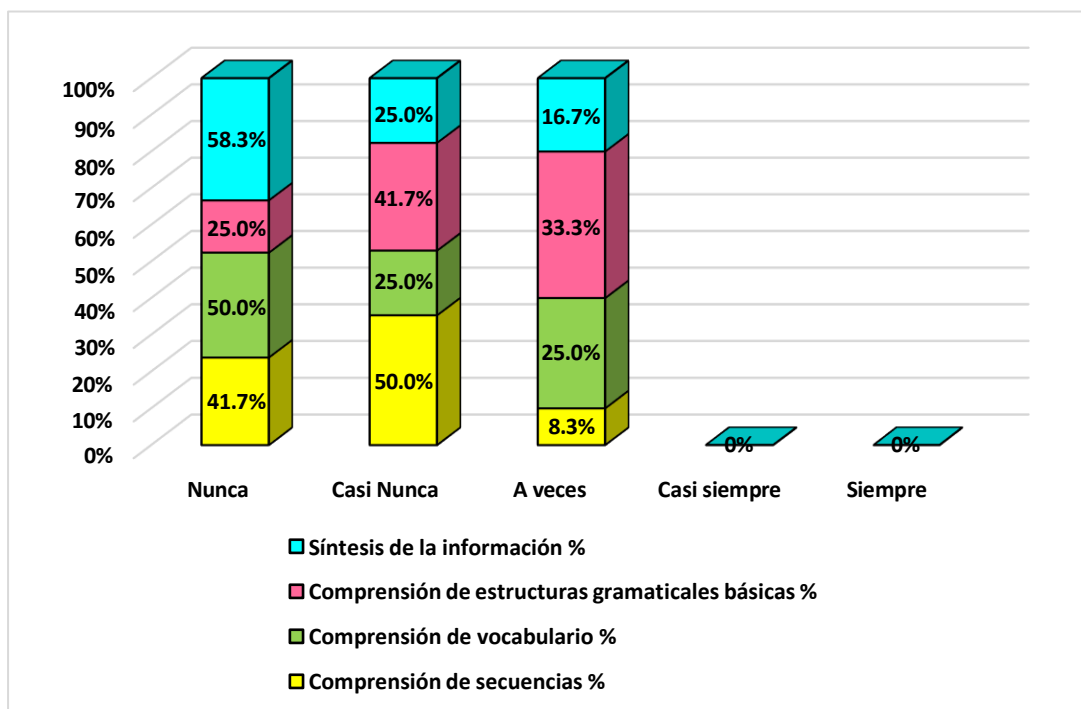
NIVELES	Comprensión de secuencias		Comprensión de vocabulario		Comprensión de estructuras gramaticales básicas		Síntesis de la información	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	5	41.7%	6	50.0%	3	25.0%	7	58.3%
Casi Nunca	6	50.0%	3	25.0%	5	41.7%	3	25.0%
A veces	1	8.3%	3	25.0%	4	33.3%	2	16.7%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	12	100%	12	100%	12	100%	12	100%

*Nota.* Resultados extraídos del programa SPSSv25.

En la tabla proporcionada se analizan las 4 dimensiones de la variable de comprensión lectora literal entre los estudiantes de la IE "Juan Pablo II" en Chota. En la comprensión de secuencias, se observa que el 41.7% nunca logra comprenderlas, el 50.0% casi nunca lo hace, y solo el 8.3% a veces logra esta comprensión, mientras que ninguno reporta comprenderlas casi siempre o siempre. Respecto al vocabulario, el 50.0% nunca comprende las palabras, el 25.0% casi nunca lo hace, el 25.0% a veces lo logra, y ningún estudiante indica comprenderlo casi siempre o siempre. En relación con las estructuras gramaticales básicas, el 41.7% nunca las comprende, otro 41.7% casi nunca las entiende, el 16.7% a veces lo logra, y ninguno las comprende casi siempre o siempre. Finalmente, en la síntesis de la información, el 58.3% de los estudiantes manifiesta que nunca logra sintetizarla, el 25.0% casi nunca lo logra, el 16.7% a veces lo logra, y no hay estudiantes que reporten hacerlo casi siempre o siempre.

**Figura 3**

*Dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota*



*Nota.* Resultados en relación a los niveles de las dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los estudiantes.

**Tabla 8**

*Resultados de las dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los docentes de la IE. "Juan Pablo II"*

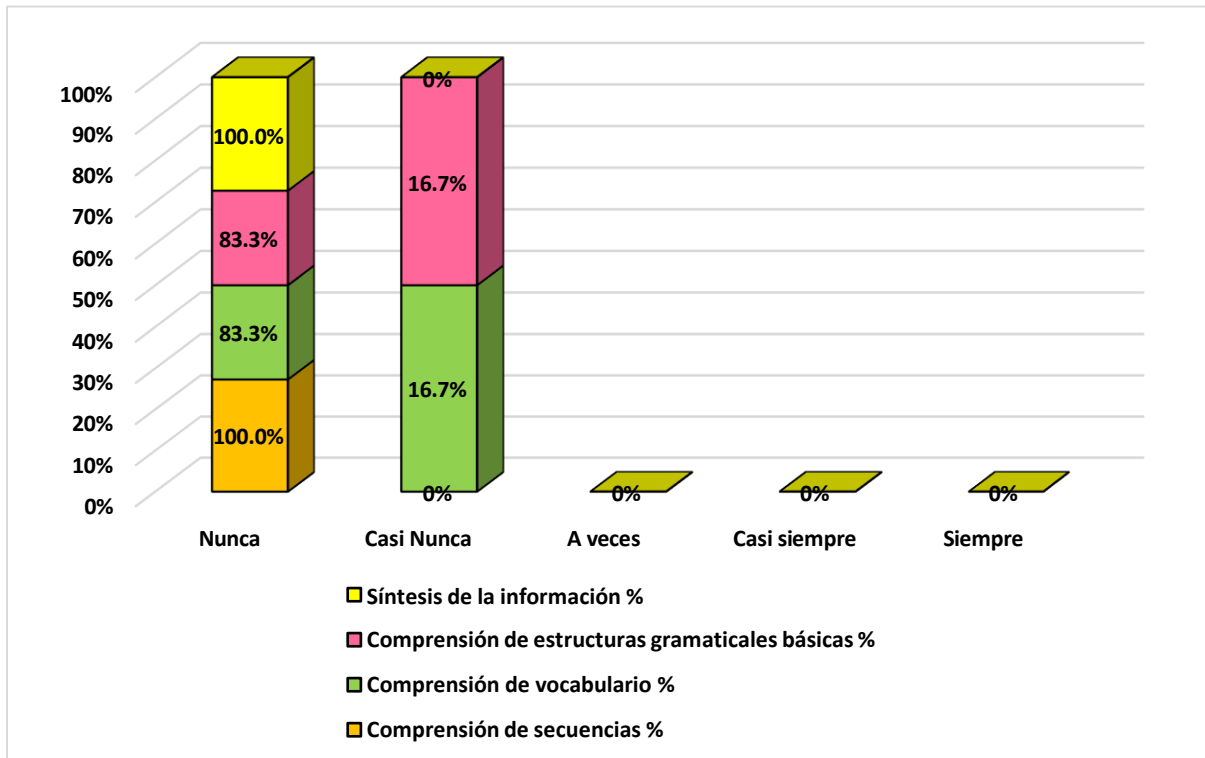
NIVELES	Comprensión de secuencias		Comprensión de vocabulario		Comprensión de estructuras gramaticales básicas		Síntesis de la información	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	6	100.0%	5	83.3%	5	83.3%	6	100.0%
Casi Nunca	0	0%	1	16.7%	1	16.7%	0	0%
A veces	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Resultados extraídos del programa SPSSv25.

En esta tabla se analizan las 4 dimensiones de la variable de comprensión lectora literal entre los estudiantes de la IE "Juan Pablo II" en Chota, evidenciando los siguientes resultados: En la Comprensión de secuencias, el 100.0% de los docentes indicaron que los estudiantes nunca logran comprenderlas, lo que sugiere una falta total de comprensión en esta habilidad según la percepción de los docentes. En la Comprensión de vocabulario, el 83.3% de los docentes señaló que los estudiantes nunca comprenden el vocabulario, mientras que el 16.7% indicó que lo hacen casi nunca. Ningún docente reportó que los estudiantes comprenden el vocabulario a veces, casi siempre o siempre. En la Comprensión de estructuras gramaticales básicas, el 83.3% de los docentes mencionó que los estudiantes nunca comprenden estas estructuras, y el 16.7% dijo que casi nunca las entienden. No hubo docentes que indicaran que los estudiantes comprenden estas estructuras gramaticales a veces, casi siempre o siempre. En cuanto a la Síntesis de la información, el 100.0% de los docentes informó que los estudiantes nunca logran sintetizar la información. Esto implica una incapacidad generalizada de los estudiantes para realizar esta habilidad según la evaluación de los docentes.

**Figura 4**

*Dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los docentes de la IE. “Juan Pablo II” – Chota*



*Nota.* Resultados en relación a los niveles de las dimensiones Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los docentes.

### 3.2. Discusión

En los resultados del objetivo específico que es diagnosticar el nivel de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota. Según estos resultados del pretest, se observa una preocupante tendencia entre los estudiantes de la IE Juan Pablo II en Chota en cuanto a la comprensión lectora literal. El 41.7% de los estudiantes indicó que nunca logran comprender textos literalmente, seguido por un 33.3% que casi nunca lo logra. Solo un 25.0% mencionó que a veces comprenden textos literalmente, mientras que ningún estudiante reportó comprenderlos casi siempre o siempre. Estos hallazgos sugieren una notable deficiencia en la habilidad básica de comprensión lectora entre los estudiantes evaluados.

En contraste, todos los docentes encuestados (100.0%) coincidieron en que los estudiantes nunca logran comprender literalmente textos según los resultados del pretest. Ninguno de los docentes manifestó que los estudiantes alcancen una comprensión lectora literal en los niveles de "Casi Nunca", "A veces", "Casi siempre" o "Siempre". Esta percepción unánime de los docentes resalta una preocupación compartida sobre las habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes de la institución.

Contrastando estos resultados con investigaciones previas, se encuentra consistencia en las dificultades reportadas en otras poblaciones estudiantiles. Por ejemplo, estudios como los realizados por Bertocchini y Carbone (2020) en Italia, y Flores y Márquez (2022) en México, han subrayado la importancia de implementar estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora en contextos educativos similares. Ambos estudios utilizaron diseños experimentales y correlacionales para evaluar la efectividad de intervenciones específicas como el storytelling digital y estrategias de lectura, encontrando mejoras significativas en la comprensión literal de textos en inglés como lengua extranjera.

En comparación con los estudios previos realizados en otros contextos educativos a nivel nacional:

Saavedra (2024), identificó una escasez de hábitos de lectura y competencia en comprensión lectora entre estudiantes de secundaria. Al igual que en este estudio, se destacó la necesidad de estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora, lo cual sugiere una problemática generalizada a nivel nacional.

La investigación de Ochoa (2023) en CEA-UNE Enrique Guzmán y Valle, encontró una correlación positiva significativa entre las estrategias de enseñanza de lectura y el nivel de comprensión de textos en inglés. Este hallazgo resalta la influencia directa que tienen las estrategias pedagógicas en la comprensión lectora, un aspecto que podría ser explorado para implementaciones específicas en la IE Juan Pablo II en Chota.

El estudio de Marín (2022) en Huánuco demostró que el uso de cómics mejoró significativamente la comprensión de textos en inglés entre estudiantes de nivel secundario. Esta estrategia innovadora podría ser considerada como una opción viable para mejorar la comprensión lectora literal en contextos similares al de nuestra investigación.

Al examinar las dimensiones específicas de comprensión lectora literal—comprensión de secuencias, vocabulario, estructuras gramaticales básicas y síntesis de la información—los datos muestran que la situación es consistente con las percepciones de los docentes. En la comprensión de secuencias, por ejemplo, el 41.7% de los estudiantes nunca logra comprenderlas, el 50.0% casi nunca lo hace, y solo el 8.3% a veces logra esta habilidad. Ningún estudiante reportó comprender secuencias casi siempre o siempre, lo que indica una falta de dominio en esta habilidad fundamental para la comprensión textual.

En el ámbito del vocabulario, el 50.0% de los estudiantes nunca comprende las palabras, el 25.0% casi nunca lo hace, y otro 25.0% a veces lo logra. Similarmente, en estructuras gramaticales básicas, el 41.7% nunca las comprende, otro 41.7% casi nunca las entiende, y el 16.7% a veces lo logra. En cuanto a la síntesis de la información, el 58.3% de los estudiantes nunca logra sintetizarla, el 25.0% casi nunca lo logra, y el 16.7% a veces lo consigue. Estos porcentajes reflejan una incapacidad generalizada entre los estudiantes para aplicar estas habilidades clave de comprensión lectora.

A nivel metodológico y teórico, la investigación de Mancilla (2022) sobre la motivación cognitiva y la comprensión de textos escritos en inglés proporciona una perspectiva relevante. El estudio encontró una relación positiva moderada entre la motivación y la comprensión textual, lo cual subraya la importancia de motivar a los estudiantes como un componente clave para mejorar la comprensión lectora.

Desde la perspectiva teórica, estas dificultades pueden ser entendidas a través Teoría del Aprendizaje Socioconstructivista de Vygotsky (1978) que postula que el aprendizaje se

construye en la interacción social y la colaboración. Vygotsky enfatiza la importancia de la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la que los estudiantes pueden lograr un mayor entendimiento con la ayuda de otros más capaces. En el contexto de los resultados del pretest en Chota, los altos porcentajes de estudiantes que nunca logran comprender textos podrían interpretarse como una falta de interacción efectiva y apoyo entre pares o con el docente. La implementación de estrategias que fomenten el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo podría alinear con los principios socioconstructivistas para mejorar la comprensión lectora.

De otro lado, Bruner (1966) planteó que el aprendizaje se optimiza cuando los nuevos conocimientos se integran de manera significativa con el bagaje previo del estudiante. Los resultados del pretest muestran que muchos estudiantes no logran comprender textos de manera literal, lo cual podría indicar una desconexión entre los conceptos presentados en los textos y el conocimiento previo de los estudiantes. Para abordar esto, es crucial estructurar las actividades de aprendizaje de manera que los estudiantes puedan relacionar los nuevos conceptos con su experiencia previa de manera significativa.

Willis (1996), promueve el aprendizaje a través de la realización de tareas auténticas y significativas. Los resultados del pretest en Chota revelan que los estudiantes tienen dificultades para comprender textos de manera literal, lo cual puede indicar una falta de exposición a tareas que requieran comprensión profunda y aplicación del contenido leído. Implementar tareas que involucren la lectura y la interpretación de textos auténticos podría fortalecer la habilidad de comprensión literal entre los estudiantes.

Así también, el Enfoque Comunicativo se centra en desarrollar habilidades comunicativas auténticas, incluyendo la comprensión lectora como parte integral del proceso comunicativo. Los resultados del pretest muestran una deficiencia en la comprensión literal, lo cual es crucial para la interpretación precisa de la información transmitida en diferentes contextos comunicativos. Introducir prácticas que promuevan la lectura activa, la interpretación de textos y la expresión de ideas puede fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes.

En relación al Enfoque Humanístico, pone énfasis en el desarrollo integral del individuo, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales y sociales. En el contexto de los resultados del pretest, es importante considerar que la comprensión lectora no se limita únicamente a la decodificación de palabras y frases, sino que también involucra la capacidad de interpretar y relacionar la información con la propia experiencia y conocimientos. Fomentar un ambiente

educativo que valore las experiencias individuales de los estudiantes y promueva la reflexión crítica puede contribuir a mejorar la comprensión lectora.

Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos de los estudiantes como la percepción unánime de los docentes y la comparación con estudios previos y la aplicación de teorías relevantes destacan la urgencia de diseñar e implementar un programa formativo para comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la I.E. “Juan Pablo II” – Chota.

### **3.3. Aporte de la investigación**

#### **3.3.1. Fundamentación del aporte práctico**

Para desarrollar y estructurar el programa formativo del inglés como lengua extranjera se tuvo en cuenta las siguientes teorías y enfoques pedagógicos:

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en la premisa de que el objetivo principal del aprendizaje de un idioma es la comunicación efectiva en situaciones reales (Richards y Rodgers, 2001). En este sentido, el programa formativo se diseñó con un enfoque centrado en la comunicación, priorizando actividades que fomenten la interacción oral y escrita entre los estudiantes y que les permitan utilizar el idioma de manera significativa en contextos auténticos.

En ese sentido, como parte de este enfoque se consideró las lecturas temáticas como un papel crucial en el desarrollo de la competencia lingüística, ya que proporcionan a los estudiantes la oportunidad de interactuar con el idioma en situaciones reales y relevantes para su vida cotidiana (Day y Bamford, 1998). Por lo tanto, el programa incluirá una amplia variedad de textos auténticos como historias cortas, diálogos o anuncios que reflejen situaciones comunes en las que los estudiantes puedan encontrarse tanto dentro como fuera del aula a través de la exploración de temas y situaciones cotidianas, así como el uso de ejemplos y ejercicios que reflejen contextos familiares para los estudiantes, como ir de compras, hacer planes con amigos, o hablar sobre su familia, sus pasatiempos y actividades favoritas, etc.

Es fundamental que las lecturas seleccionadas sean interesantes y motivadoras para los estudiantes, ya que esto aumentará su compromiso y participación en el proceso de aprendizaje (Krashen, 2004). Por lo tanto, se buscarán textos que aborden temas relevantes para los estudiantes, como la familia, cultura juvenil, las redes sociales, la tecnología y el medio



ambiente, entre otros. Además, se fomentará la participación activa de los estudiantes en la selección de materiales, permitiéndoles elegir textos que despierten su interés particular.

De otro lado, se considera la teoría del procesamiento de la información, la cual sostiene que la comprensión lectora implica una serie de procesos cognitivos complejos, como la decodificación, la interpretación y la integración de la información (Rumelhart, 1980). Por lo tanto, el programa incorporará estrategias específicas dirigidas a cada uno de estos procesos, con el fin de facilitar la comprensión y retención de los textos.

El programa se enmarca dentro del contexto curricular de la Institución Educativa "Juan Pablo II" en Chota, teniendo en cuenta los objetivos educativos y las necesidades específicas de los estudiantes. Se buscará integrar el programa dentro de las actividades regulares del currículo escolar, garantizando así su pertinencia y coherencia con el proceso educativo existente.

Lewis, M. (1993), establece el enfoque lexical que se centra en la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en bloques de significado y en contextos auténticos. Dado que los estudiantes sin conocimiento previo del idioma necesitarán desarrollar un amplio repertorio de palabras para comprender textos, este enfoque puede ser particularmente útil, Lewis argumenta que el aprendizaje de vocabulario debe ser una prioridad en la enseñanza de idiomas y que los estudiantes pueden adquirir una competencia comunicativa significativa centrada en el vocabulario. Propone que los profesores ayuden a los estudiantes a adquirir una amplia gama de palabras y expresiones, así como a desarrollar estrategias para su uso activo en contextos de comunicación real. Este enfoque enfatiza la importancia de la exposición repetida al vocabulario y su uso en situaciones auténticas para lograr un dominio efectivo del idioma.

A pesar de lo aportado por distintos autores, aún faltan establecer un programa formativo del inglés como lengua extranjera, para ello se ha considerado a Morales (2021) quien propone ciertos componentes que juegan un papel importante en el diseño y la implementación efectiva del programa, su estructura se basa en:

- 1. Introducción-Fundamentación:** Este apartado establece el contexto general del programa y proporciona una base teórica para comprender su importancia y objetivos.

2. **Diagnóstico:** Aquí se evalúan las necesidades y habilidades lingüísticas de los estudiantes. Esto permite diseñar un programa que se ajuste a sus niveles y necesidades específicas.
3. **Premisas:** Son los principios básicos que guían el diseño y la implementación del programa. Pueden incluir enfoques pedagógicos, filosofía educativa, etc.
4. **Requisitos:** Se refiere a los recursos necesarios para llevar a cabo el programa, como materiales didácticos, tecnología, personal, etc.
5. **Objetivo general:** Es la meta principal del programa, lo que se espera que los estudiantes logren al completarlo.
6. **Planeación estratégica:** Aquí se detallan las acciones específicas que se llevarán a cabo para alcanzar los objetivos del programa. Esto incluye la secuencia de contenido, métodos de enseñanza, actividades, etc.
7. **Instrumentación:** Se refiere a la implementación práctica del programa, es decir, cómo se llevarán a cabo las actividades y se utilizarán los recursos para enseñar el inglés.
8. **Evaluación y Control:** Este componente se centra en cómo se medirá el progreso de los estudiantes y cómo se ajustará el programa según sea necesario para garantizar su efectividad.

### 3.3.2. Construcción del Programa formativo del inglés como lengua extranjera

#### Introducción

El presente aporte práctico tiene como objetivo principal diseñar un programa formativo específico para mejorar la comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en estudiantes de la Institución Educativa "Juan Pablo II" del C.P. Segue, del distrito de Cochabamba, provincia de Chota. Esta iniciativa surge como respuesta a la necesidad evidente de fortalecer las habilidades lingüísticas en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de

dicha institución. La comprensión lectora, en su nivel literal, es fundamental para desarrollar habilidades de comprensión que son esenciales tanto para su éxito académico como para su participación efectiva en una sociedad globalizada.

Para el desarrollo del Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. "Juan Pablo II"-chota, se partirá de la fundamentación teórica proporcionada por investigaciones de autores como Richards y Rodgers (2001), Day y Bamford (1998), Nation (2001), y Krashen (2004), etc. y para su estructuración se tuvo en cuenta la teoría del procesamiento de la información propuesta por Rumelhart en 1980.

### **3.3.3. Estructura del Aporte Práctico**

#### **Acciones del diagnóstico:**

Para el aporte práctico del programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa "Juan Pablo II" en Chota, las acciones realizadas en el diagnóstico fueron:

**Análisis Documental:** empleado en todo el proceso de la investigación, para indagar sobre teorías previas, antecedentes significativos mencionados de la investigación científica.

Además, la revisión de los resultados de evaluaciones previas, exámenes de inglés, y cualquier otro documento que proporcione información sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en inglés.

**Observación:** Observación directa en el aula para evaluar las habilidades de comprensión lectora literal de los estudiantes durante actividades relacionadas con la lectura en inglés. Observación del comportamiento de los estudiantes durante las clases de inglés para identificar posibles obstáculos o desafíos que puedan afectar su comprensión lectora.

**Encuesta:** Diseño y aplicación de una encuesta a estudiantes de primer grado para obtener información sobre sus hábitos de lectura en inglés, su nivel de confianza al leer en inglés y sus percepciones sobre la comprensión lectora en este idioma. Al mismo tiempo a docentes para contrastar la información obtenida de los estudiantes.

Este diagnóstico se hizo con el propósito de recabar información exacta que facilite el desarrollo de las cuatro dimensiones, encontrándose lo siguiente:

### **Comprensión de secuencias**

- Dificultad significativa entre los estudiantes para identificar la secuencia temporal de eventos en los textos en inglés.
- Falta de habilidad para establecer relaciones coherentes entre las acciones o eventos presentados en el texto.
- Limitada identificación de palabras o frases que denotan una secuencia temporal en los textos en inglés.
- Escaso uso de organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos en los textos.

### **Comprensión de vocabulario**

- Dificultad para reconocer palabras clave relevantes para el significado general del texto.
- Problemas al interpretar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan.
- Escaso uso de diccionarios u otras herramientas de referencia para comprender el significado de palabras desconocidas.
- Limitaciones para identificar palabras con significados similares u opuestos.
- Aun no son capaces de emplear palabras nuevas en oraciones propias.

### **Comprensión de estructuras gramaticales básicas**

- Dificultad para distinguir las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, etc.
- No son capaces todavía de identificar la concordancia entre sujeto y verbo.
- Deficiencias para reconocer los pronombres de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren.
- Débil comprensión de los diferentes tiempos verbales en contextos apropiados.
- Falta distinguir los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas interrogativas, exclamativas.

## **Síntesis de la información**

- Dificultad para identificar el tema general del texto leído.
- Limitaciones para identificar las ideas principales del texto.
- Falta distinguir la información o detalles relevantes de la información secundaria o irrelevante.
- No expresan información con palabras propias, manteniendo el significado original de un texto.
- Deficiencias para formular conclusiones o puntos clave a partir de la información presentada en el texto.

## **Premisas:**

- Desarrollar la dimensión comprensión de secuencias dentro del proceso formativo del inglés como lengua extranjera.
- Sistematizar la dimensión comprensión de vocabulario dentro del proceso formativo del inglés como lengua extranjera.
- Desarrollar la dimensión comprensión de estructuras gramaticales básicas dentro del proceso formativo del inglés como lengua extranjera.
- Sistematizar la dimensión síntesis de la información dentro del proceso formativo del inglés como lengua extranjera.

## **Requisitos:**

- Autorización de la dirección para la aplicación del programa formativo del inglés como lengua extranjera
- Estructuración del programa formativo del inglés como lengua extranjera
- Preparación metodológica y reflexiva de los docentes y equipo directivo sobre las actividades a desarrollar en el programa.
- Participación activa de los estudiantes en las actividades y talleres propuestos en esta Estrategia
- Diseño y selección de textos y actividades de comprensión lectora literal

**Objetivo General:**

- Sistematizar el proceso formativo del inglés como lengua extranjera teniendo en cuenta las dimensiones Comprensión de secuencias, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información para la comprensión lectora literal de los estudiantes de la Institución Educativa "Juan Pablo II" del C.P. Segue, del distrito de Cochabamba, provincia de Chota.

**PLANEACIÓN ESTRATÉGICA****FASE 1: Contextualización del programa formativo****Objetivo:**

- Contextualizar el proceso formativo teniendo en cuenta las dimensiones Comprensión de secuencias, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información para la comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en los estudiantes.

**Tabla 9**

*Actividades de la fase de contextualización del programa formativo*

<b>Nº</b>	<b>Actividades</b>	<b>Descripción</b>	<b>Responsables</b>
<b>Sesión</b>			
01	Obtener autorización del director de la IE Juan Pablo II	Solicitar formalmente el consentimiento del director para implementar el programa.	Director Docente Investigador
02	Socializar el objetivo del programa formativo del inglés como lengua extranjera con el colectivo de docentes	Acopio de información que optimice comprensión lectora literal a través de la dinámica del proceso del programa formativo del inglés como lengua extranjera	Director Docente responsable Investigador
03	Evaluar el nivel actual de comprensión lectora literal de los estudiantes	Aplicar pruebas diagnósticas y/o encuestas para identificar	Investigador Estudiantes

---

			fortalezas y debilidades en la comprensión lectora.	
04	Fundamentación teórica y metodológica	y	Revisión de teorías y metodologías pedagógicas adecuadas para mejorar la comprensión lectora literal en inglés.	Investigador Estudiantes
05	Diseño y selección de textos y actividades		Elaborar o seleccionar textos apropiados y diseñar actividades específicas para cada nivel de competencia.	Investigador Docentes
06	Orientación a estudiantes		Informar a los estudiantes sobre los objetivos del programa y cómo participar activamente en las actividades propuestas.	Investigador Docentes

---

*Nota.* Esta tabla muestra las actividades realizadas en la primera etapa

## **FASE 2: Sistematización (aplicación de lecturas y comprensión integral)**

### **Objetivo:**

- Desarrollar habilidades de comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en los estudiantes, a través de la lectura y comprensión de textos temáticos simples, así como la aplicación de estrategias de comprensión de secuencias, vocabulario, estructuras gramaticales básicas y síntesis de la información en cada sesión, permitiendo abordar todas las dimensiones en una experiencia lectora completa y holística para los estudiantes.

**Tabla 10**

*Actividades de la fase de sistematización (aplicación de lecturas y comprensión integral)*

LECTURAS TEMÁTICAS	MOMENTO	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
<b>TEXT 01: My house</b>	<b>SELECCIÓN DE LECTURAS TEMÁTICAS</b> Adaptar lecturas a los intereses de los estudiantes para aumentar la motivación y relevancia del texto.		
<b>TEXT 02: This is me</b>	<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	Caja de Sorpresas	Se muestra una caja que contenga imágenes y palabras clave del texto para que los estudiantes hagan suposiciones sobre cómo se significad y su relación con el contenido del texto.
<b>TEXT 03: My family</b>		Ojeada al Texto	Los estudiantes exploran visualmente el texto buscando elementos como títulos, subtítulos, imágenes y palabras en negrita.
<b>TEXT 04: My best friend Alex</b>	<b>DURANTE LA LECTURA</b>	Lectura Silenciosa	Los estudiantes realizan la comprensión individual del texto a través de una lectura silenciosa.
<b>TEXT 05: My daily routine</b>		Subrayado con Código de Colores	Los estudiantes utilizan colores para identificar ideas principales, detalles importantes y vocabulario nuevo, creando una leyenda para el código. <b>Rojo:</b> para resaltar ideas principales o conceptos clave. <b>Verde:</b> para indicar ejemplos o detalles que apoyen las ideas principales. <b>Amarillo:</b> para marcar resúmenes o conclusiones. <b>Naranja:</b> para identificar palabras nuevas o importantes.
<b>TEXT 06: A day in the life of mom</b>			



<b>TEXT 07:</b> <b>Lunch with my family</b>		Sumillado de palabras clave	Los estudiantes hacen anotaciones en los márgenes usando solo tres palabras clave por párrafo o sección.	
	<b>TEXT 08:</b> My favorite meal		Lectura en voz alta	Los estudiantes leen el texto en voz alta. El docente modela la fluidez, pronunciación y la entonación correctas.
		<b>TEXT 09:</b> A sunny day at the park		Lectura con Emociones o Estilos
<b>TEXT 10:</b> My classmates' hobbies	<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	<b>Cuestionario interactivo personalizado:</b> Los estudiantes resuelven un cuestionario de comprensión lectora literal con preguntas específicas, en función de las cuatro dimensiones.		
		Comprensión de Secuencias	<b>Ordenar Secuencias:</b> Organizan eventos o pasos en el orden correcto. <b>Preguntas de Selección de Texto:</b> Seleccionan oraciones o párrafos que representen la secuencia correcta.	
		Comprensión de Vocabulario	<b>Emparejamiento:</b> Emparejan palabras con sus definiciones. <b>Cloze (Completar el Espacio):</b> Llenan espacios en blanco con la palabra correcta del texto.	
		Comprensión de Estructuras Gramaticales Básicas	<b>Identificación de Errores:</b> Identifican y corrigen errores gramaticales en un fragmento del texto. <b>Reescribir Oraciones:</b> Reescriben un texto desordenado manteniendo la coherencia gramatical.	
		Síntesis de la Información	<b>Elección Múltiple:</b> Eligen la opción que mejor representa el resumen o propósito del texto.	
<b>TEXT 11:</b> My last vacation				
<b>TEXT 12:</b> Proud of my hometown				

			<b>Verdadero/Falso:</b> Determinan si una afirmación es verdadera o falsa.
		<b>Encuentra tu pareja y compara respuestas</b> Después de completar el cuestionario, los estudiantes se organizan en parejas al azar para comparar respuestas.	
	<b>APLICACIÓN - EXTENSIÓN</b>	Escritura Creativa	Crean un texto propio basado en la información del texto leído y lo socializan con compañeros de forma escrita y oral.
		Diarios de Lectura	Registan sus textos creados con ilustraciones en un diario de lectura.
Feria de Lectura: Presentar los productos de los diarios de lectura a la comunidad en una feria de lectura.			

*Nota.* Esta tabla muestra las actividades realizadas en la segunda etapa

### **FASE 3: Evaluación y reflexión**

#### **Objetivo:**

- Evaluar la comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera, seguida de una reflexión sobre el aprendizaje experimentado durante el programa y la planificación de pasos a seguir para continuar desarrollando las habilidades de comprensión lectora.

**Tabla 11**

*Actividades de la fase de evaluación final y reflexión*

<b>Actividades</b>	<b>Descripción</b>	<b>Responsables</b>
Realización de pruebas finales	Administración de pruebas finales diseñadas para evaluar las habilidades de comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes.	Director Docente investigador Estudiantes
Recopilación y análisis de resultados finales	Recolectar y analizar los resultados de las pruebas finales para evaluar el progreso de los estudiantes en la comprensión lectora.	Director Docente investigador Estudiantes docente

Retroalimentación individualizada	Proporcionar retroalimentación individualizada a cada estudiante sobre su desempeño en la evaluación final y su progreso general en el programa.	Director Docente investigador Estudiantes
Reflexión sobre el aprendizaje	Facilitar una discusión reflexiva en grupo sobre el aprendizaje experimentado durante todo el programa, los desafíos superados y los logros alcanzados.	Director Docente investigador Estudiantes
Planificación de pasos a seguir	Guiar a los estudiantes en la identificación de áreas de mejora y en la formulación de planes de acción para continuar desarrollando sus habilidades de comprensión lectora en inglés.	Director Docente investigador Estudiantes

*Nota.* Esta tabla muestra las actividades realizadas en la tercera etapa

### 3.3.4. Instrumentación

La implementación del programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal se ejecutó en tres etapas (Etapa 1: Introducción y Evaluación Inicial, Etapa 2: Aplicación de lecturas y comprensión integral, Etapa 3: Evaluación Final y Reflexión) cada una de ellas con actividades específicas

Las condiciones necesarias son:

- Autorización del director de la I.E. JEC “Juan Pablo II”, con su correspondiente consentimiento informado para la realización del programa en la institución.
- Diseño y estructuración del programa de inglés como lengua extranjera para comprensión lectora literal.
- Predisposición de estudiantes y docentes para involucrarse en las actividades y metodología propuesta del programa.
- Preparación metodológica y reflexiva de docentes y estudiantes sobre contenidos y acciones a realizar en el desarrollo del programa.

Responsables

- Docente Deisy Anali Zavala Herrera, 6 docentes y la muestra está 12 estudiantes de segundo grado de la institución educativa.
- Director de la IE

### 3.3.5. Evaluación

**Tabla 12**

*Evaluación de la estrategia enseñanza aprendizaje*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADOR DE LOGRO</b>	<b>CRITERIO DE MEDIDA</b>	<b>EVIDENCIA</b>
Comprensión de Secuencias	Capacidad para ordenar ideas clave en orden cronológico.	El <b>91.7%</b> de los estudiantes establece una correcta secuencia de eventos identificados en el texto.	Actividades de ordenamiento de eventos
Comprensión de Vocabulario	Comprensión de significados de palabras desconocidas a través del contexto.	El <b>83.4%</b> de los estudiantes interpreta el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan en un texto en inglés como lengua extranjera.	Respuestas a preguntas sobre el significado de palabras clave. Ejercicios de completar espacios en blanco con vocabulario. Ejercicios de relación a partir de palabras y frases e con sus respectivas imágenes.
Comprensión de Estructuras Gramaticales Básicas	Aplicación adecuada de tiempos verbales y construcciones gramaticales básicas.	El <b>83.3%</b> de los estudiantes aplica de forma correcta las estructuras gramaticales en ejercicios y actividades.	Ejercicios de transformación de oraciones y corrección de errores gramaticales.
Síntesis de la Información	Capacidad para resumir el contenido del texto.	El <b>91.7%</b> de los estudiantes muestra coherencia y relevancia en la síntesis del contenido.	Resúmenes escritos u orales del texto. Textos de escritura creativa.

*Nota.* Criterios de medida en la evaluación de la estrategia.

### **3.4. Valoración y corroboración de los resultados**

#### **3.4.1. Valoración de los resultados**

Los resultados obtenidos tras la implementación del programa formativo de inglés como lengua extranjera han evidenciado una mejora notable en la comprensión lectora literal de los estudiantes. El análisis de los datos pre y post test muestra un incremento en la precisión de las respuestas a preguntas literales sobre los textos, lo cual sugiere que el enfoque del programa ha sido efectivo para fortalecer esta habilidad específica. La consistencia en la mejora observada respalda la eficacia de las estrategias didácticas empleadas, tales como el enfoque en la identificación de información explícita y la práctica intensiva en la interpretación de textos sencillos. Estos resultados están en línea con investigaciones previas que destacan la importancia de prácticas focalizadas en la comprensión literal para mejorar la competencia lectora en un segundo idioma. La robustez de estos hallazgos se ve reforzada por la triangulación de datos obtenidos de diferentes fuentes, incluyendo evaluaciones cualitativas y observaciones de clase, que corroboran la validez y efectividad del programa.

### 3.4.2. Corroboración de los resultados

**Tabla 13**

*Resultados del pre y post test de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. Juan Pablo II*

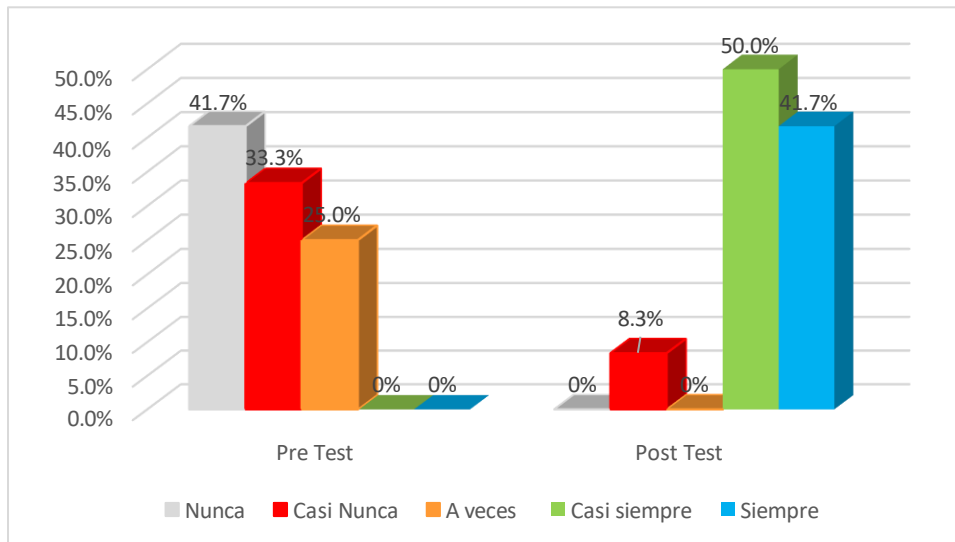
VARIABLE	ESCALA	Estudiantes	Pre Test	Estudiantes	Post Test
<b>COMPRESIÓN LECTORA LITERAL</b>	Nunca	5	41.7%	0	0%
	Casi Nunca	4	33.3%	1	8.3%
	A veces	3	25.0%	0	0%
	Casi siempre	0	0%	6	50.0%
	Siempre	0	0%	5	41.7%
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100.00%</b>	<b>12</b>	<b>100.00%</b>

*Nota:* La tabla presenta la distribución porcentual de respuestas de los estudiantes en una encuesta sobre comprensión lectora literal, antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

La Tabla 13 muestra los resultados de la encuesta sobre comprensión lectora literal aplicada a los estudiantes antes y después de la implementación del programa formativo de inglés. Antes del programa (Pre Test), el 41.7% de los estudiantes se ubicó en la categoría "Nunca" y el 33.3% en "Casi Nunca", lo que indica que una mayoría tenía dificultades significativas con la comprensión literal. Después del programa (Post Test), se observa una mejora notable: el **50.0%** de los estudiantes ahora se encuentra en "Casi siempre" y el 41.7% en "Siempre", mientras que ninguno de los estudiantes se ubica en las categorías "Nunca" y "Casi Nunca". Estos cambios evidencian que el programa ha sido eficaz en mejorar la comprensión lectora literal de los estudiantes, reflejado en el aumento significativo de aquellos que alcanzaron niveles altos de comprensión después de su participación en el programa formativo.

**Figura 5**

*Resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. Juan Pablo II en el pre y post test.*



**Nota.** en la figura presenta la distribución porcentual de respuestas de los estudiantes en una encuesta sobre comprensión lectora literal, antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

**Tabla 14**

*Resultados de las dimensiones de la variable de los estudiantes de la IE. "Juan Pablo II" en el pre y post test*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ESCALA</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Pre Test</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Post Test</b>
<b>Comprensión de secuencias</b>	Nunca	5	41.7%	0	0%
	Casi Nunca	6	50.0%	1	8.3%
	A veces	1	8.3%	1	8.3%
	Casi siempre	0	0%	4	33.3%
	Siempre	0	0%	6	50.0%
<b>Comprensión de vocabulario</b>	Nunca	6	50.0%	0	0%
	Casi Nunca	3	25.0%	1	8.3%
	A veces	3	25.0%	1	8.3%
	Casi siempre	0	0%	5	41.7%
<b>Comprensión de estructuras gramaticales básicas</b>	Siempre	0	0%	5	41.7%
	Nunca	3	25.0%	0	0%
	Casi Nunca	5	41.7%	0	0%
	A veces	4	33.3%	2	16.7%
	Casi siempre	0	0%	4	33.3%
<b>Síntesis de la información</b>	Siempre	0	0%	6	50.0%
	Nunca	7	58.3%	1	8.3%
	Casi Nunca	3	25.0%	0	0%
	A veces	2	16.7%	0	0%
	Casi siempre	0	0%	6	50.0%
	Siempre	0	0%	5	41.7%
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.00%</b>	<b>12</b>	<b>100.00%</b>

*Nota.* el cuadro presenta la distribución porcentual de respuestas de los estudiantes en relación a las dimensiones de la variable comprensión lectora literal: Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los estudiantes de la IE. "Juan Pablo II" antes y después de la implementación del programa formativo antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

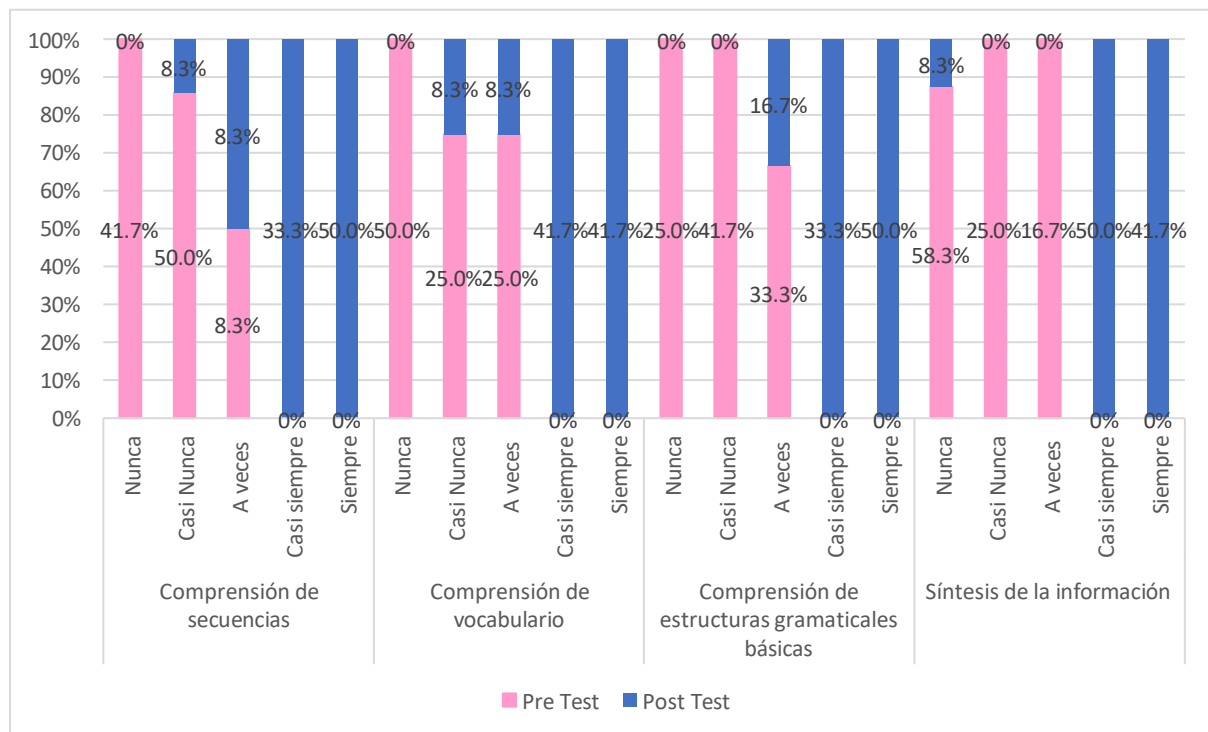
En esta tabla se puede observar que, en el Pre Test, los estudiantes mostraron dificultades notables en todas las dimensiones evaluadas: en "Comprensión de secuencias", el 41.7% se ubicó en "Nunca", en "Comprensión de vocabulario", el 50.0% respondió "Nunca", en "Comprensión de estructuras gramaticales básicas", el 25.0% estuvo en "Nunca", y en "Síntesis de la información", el 58.3% también se encontraba en "Nunca". Sin embargo, en el Post Test, se observa una mejora considerable en todas las dimensiones: los estudiantes que respondieron



"Siempre" y "Casi siempre" aumentaron significativamente en cada área, alcanzando el 50.0% en "Comprensión de secuencias", el 41.7% en "Comprensión de vocabulario", el 50.0% en "Comprensión de estructuras gramaticales básicas" y el 41.7% en "Síntesis de la información". La desaparición de respuestas en las categorías más bajas y el incremento en las categorías superiores indican que el programa ha sido efectivo en mejorar la capacidad de los estudiantes en cada una de estas dimensiones clave de la comprensión lectora literal.

**Figura 6**

*Resultados por dimensiones de la variable de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” en el pre y post test.*



**Nota.** en la figura presenta los resultados de los estudiantes en relación a las dimensiones de la variable comprensión lectora literal: Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” antes y después de la implementación del programa formativo antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

**Tabla 15**

*Resultados de la variable comprensión lectora literal de los docentes de la IE. Juan Pablo II en el pre y post test.*

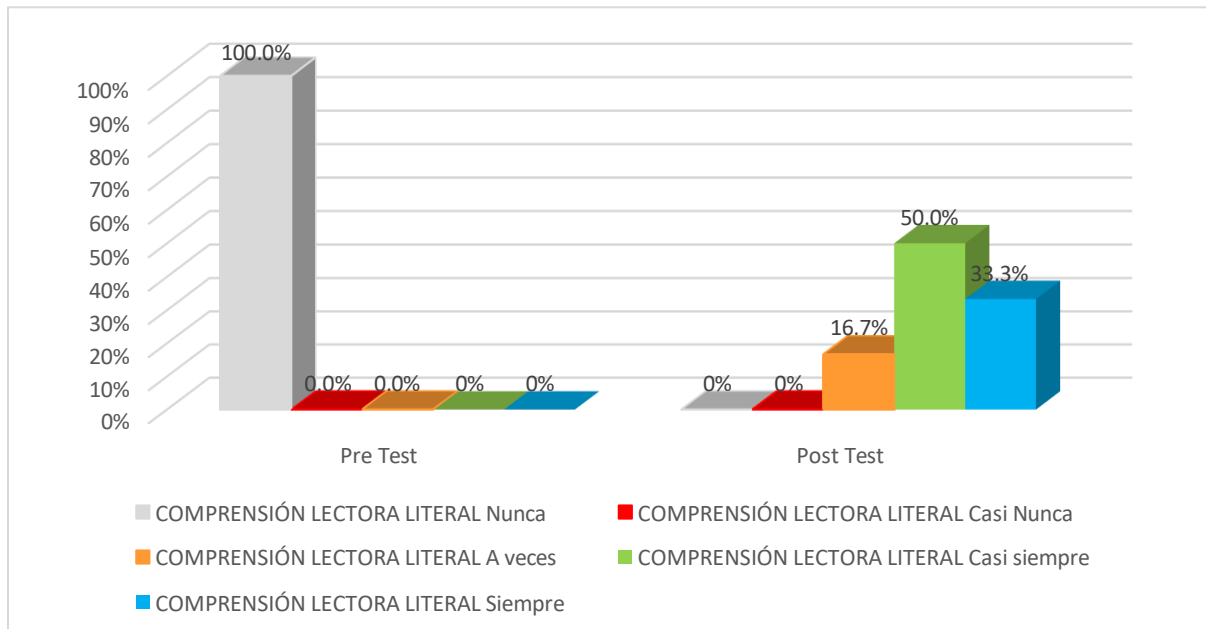
VARIABLE	ESCALA	Docente	Pre Test	Docente	Post Test
<b>COMPRESIÓN LECTORA LITERAL</b>	Nunca	6	100.0%	0	0%
	Casi Nunca	0	0.0%	0	0%
	A veces	0	0.0%	1	16.7%
	Casi siempre	0	0%	3	50.0%
	Siempre	0	0%	2	33.3%
	<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>100.00%</b>	<b>6</b>

*Nota.* La tabla presenta la distribución porcentual de respuestas de los docentes en la encuesta sobre comprensión lectora literal, antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

La **Tabla 15** muestra los resultados de la comprensión lectora literal entre los docentes de la IE. Juan Pablo II antes y después de la implementación del programa formativo. En el pre test, el **100.0%** de los docentes se ubicó en la categoría "Nunca", indicando que no tenían una comprensión lectora literal adecuada en ese momento. Después de la implementación del programa (post test), se observa una mejora significativa: el **50.0%** de los docentes ahora se encuentra en "Casi siempre" y el **33.3%** en "Siempre", mientras que la categoría "Nunca" se vacía por completo. Solo el **16.7%** se clasifica en "A veces", reflejando una transición general hacia niveles más altos de comprensión literal. Estos resultados indican que el programa ha sido altamente efectivo en mejorar la comprensión lectora literal.

### Figura 7

Resultados de la comprensión lectora literal de los docentes de la IE. Juan Pablo II antes y después de la implementación del programa formativo



**Nota.** la figura presenta la distribución porcentual de respuestas de los docentes en la encuesta sobre comprensión lectora literal, antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

**Tabla 16**

*Resultados por dimensiones de la variable de los docentes de la IE. "Juan Pablo II" en el pre y post test.*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ESCALA</b>	<b>Docente</b>	<b>Pre Test</b>	<b>Docente</b>	<b>Post Test</b>
<b>Comprensión de secuencias</b>	Nunca	6	100.0%	0	0%
	Casi Nunca	0	0%	0	0%
	A veces	0	0%	1	16.7%
	Casi siempre	0	0%	3	50.0%
	Siempre	0	0%	2	33.3%
<b>Comprensión de vocabulario</b>	Nunca	5	83.3%	0	0%
	Casi Nunca	1	16.7%	0	0%
	A veces	0	0%	1	16.7%
	Casi siempre	0	0%	3	50.0%
	Siempre	0	0%	2	33.3%
<b>Comprensión de estructuras gramaticales básicas</b>	Nunca	5	83.3%	0	0%
	Casi Nunca	1	16.7%	0	0%
	A veces	0	0%	1	16.7%
	Casi siempre	0	0%	3	50.0%
	Siempre	0	0%	2	33.3%
<b>Síntesis de la información</b>	Nunca	6	100.0%	0	0%
	Casi Nunca	0	0%	0	0%
	A veces	0	0%	3	50.0%
	Casi siempre	0	0%	2	33.3%
	Siempre	0	0%	1	16.7%
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>100.00%</b>	<b>6</b>	<b>100.00%</b>

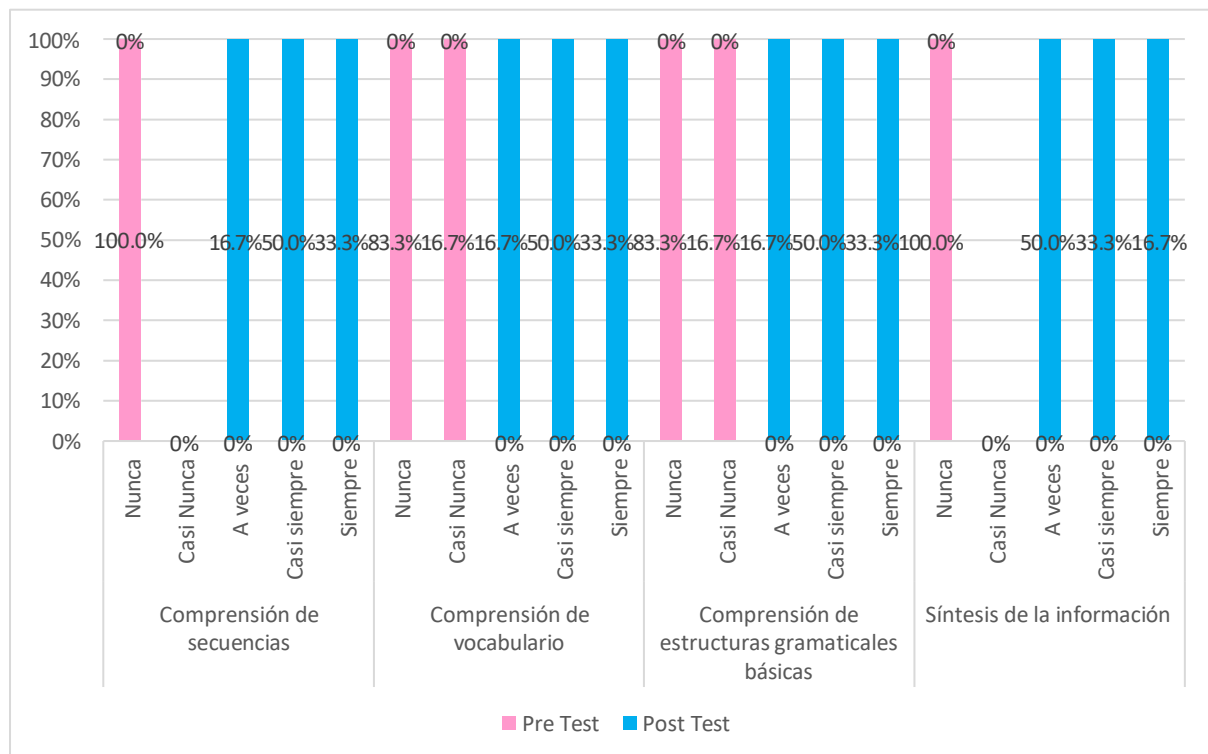
*Nota.* el cuadro presenta la distribución porcentual de respuestas de los docentes en relación a las dimensiones de la variable comprensión lectora literal: Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los estudiantes de la IE. "Juan Pablo II" antes y después de la implementación del programa formativo antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

Se observa que, en el pre test, todos los docentes (**100.0%**) se ubican en las categorías más bajas de comprensión (Nunca) tanto en "Comprensión de secuencias", "Síntesis de la información", y el **83.3%** en Nunca para "Comprensión de vocabulario" y "Comprensión de estructuras gramaticales básicas". Sin embargo, en el post test, se observa una mejora considerable en todas las dimensiones. Para "Comprensión de secuencias", el **50.0%** de los docentes ahora está en "Casi siempre" y el **33.3%** en "Siempre". En "Comprensión de

vocabulario" y "Comprensión de estructuras gramaticales básicas", el **50.0%** alcanza "Casi siempre" y el **33.3%** en "Siempre". En "Síntesis de la información", el **50.0%** de los docentes se encuentra en "A veces", el **33.3%** en "Casi siempre" y el **16.7%** en "Siempre". Estos resultados indican que el programa ha tenido un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora literal.

### Figura 8

Resultados por dimensiones de la variable los docentes de la IE. "Juan Pablo II" en el pre y post test.



**Nota.** la figura presenta la distribución porcentual de respuestas de los docentes en relación a las dimensiones de la variable comprensión lectora literal: Comprensión de secuencia, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información, de los estudiantes de la IE. "Juan Pablo II" antes y después de la implementación del programa formativo antes (pre test) y después (post test) de la implementación del programa formativo.

**Tabla 17**

*Resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes y docentes de la IE.*

*Juan Pablo II en el post test.*

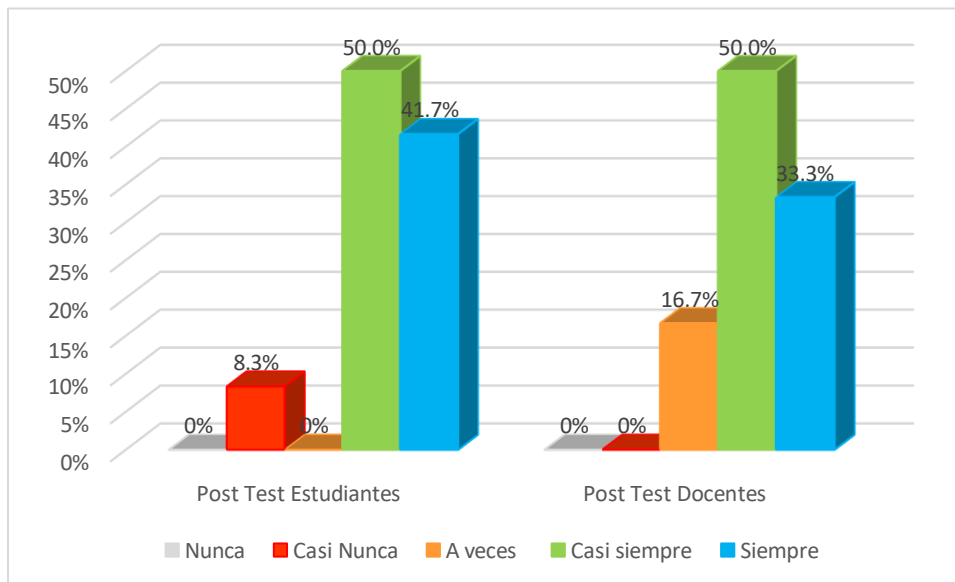
	ESCALA	Cuestionario a estudiantes		Cuestionario a docentes	
		Estudiantes	Post Test Estudiantes	Docentes	Post Test Docentes
COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL	Nunca	0	0%	0	0%
	Casi Nunca	1	8.3%	0	0%
	A veces	0	0%	1	16.7%
	Casi siempre	6	50.0%	3	50.0%
	Siempre	5	41.7%	2	33.3%
	TOTAL	12	100.00%	6	100.00%

**Nota.** En la tabla 17 se muestra los resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes y docentes de la IE. Juan Pablo II luego de la aplicación del programa formativo.

La Tabla 17 presenta los resultados de la comprensión lectora literal de estudiantes y docentes de la IE. Juan Pablo II tras la implementación del programa formativo. En el post test, tanto estudiantes como docentes muestran una distribución significativa en las categorías superiores de la escala. Entre los estudiantes, el 50.0% se ubica en "Casi siempre" y el 41.7% en "Siempre", sin respuestas en las categorías más bajas. De manera similar, entre los docentes, el 50.0% se encuentra en "Casi siempre" y el 33.3% en "Siempre", con solo el 16.7% en "A veces" y ninguna respuesta en las categorías más bajas. Estos resultados indican una mejora general en la comprensión lectora literal para ambos grupos después del programa, reflejando la efectividad del programa en elevar el nivel de comprensión literal.

### Figura 9

Resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes y docentes de la IE. Juan Pablo II en el post test.



**Nota.** En la figura 8 se muestra los resultados de la variable comprensión lectora literal de los estudiantes y docentes de la IE. Juan Pablo II luego de la aplicación del programa formativo.

#### IV. CONCLUSIONES

En virtud de las investigaciones realizadas se caracterizó la dinámica del proceso formativo del inglés como lengua extranjera en la IE “Juan Pablo II” que revela una serie de elementos clave que delimitan el marco en el cual se desarrollan las competencias lingüísticas de los estudiantes. A lo largo del estudio, se ha identificado que el proceso educativo está estructurado en torno a un enfoque comunicativo que, si bien es fundamental para el desarrollo integral del idioma, presenta desafíos específicos en la comprensión lectora literal.

La investigación ha mostrado que el proceso formativo del inglés como lengua extranjera ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, pasando de métodos tradicionales a enfoques más modernos y centrados en el estudiante. Sin embargo, a pesar de estos avances, persiste una insuficiencia en la integración efectiva de estos métodos en el contexto local de la IE. “Juan Pablo II”. La falta de adaptación de las tendencias históricas a las necesidades específicas de los estudiantes en esta institución sugiere que aún se requieren ajustes en la aplicación de las metodologías modernas para mejorar su efectividad.

El diagnóstico realizado ha revelado que los estudiantes de segundo grado de la IE. “Juan Pablo II” presentan un nivel de comprensión lectora literal en inglés que se encuentra por debajo de los estándares esperados. Los resultados indican que, a pesar de tener una base teórica, los estudiantes enfrentan dificultades significativas para entender y procesar información literal en textos en inglés. Esto subraya la necesidad urgente de estrategias didácticas más efectivas y adaptadas a las necesidades de los alumnos.

El programa formativo del inglés como lengua extranjera, diseñado específicamente para mejorar la comprensión lectora literal, ha sido elaborado tomando en cuenta las deficiencias detectadas en el diagnóstico. Este programa incluye actividades y recursos pedagógicos que buscan desarrollar habilidades específicas en la comprensión de textos, tales como lectura integral guiada de textos contextualizados, análisis de secuencias, comprensión de vocabulario, estructuras gramaticales simples y síntesis de la información.

La validación del programa formativo ha demostrado que la implementación del mismo tiene un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora literal de los estudiantes. Los resultados post-intervención muestran un avance significativo en la capacidad de los alumnos para entender y extraer información explícita de los textos en inglés. Esto valida la eficacia del programa y su potencial para ser una herramienta valiosa en el proceso educativo.



## **V. RECOMENDACIONES**

Dado que el programa formativo ha demostrado ser eficaz en la mejora de la comprensión lectora literal en los estudiantes de la IE. “Juan Pablo II”, se recomienda su implementación en otras instituciones educativas con características similares. La expansión del programa permitirá evaluar su adaptabilidad y efectividad en diferentes contextos, lo que podría ofrecer valiosos datos adicionales sobre su impacto y utilidad en una variedad de entornos educativos. Este enfoque también facilitará el acceso a una metodología probada que puede beneficiar a un mayor número de estudiantes.

Promover la colaboración entre instituciones educativas puede facilitar el intercambio de experiencias, desafíos y buenas prácticas en la implementación del programa, enriqueciendo el proceso y adaptándolo a diversas realidades.

Se recomienda que, para el desarrollo de los talleres, estos se ejecuten y estén dirigidos por profesionales con experiencia en el tema de formación académica.

## VI. REFERENCIAS

- Ames, P. (2006). *La enseñanza del inglés para la interculturalidad*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Aragoneses, J. (2002). *El inglés como lengua dominante en el mundo*. México
- Arenas Andía, E. N., y Huamanquispe Saico, V. (2022). *Estándares de aprendizaje y competencia lectora del inglés en estudiantes de 5to de secundaria de la I. E. San Miguel, Espinar - Cusco, 2021*
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). *El protocolo de investigación III: La población de estudio*. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C.
- Banco Mundial, UNICEF y UNESCO. (2022). *Dos años después: Salvando a una generación: Informe del Banco Mundial-UNICEF, en colaboración con UNESCO* [PDF]. Banco Mundial. [https://documents1.worldbank.org/curated/en/099519106222227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf?\\_gl=1\\*1mvuqbu\\*\\_gcl\\_au\\*NzI0MjcZNTg5LjE3MjUzMzI4NTI](https://documents1.worldbank.org/curated/en/099519106222227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf?_gl=1*1mvuqbu*_gcl_au*NzI0MjcZNTg5LjE3MjUzMzI4NTI)
- Barton, P., y Bright, P. (2003). *Learning for All: A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten through Grade 12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Belén, M. J. (2023). *La comprensión lectora en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera: Estrategias y recursos para su desarrollo*. Editorial Edinumen.
- Bertocchini, S., y Carbone, G. (2020). The use of digital storytelling to promote EFL reading comprehension in secondary school students. *Calico Journal*, 37(3), 442-462.
- Black, P., Y Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Granada Learning.
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú: Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/%24FILE/Ingl%C3%A9s\\_en\\_el\\_Per%C3%BA.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/%24FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)

- Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Calvo, A. (2021). La enseñanza del inglés en Sudamérica: Retos y perspectivas para el siglo XXI. *Revista Sudamericana de Educación*, 15(2), 45-61. <https://doi.org/10.1234/rse.2021.15.2.45>
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva*, 1(1), 3-7. CReSA. Centre de Recerca en Sanitat Animal / Dep. Sanitat i Anatomia Animals, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Snow, M. A. (2014). Enseñar inglés como segunda o lengua extranjera. Cengage Learning.
- Chamizo, R., y Reig, J. L. (2022). *Enseñar inglés como lengua extranjera: Un enfoque cognitivo*. Editorial Edinumen.
- Chávez, M. (2018). *Materiales didácticos en la enseñanza del inglés: Desafíos y adaptaciones en el contexto peruano*. Editorial ABC.
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa. (2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. (2017). Descriptores de Rendimiento ACTFL para Estudiantes de Idiomas. <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>
- Cornejo Polar, A. (1978). La educación en el Perú. Lima: Mosca Azul Editores.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El Diálogo. Liderazgo para las Américas. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/aprendizaje-del-ingles-america-latina>

- Cubas Irigoín, N. (2022). *Enfoque comunicativo y la comprensión de textos del inglés de los estudiantes del primero ciclo de la UNACH Chota, 2021*.
- Day, R. (2020). *Understanding English as a foreign language: Cognitive and linguistic processes*. Routledge.
- Díaz SanJuan, L. (Compiladora). (2011). La observación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)
- EF English Proficiency Index. (2023). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Recuperado de <https://www.ef.com.pe/eipi/>
- El Banco Mundial y UNICEF. (2021). *Dos años después / Salvando a una generación*. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/09951910622227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf>
- Fajardo Cayhualla, J. A. (2022). *Estrategias didácticas y la competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes de una institución educativa de la Perla – Callao*. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/107039/Fajardo\\_CJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/107039/Fajardo_CJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fernández, R. (2023). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2019*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Flores, M. A., y Márquez, A. (2022). Estrategias de lectura para mejorar la comprensión literal de textos en inglés como lengua extranjera en estudiantes de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(88), 1-17.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart y Winston.
- González, M. E. (2023). El impacto de la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de secundaria en Perú. En J. Pérez (Ed.), *Educación y sociedad en Sudamérica: Desafíos contemporáneos* (pp. 87-102). Lima: Editorial Universitaria.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge

University Press.

Grajales Guerra, T. (1996). *Conceptos Básicos para la Investigación Social de la Serie Textos Universitarios*. Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos

Guzmán Soto, D. G. (2022). *Comprensión lectora y aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico*. *Revista Identidad*, 8(2), 8–14. <https://doi.org/10.46276/rifce.v8i2.1525>

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Catedra Metodología para la investigación en Ciencia Política*. Mexico: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores S.A.

Hildebrandt, M. (1991). *El español en el Perú*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i3.1702>

Huamán Rosales, J. P. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. *Lengua Y Sociedad*, 20(1), 125-144. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22272>

Informe Global sobre la Educación 2022: Avances y Desafíos en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/c2300031\\_web.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/c2300031_web.pdf)

Kachru, B., Kachru, Y. and Nelson, C. (2009). *The handbook of world Englishes*. 1st ed. Malden, Mass.: Blackwell Pub., p.143.

Lattuca, L. R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

León, A. (2014). La comunicación real en la enseñanza del inglés: Más allá de la gramática. *Revista de Educación y Lingüística*, 12(3), 45-67. <https://doi.org/10.1234/revista.2014.56789>

Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.

López Morales, H. (1987). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Loughran, J., & Northfield, J. (1998). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London: Falmer Press.
- Mancilla Huaraca, W. G. (2022). *La motivación cognitiva y la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Pública John F. Kennedy*, Chincha, 2021.
- Marin Andrade, L. C. (2022). *Los cómics para mejorar la comprensión de textos en el área de inglés en estudiantes del VI ciclo de la I.E. "32075 de Tambogán"*, Churubamba-Huánuco 2020.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Editorial McGraw-Hill.
- Méndez, J. (2022). *Desafíos en la formación de profesores de inglés en contextos educativos*. Editorial DEF.
- Mendoza Bravo, K. L., Chávez Loor, M. D., y Chancay Cedeño, C. H. (2020). Methodological proposal for enhancing reading comprehension for English language learners. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 83-92. Recuperado de <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1855>
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario España: EUOC*.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés - inglés puertas al mundo. Lima, Perú. <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/pdf/ds-n007-2016-minedu.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Reporte técnico de la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/em-2022/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Programa curricular de educación básica regular*. Material educativo para el nivel secundario. Perú
- Morales, J. E. (2021). Estrategia de formación de valores basada en un modelo de sistematización axiológico académico para el sentido de pertenencia. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/844>
- Moreno Agurto, V. A. (2020). *La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa*

*escolar*. Alétheia, 8(1), 41–52. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>

Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.

Nunan, D. (2005). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall.

Ochoa Alvarado, S. M. (2023). *Estrategias docentes de comprensión lectora y el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes del quinto grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la UNE Enrique Guzmán y Valle*.

Peña-Madrid, J. A., y Jaramillo-Zuluaga, D. M. (2021). Análisis del nivel de comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno de una institución educativa pública de la ciudad de Manizales. *Sophia: Cultura y Educación*, 22(3), 103-118.

Poliglota. (2020). *El Dominio del Inglés en Chile: Un Análisis de la Proficiencia Lingüística*. Recuperado de <https://www.educalt.com/ingles-en-chile/#:~:text=Ya%20en%202020%20el%20estudio,mundial%20entre%2088%20pa%C3%A9ses%20medidos>.

Prado-Huarcaya, D. L., & Escalante-López, M. E. (2020). *Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés*. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140–147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). (2022). *Informe de resultados de PISA 2024*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>

Ramos, S., y Vargas, P. (2022). Estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos rurales de Sudamérica. *Journal of Education and Language Studies*, 8(1), 112-130. <https://doi.org/10.5678/jels.2022.8.1.112>

Rodríguez, S. (2021). Cognitive strategies for developing students' reading comprehension skills using short stories. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 233-253. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Rogers, C. R. (1969). *La libertad para aprender: Una visión de lo que la educación podría llegar a ser*. Editorial Charles E. Merrill.

- Royse, D., Thyer, B. A., y Padgett, D. K. (2016). *Program Evaluation: An Introduction* (6th ed.). Cengage Learning.
- Saavedra Marroquín, E. I. (2024). *Desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera en estudiantes de 9.º grado a través de la lectura de la obra literaria "The boy in the striped pyjamas"*.
- Shady Solís, R. (2002). *La enseñanza del inglés en contextos bilingües*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Sieo, W. M., Amini, M., Lee, K. F., Lin, S. E., Tee, J. N., & Siau, C. S. (2022). *Reading strategies in teaching and learning English as a foreign language: A mixed-method study*. Universiti Putra Malaysia Press.
- Smartick. (2022). *Reto de Lectura 2022*. Recuperado de <https://www.smartick.es/blog/wp-content/uploads/2022/06/informe-reto-lectura-PERU.pdf>
- Statista (2023). Statista. (2023). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2023*. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Tamayo, M. (2008). *La investigación científica*. Bogotá
- Tapia Robles, S. L. (2022). *Estrategias de lectura en el aprendizaje del inglés en estudiantes de una institución educativa, San Bartolo, 2021*.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. ed.). ECOE.
- UNESCO. (2001). *Education for the 21st century: The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.
- Vásquez, C. A. (2010). *La política lingüística educativa en el Perú*. Lima
- Villalobos, J. (2021). *El uso de las estrategias cognoscitivas en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera*. *Revista de Lenguas Modernas*, (33), 53-82.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

Zorrilla, S (1993) “*Guía para elaborar LA TESIS*” McGraw- Hill 2ª edición 1996 México 111pp.

Zúñiga, F. (2006). *Lenguas en el Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

## ANEXOS

**Anexo 01:** *Lógica de la investigación*

**Anexo 02:** *Matriz de consistencia*

**Anexo 03:** *Operacionalización de las variables.*

**Anexo 04:** *Instrumentos*

**Anexo 05:** *Validación de instrumentos por juicio de expertos*

**Anexo 06.** *Consentimiento informado*

**Anexo 07.** *Aprobación de informe para proyecto de tesis.*

**Anexo 08:** *Evidencias de la aplicación de investigación (fotografías, imágenes, capturas de pantalla, enlaces, tablas, figuras, etc*

*Lecturas temáticas y ejercicios de comprensión lectora literal*

**Anexo 09:** *Acta de originalidad de informe de tesis*

## ANEXO N° 1: LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

**Título de la investigación: “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE “Juan Pablo II”- Chota”**

<p>MANIFESTACIONES DEL PROBLEMA</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificultad para identificar información explícita del texto.</li><li>- No son todavía capaces de reconocer las ideas principales del texto</li><li>- No comprenden la estructura y organización del texto.</li><li>- Manifiestan inconvenientes para comprender textos sencillos con vocabulario básico.</li><li>- Dificultad para identificar palabras y frases clave en el texto.</li><li>- Incapacidad para responder preguntas básicas sobre el contenido del texto.</li><li>- Deficiencia para identificar la secuencia de eventos en el texto.</li><li>- No son capaces de identificar el propósito del texto.</li><li>- Aún no puede de localizar y seleccionar los datos literales de un texto escritos con un determinado propósito.</li><li>- Falta de conexión entre ideas, no establecen conexiones lógicas entre las ideas presentadas en el texto de forma secuencial.</li></ul>
---	--

PROBLEMA	Insuficiencias en el proceso formativo del inglés como lengua extranjera limita <b>la comprensión lectora literal.</b>
CAUSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limitada contextualización integral en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés para que los estudiantes comprendan lo que leen.</li> <li>- Insuficiente fundamentación práctica en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés que permita a los estudiantes reconocer las ideas principales del texto.</li> <li>- Insuficiente sistematización integral contextualizada en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés con la finalidad de lograr que los estudiantes puedan hacer predicciones o anticipar eventos o resultados basados en la información proporcionada.</li> <li>- Limitado desarrollo de actividades de orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés para que los estudiantes, establezcan conexiones entre ideas, no establecen conexiones lógicas entre las ideas presentadas en el texto de forma secuencial.</li> <li>- Limitada generalización contextual en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés que permita analizar, interpretar e inferir la información de los textos escritos.</li> </ul>
OBJETO	El proceso formativo del idioma inglés como lengua extranjera
INCONSISTENCIA TEÓRICA	En las investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio tales como Villalobos (2020), Noreña et al. (2020), González y Jiménez (2020), Calle et al. (2022), entre otros, han realizado importantes aportes s sobre el objeto de estudio, sin embargo, aún son insuficientes los referentes en cuanto a la dinámica del proceso formativo del idioma inglés que potencie la comprensión lectora inferencial que permita a los estudiantes

	identificar ideas principales y secundarias del texto, extraer información explícita, establecer secuencias lógicas, analizar, interpretar información implícita de los textos y por lo tanto, mejorar el dominio del inglés como lengua extranjera, lo que constituye la inconsistencia teórica.
OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	Aplicar un programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de segundo grado de la IE. “Juan Pablo II”-Chota
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar la dinámica del proceso formativo del inglés como lengua extranjera y su evolución histórica.</li> <li>- Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota.</li> <li>- Elaborar un programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora inferencial en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II”-Chota.</li> <li>- Validar la efectividad un programa formativo del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés para mejorar la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota</li> </ul>
CAMPO DE ACCIÓN	Dinámica del proceso del inglés como lengua extranjera.
ORIENTACIÓN EPISTÉMICA	La necesidad de significar la relación entre la apropiación y sistematización de los contenidos formativos en el área de inglés como lengua extranjera.

HIPÓTESIS	Si se aplica un programa formativo del inglés como lengua extranjera, basada en la dinámica del proceso, que tenga en cuenta la relación entre la intencionalidad formativa y su apropiación, entonces se contribuye a la comprensión lectora literal en los estudiantes de segundo grado de la IE. “Juan Pablo II” de Segue - Chota
VARIABLES	<b>V. Independiente</b> Programa formativo del inglés como lengua extranjera <b>V. Dependiente</b> Comprensión lectora literal
SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA	El impacto que tiene el desarrollo del programa formativo del inglés como lengua extranjera y la relación entre la intencionalidad formativa y la apropiación de contenidos formativos que contribuyeron al proceso de mejora de la comprensión lectora literal en los estudiantes, así como el impacto del desarrollo del programa formativo del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Pablo II de Segue, Chota.
NOVEDAD DE LA INVESTIGACIÓN	La elaboración de un programa formativo donde se tuvo en cuenta la intencionalidad formativa y la apropiación de los contenidos para mejorar la comprensión lectora literal a través de la elaboración de un programa formativo del idioma inglés en la dinámica del proceso.

**ANEXO 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA (ENFOQUE MIXTO)**

**Título: “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE “Juan Pablo II”- Chota”**

<b>Formulación del Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas e Instrumentos</b>
<p>Insuficiencias en el proceso formativo del inglés como lengua extranjera limita la <b>comprensión lectora literal.</b></p>	<p><b>Objetivo general:</b>            Aplicar un programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de segundo grado de la IE. “Juan Pablo II”-Chota</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar la dinámica del proceso formativo del inglés como lengua extranjera y su evolución histórica.</li> <li>- Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota.</li> <li>- Elaborar un programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II”-Chota.</li> <li>- Validar la efectividad un programa formativo del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés para mejorar la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota.</li> </ul>	<p><b>Técnicas:</b></p> <p>Análisis documental            Encuesta</p> <hr/> <p><b>Instrumentos:</b></p> <p>Fichas bibliográficas            Cuestionarios</p>

	<b>Hipótesis</b>			
	Si se aplica un programa formativo del inglés como lengua extranjera, basada en la dinámica del proceso, que tenga en cuenta la relación entre la intencionalidad formativa y su apropiación, entonces se contribuye a la comprensión lectora literal en los estudiantes de segundo grado de la IE. “Juan Pablo II” de Segue - Chota			
<b>Tipo y diseño de la Investigación</b>	<b>Población y muestra</b>		<b>Variables y dimensiones</b>	
Aplicada, explicativa, mixta, hipotético deductivo  Diseño experimental Preexperimental X1 O X2 X1- Pretest O – Estimulo X2- Postest	<b>Población:</b>  64 estudiantes de la “IE. Juan Pablo II”  10 docentes	<b>Muestra</b>  12 estudiantes de segundo grado de la “IE. Juan Pablo II”  6 docentes	<b>Variable independiente</b>  Programa formativo del inglés como lengua extranjera	<b>Dimensiones</b> - Introducción-Fundamentación - Diagnóstico - Premisas - Requisitos - Objetivo general - Planeación estratégica - Instrumentación - Evaluación y Control
			<b>Variable dependiente</b>  Comprensión lectora literal	<b>Dimensiones</b> - Comprensión de secuencias - Comprensión de vocabulario - Comprensión de estructuras gramaticales básicas - Síntesis de la información



### ANEXO N° 3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Descripción
<p><b>Variable independiente</b> : Programa formativo del Inglés como lengua extranjera</p>	<p>Ferguson (1990) define el inglés como lengua extranjera como "una lengua no nativa que se enseña y se aprende en un país donde no es la lengua oficial. Su propósito principal es la comunicación internacional o intercultural."</p>	<p>La variable independiente "Programa formativo de inglés como lengua extranjera" se define operacionalmente como el conjunto estructurado de actividades educativas diseñadas específicamente para impartir conocimientos y habilidades en el idioma inglés. En este contexto, se considerarán elementos como el contenido del programa, la duración de las</p>	<p><b>Introducción – fundamentación</b></p>	<p>El programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en la Institución Educativa de Jornada Escolar Completa "Juan Pablo II", ubicada en el C.P. Segue, distrito de Cochabamba, provincia de Chota, surge como respuesta a la necesidad palpable de mejorar las habilidades lingüísticas en inglés de los estudiantes. Esta iniciativa se fundamenta en la importancia crucial de la comprensión lectora en su nivel literal, habilidad indispensable para desarrollar competencias académicas sólidas y fomentar una participación efectiva en una sociedad globalizada.</p> <p>En el diseño y estructuración del programa formativo se ha adoptado el enfoque comunicativo, el cual enfatiza que el propósito principal del aprendizaje de un idioma es la comunicación efectiva en contextos reales (Richards y Rodgers, 2001). Este enfoque proporciona el marco teórico adecuado para potenciar las competencias lingüísticas necesarias entre los estudiantes, garantizando así un aprendizaje significativo y aplicable a su entorno educativo y social.</p>

		<p>sesiones, los métodos de enseñanza utilizados, la evaluación del progreso del participante y cualquier enfoque pedagógico aplicado.</p>	<p><b>Diagnóstico</b></p>	<p>El diagnóstico del estudio se realiza para evaluar el nivel actual de competencia en comprensión lectora literal en inglés entre los estudiantes de la Institución Educativa de Jornada Escolar Completa "Juan Pablo II", con el fin de identificar las fortalezas y áreas de mejora específicas en las habilidades lingüísticas de los estudiantes, enfocándose en su capacidad para entender e interpretar textos de manera literal. Para ello, se emplean métodos y herramientas de evaluación diseñados para medir la comprensión literal en inglés, adaptados al contexto educativo y cultural de los estudiantes. Estos incluyen aplicación de un pre y post test, análisis de desempeño en actividades de lectura y comprensión, así como observaciones directas en el aula.</p> <p>El diagnóstico proporcionará datos precisos y detallados sobre el nivel de competencia actual de los estudiantes en comprensión lectora literal en inglés, fundamentales para informar el diseño y la implementación efectiva del programa formativo. Además, servirá como punto de partida para establecer metas claras y realistas de aprendizaje, orientadas a mejorar significativamente las habilidades lingüísticas de los estudiantes en este aspecto específico.</p>
--	--	--	---------------------------	--

			<p><b>Planteamiento del objetivo general</b></p> <p>Sistematizar el proceso formativo del inglés como lengua extranjera teniendo en cuenta las dimensiones Comprensión de secuencias, Comprensión de vocabulario, Comprensión de estructuras gramaticales básicas y Síntesis de la información para la comprensión lectora literal de los estudiantes de la Institución Educativa "Juan Pablo II" del C.P. Segue, del distrito de Cochabamba, provincia de Chota.</p>
			<p><b>Planeación estratégica</b></p> <p>Aquí se detallan las acciones específicas que se llevarán a cabo para alcanzar los objetivos del programa, estableciendo estrategias pedagógicas adecuadas y seleccionando recursos didácticos pertinentes, la secuenciación cuidadosa del contenido del programa y la asignación eficiente de materiales y organización de actividades. Además, se integra un sistema de monitoreo continuo para evaluar el progreso y la efectividad del programa, permitiendo ajustes necesarios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar los niveles de comprensión lectora literal en inglés establecidos.</p>
			<p><b>Instrumentación</b></p> <p>Se refiere a la ejecución práctica del programa formativo del inglés como lengua extranjera, abarcando las actividades</p>

				planificadas y la utilización de recursos específicos para la enseñanza efectiva del idioma.
			<b>Evaluación</b>	Este componente se focaliza en cómo se evaluará el avance de los estudiantes en las habilidades de comprensión lectora literal en inglés, y cómo se realizarán ajustes necesarios en el programa para asegurar su eficacia y cumplimiento de los objetivos educativos establecidos.

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
<b>Variable dependiente:</b> Comprensión lectora literal	Beck (1986) refiere que el nivel literal es la capacidad de los lectores para comprender y recordar información explícita	Para la variable de comprensión lectora literal se evaluará a través de una prueba de entrada y una de salida a los estudiantes considerando interrogantes de tipo textual.	Comprensión de secuencias	Comprende la secuencia temporal de eventos en un texto.	¿Comprendes la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre
				Reconoce la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto.	¿Reconoces la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	
				Establece una relación entre acciones o eventos de un texto.	¿Estableces la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	

<p>directamente presente en el texto.</p> <p>En el nivel literal, los lectores son capaces de:</p> <p>Identificar información específica que está claramente expresada en el texto.</p> <p>Extraer detalles concretos y hechos explícitos.</p> <p>Reconocer la secuencia de eventos tal como</p>				<p>Identifica palabras o frases que indican secuencia temporal.</p>	<p>¿Identificas palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p>
				<p>Emplea organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos.</p>	<p>¿Empleas organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p>
			Comprensión de vocabulario	<p>Reconoce palabras clave relevantes para el significado general del texto.</p>	<p>¿Reconoces palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p>
				<p>Interpreta el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan.</p>	<p>¿Interpretas el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?</p>
				<p>Utiliza diccionarios u otras herramientas de referencia para comprender el</p>	<p>¿Utilizas diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p>

	se presenta en el texto.			significado de palabras desconocidas.	
				Identifica palabras con significados similares u opuestos.	¿Identificas palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
				Emplea palabras nuevas en oraciones propias.	¿Empleas palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
			Comprensión de estructuras gramaticales básicas	Distingue las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, etc.	¿Reconoces los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
				Identifica la concordancia entre sujeto y verbo.	¿Identificas la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
				Reconoce los pronombres de manera adecuada y coherente en	¿Distingues las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos,

				relación con los sustantivos a los que se refieren.	adjetivos, adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
				Comprende los diferentes tiempos verbales en contextos apropiados.	¿Comprendes los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
				Distingues los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.	¿Distingues los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
			Síntesis de la información	Identifica el tema general del texto leído.	¿Identificas el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
				Identifica las ideas principales del texto.	¿Identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?

				Distingue la información o detalles relevantes de la información secundaria o irrelevante.	¿Distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	
				Expresa información con palabras propias, manteniendo el significado original de un texto.	¿Elaboras un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	
				Formula conclusiones o puntos clave a partir de la información presentada en el texto.	¿Formulas conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	



## ANEXO N° 4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE LA IE. “JUAN PABLO II” DEL C.P. SEGUE, PROVINCIA DE CHOTA.

**OBJETIVO:** Diagnosticar el nivel de comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” del C.P. Segue, provincia de Chota.

#### INSTRUCCIONES

- ✓ Lee atentamente cada pregunta, antes de contestarla, así como sus posibles respuestas.
- ✓ Responde cada enunciado de manera honesta y objetiva.

Marca con una “x” su valoración sobre los siguientes aspectos, teniendo en cuenta la escala Likert:

ESCALA DE EVALUACIÓN LIKERT				
1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

**DATOS GENERALES:**

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: F  / M

Dimensiones	Ítems	Categorías				
		1	2	3	4	5
<b>Comprensión de secuencias</b>	1. ¿Comprendes la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	2. ¿Reconoces la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	3. ¿Estableces la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	4. ¿Identificas palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	5. ¿Empleas organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
<b>Comprensión de vocabulario</b>	6. ¿Reconoces palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	7. ¿Interpretas el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?					
	8. ¿Utilizas diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	9. ¿Identificas palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	10. ¿Empleas palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	11. ¿Reconoces los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos					

<b>Comprensión de estructuras gramaticales básicas</b>	a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	12. ¿Identificas la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	13. ¿Distingues las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	14. ¿Comprendes los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	15. ¿Distingues los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
<b>Síntesis de la información</b>	16. ¿Identificas el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	17. ¿Identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	18. ¿Distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	19. ¿Elaboras un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	20. ¿Formulas conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES LA IE. “JUAN PABLO II” DEL  
C.P. SEGUE, PROVINCIA DE CHOTA.**

**OBJETIVO:** en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” del C.P. Segue, provincia de Chota.

en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” del C.P. Segue, provincia de Chota.

**INSTRUCCIONES**

- ✓ Lee atentamente cada pregunta, antes de contestarla, así como sus posibles respuestas.
- ✓ Responde cada enunciado de manera honesta y objetiva.

**Marca con una “x” su valoración sobre los siguientes aspectos, teniendo en cuenta la escala Likert:**

<b>ESCALA DE EVALUACIÓN LIKERT</b>				
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>NUNCA</b>	<b>CASI NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>CASI SIEMPRE</b>	<b>SIEMPRE</b>

**DATOS GENERALES:**

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: F  / M

Dimensiones	Ítems	Categorías				
		1	2	3	4	5
Comprensión de secuencias	1. ¿Los estudiantes comprenden la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	2. ¿Los estudiantes reconocen la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	3. ¿Los estudiantes establecen la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	4. ¿Los estudiantes identifican palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	5. ¿Los estudiantes emplean organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
Comprensión de vocabulario	6. ¿Los estudiantes reconocen palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	7. ¿Los estudiantes interpretan el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?					
	8. ¿Los estudiantes utilizan diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	9. ¿Los estudiantes identifican palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	10. ¿Los estudiantes emplean palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
Comprensión de estructuras	11. ¿Los estudiantes reconocen los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					

<b>gramaticales básicas</b>	12. ¿Los estudiantes identifican la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	13. ¿Los estudiantes distinguen las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	14. ¿Los estudiantes comprenden los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	15. ¿Los estudiantes distinguen los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
<b>Síntesis de la información</b>	16. ¿Los estudiantes identifican el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	17. ¿Los estudiantes identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	18. ¿Los estudiantes distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	19. ¿ Los estudiantes elaboran un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					
	20. ¿Los estudiantes formulan conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?					

**ANEXO N° 5**

**INSTRUMENTO DE VALIDACION POR JUICIO DE EXPERTOS**

**Anexo 05: Validación y confiabilidad de instrumentos**

**CARTA DE PRESENTACIÓN**

Mg. Gilberto Núñez Díaz

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS COMO JUEZ EXPERTO

Reciba un cordial saludo, es muy grato dirigirme a usted para expresarle mi consideración, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educativa en la escuela de Posgrado de la Universidad Señor de Sipán, requiero validar los instrumentos, con la finalidad de recoger la información necesaria para poder desarrollar mi investigación.

El título de la investigación es “PROGRAMA FORMATIVO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL EN ESTUDIANTES DE LA IE. JUAN PABLO II- CHOTA” y siendo imprescindible contar con la aprobación de profesionales especializados para poder aplicar los instrumentos, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia y su destacada formación profesional.

El expediente de validación que le hago llegar contiene: Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mi respeto y consideración, agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente;



Firma

Deisy Anali Zavala Herrera

DNI N° 47611478

ANEXO N° 5

**INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE  
EXPERTOS - ESTUDIANTE**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		Gilberto Núñez Díaz
<b>1.1.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Lic. En educación
	<b>GRADO ACADÉMICO (máximo)</b>	Maestro en Investigación e Innovación Curricular
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	25 años
	<b>CARGO</b>	Docente
<b>2. Título de la investigación:</b> “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE “Juan Pablo II”- Chota”		
<b>3. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>3.1.</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	Deisy Anali Zavala Herrera
<b>3.2.</b>	<b>PROGRAMA DE POSTGRADO</b>	Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión educativa
<b>4. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		1. Guía de entrevista ( ) 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo ( ) 4. Diario de campo ( ) 5. Ficha documental
<b>5. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO</b>		Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” del C.P. Segue, provincia de Chota.
A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO. Si está en desacuerdo por favor especifique sus sugerencias.		
<b>N°</b>	<b>DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO</b>	
1.	Pregunta del instrumento:  ¿Comprendes la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	A ( X )      D ( )



	Escala de medición	SUGERENCIAS:
2.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
3.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Estableces la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
4.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
5.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Empleas organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
6.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
7.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Interpretas el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

	Escala de medición	
8.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Utilizas diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
9.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
10.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Empleas palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
11.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
12.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
13.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>

	<p>¿Distingues las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
14.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Comprendes los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
15.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Distingues los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
16.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
17.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
18.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
19.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>

	<p>¿Elaboras un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
20.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Formulas conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

  
 Mg. Gilberto Núñez Díaz  
 DNI N° 27424010

**INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE  
 EXPERTOS - DOCENTE**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		Gilberto Núñez Díaz
<b>1.1.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Lic. En educación
	<b>GRADO ACADÉMICO (máximo)</b>	Maestro en Investigación e Innovación Curricular
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	25 años
	<b>CARGO</b>	Docente
<b>2. Título de la investigación:</b> “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE “Juan Pablo II”- Chota”		
<b>3. DATOS DEL TESISTA</b>		
<b>3.1.</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	Deisy Anali Zavala Herrera
<b>3.2.</b>	<b>PROGRAMA DE POSTGRADO</b>	Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión educativa
<b>4. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		1. Guía de entrevista ( ) 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo ( ) 4. Diario de campo ( ) 5. Ficha documental
<b>5. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO</b>		Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora literal en inglés en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota.
A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, SI ESTÁ EN DESACUERDO POR FAVOR ESPECIFIQUE SUS SUGERENCIAS		
<b>Nº</b>	<b>DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO</b>	
1.	Pregunta del instrumento:  ¿Los estudiantes comprenden la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?  Escala de medición	A ( X )      D ( )  SUGERENCIAS:
2.	Pregunta del instrumento:	A ( X )      D ( )

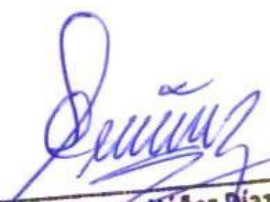
	<p>¿Los estudiantes reconocen la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>SUGERENCIAS:</p>
3.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes establecen la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
4.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
5.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes emplean organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
6.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
7.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes interpretan el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

8.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes utilizan diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
9.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
10.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes emplean palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
11.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
12.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
13.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distinguen las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos,</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

	<p>adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	
14.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes comprenden los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
15.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distinguen los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
16.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
17.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
18.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
19.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>



	<p>¿Los estudiantes elaboran un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
20.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes formulan conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	A ( X )      D ( )  SUGERENCIAS:

  
Mg. Gilberto Núñez Díaz  
DNI N° 27424010

**ANEXO N° 5**  
**INSTRUMENTO DE VALIDACION POR JUICIO DE EXPERTOS**

**CARTA DE PRESENTACIÓN**

**Mg. Eliseo Tarrillo Gonzales**

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS COMO JUEZ EXPERTO

Reciba un cordial saludo, es muy grato dirigirme a usted para expresarle mi consideración, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educativa en la escuela de Posgrado de la Universidad Señor de Sipán, requiero validar los instrumentos, con la finalidad de recoger la información necesaria para poder desarrollar mi investigación.

El título de la investigación es "PROGRAMA FORMATIVO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL EN ESTUDIANTES DE LA IE. JUAN PABLO II" y siendo imprescindible contar con la aprobación de profesionales especializados para poder aplicar los instrumentos, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia y su destacada formación profesional.

El expediente de validación que le hago llegar contiene: Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mi respeto y consideración, agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente;

  
Firma

Deisy Anali Zavala Herrera

DNI N° 47611478

**INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE  
EXPERTOS - ESTUDIANTE**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		Eliseo Tarrillo Gonzales
<b>5.1.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Lic. En Educación
	<b>GRADO ACADÉMICO (máximo)</b>	Magíster en Administración de la Educación
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	22 años
	<b>CARGO</b>	Director
<b>6. Título de la investigación:</b> “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. Juan Pablo II”		
<b>7. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>7.1.</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	Deisy Anali Zavala Herrera
<b>7.2.</b>	<b>PROGRAMA DE POSTGRADO</b>	Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión educativa
<b>8. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		1. Guía de entrevista ( ) 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo ( ) 4. Diario de campo ( ) 5. Ficha documental
<b>9. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO</b>		Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” del C.P. Segue, provincia de Chota.
A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO. Si está en desacuerdo por favor especifique sus sugerencias.		
<b>Nº</b>	<b>DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO</b>	
21.	Pregunta del instrumento:  ¿Comprendes la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	A ( X )      D ( )  SUGERENCIAS:

	Escala de medición	
22.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
23.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Estableces la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
24.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
25.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Empleas organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
26.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
27.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Interpretas el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

	Escala de medición	
28.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Utilizas diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
29.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
30.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Empleas palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
31.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
32.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
33.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>

	<p>¿Distingues las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
34.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Comprendes los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
35.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Distingues los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
36.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
37.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
38.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
39.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>

	<p>¿Elaboras un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
40.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Formulas conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUTERVO  
 I.E. "JUAN PABLO II"  
 DIRECCION  
 SALABAMBA

Unidad de Gestión Educativa Local Cutervo  
 I.E. "Juan Pablo II" Salabamba  
 DNI: Eliseo Tarrillo Gonzales  
 DIRECTOR

.....  
**DNI N° 40705210**

**INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE  
EXPERTOS - DOCENTE**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		Eliseo Tarrillo Gonzales
<b>5.1.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Lic. En Educación
	<b>GRADO ACADÉMICO (máximo)</b>	Magíster en Administración de la Educación
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	22 años
	<b>CARGO</b>	Director
<b>6. Título de la investigación:</b> “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE “Juan Pablo II”- Chota”		
<b>7. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>7.1.</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	Deisy Anali Zavala Herrera
<b>7.2.</b>	<b>PROGRAMA DE POSTGRADO</b>	Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión educativa
<b>8. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		1. Guía de entrevista ( ) 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo ( ) 4. Diario de campo ( ) 5. Ficha documental
<b>9. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO</b>		Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora literal en inglés en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota.
A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, SI ESTÁ EN DESACUERDO POR FAVOR ESPECIFIQUE SUS SUGERENCIAS		
<b>Nº</b>	<b>DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO</b>	
21.	Pregunta del instrumento:	A ( X )      D ( )



	<p>¿Los estudiantes comprenden la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
22.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
23.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes establecen la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
24.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
25.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes emplean organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
26.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

27.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes interpretan el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
28.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes utilizan diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
29.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
30.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes emplean palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
31.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
32.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>

	<p>¿Los estudiantes identifican la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>SUGERENCIAS:</p>
33.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distinguen las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
34.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes comprenden los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
35.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distinguen los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
36.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
37.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

38.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
39.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes elaboran un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
40.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes formulan conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUTARVO  
 I.E. "JUAN PABLO II"  
 DIRECCION  
 SALABAMBA

Unidad de Gestión Educativa Local Cutarvo  
 I.E. "Juan Pablo II" Salabamba  
 P. Eliseo Tarrillo Gonzales  
 DIRECTOR

DNI N° DNI N° 40705210

**ANEXO N° 5**  
**INSTRUMENTO DE VALIDACION POR JUICIO DE EXPERTOS**

**CARTA DE PRESENTACIÓN**

**Mg. Víctor Máximo Ríos Lozada**

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS COMO JUEZ EXPERTO

Reciba un cordial saludo, es muy grato dirigirme a usted para expresarle mi consideración, asimismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educativa en la escuela de Posgrado de la Universidad Señor de Sipán, requiero validar los instrumentos, con la finalidad de recoger la información necesaria para poder desarrollar mi investigación.

El título de la investigación es "PROGRAMA FORMATIVO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL EN ESTUDIANTES DE LA IE. JUAN PABLO II" y siendo imprescindible contar con la aprobación de profesionales especializados para poder aplicar los instrumentos, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia y su destacada formación profesional.

El expediente de validación que le hago llegar contiene: Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mi respeto y consideración, agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente;

  
Firma

Deisy Anali Zavala Herrera

DNI N° 47611478

**INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE  
EXPERTOS - ESTUDIANTE**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		Víctor Máximo Ríos Lozada
<b>9.1.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Lic. En educación
	<b>GRADO ACADÉMICO (máximo)</b>	Maestro en Administración de la Educación
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	14 años
	<b>CARGO</b>	Director
<b>10. Título de la investigación:</b> “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. Juan Pablo II”		
<b>11. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>11.1.</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	Deisy Anali Zavala Herrera
<b>11.2.</b>	<b>PROGRAMA DE POSTGRADO</b>	Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión educativa
<b>12. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		1. Guía de entrevista ( ) 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo ( ) 4. Diario de campo ( ) 5. Ficha documental
<b>13. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO</b>		Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora literal en inglés como lengua extranjera en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” del C.P. Segue, provincia de Chota.
A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO. Si está en desacuerdo por favor especifique sus sugerencias.		
<b>Nº</b>	<b>DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO</b>	
41.	Pregunta del instrumento:  ¿Comprendes la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?	A ( X )      D ( )  SUGERENCIAS:

	Escala de medición	
42.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
43.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Estableces la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
44.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
45.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Empleas organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
46.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
47.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Interpretas el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

	Escala de medición	
48.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Utilizas diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
49.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
50.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Empleas palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
51.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Reconoces los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
52.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
53.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>



	<p>¿Distingues las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
54.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Comprendes los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
55.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Distingues los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
56.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
57.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
58.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
59.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>

	<p>¿Elaboras un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
60.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Formulas conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>





Prof. Victor Máximo Ríos Lozada  
**DIRECTOR**

Firma

**INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE  
EXPERTOS - DOCENTE**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		Víctor Ríos Lozada
<b>9.1.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Lic. En educación
	<b>GRADO ACADÉMICO (máximo)</b>	Maestro en Administración de la Educación
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	14 años
	<b>CARGO</b>	Director
<b>10. Título de la investigación:</b> “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. Juan Pablo II”		
<b>11. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>11.1.</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	Deisy Anali Zavala Herrera
<b>11.2.</b>	<b>PROGRAMA DE POSTGRADO</b>	Maestría en ciencias de la educación con mención en gestión educativa
<b>12. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		1. Guía de entrevista ( ) 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo ( ) 4. Diario de campo ( ) 5. Ficha documental
<b>13. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO</b>		Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora literal en inglés en estudiantes de la IE. “Juan Pablo II” de Segue-Chota.
A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, SI ESTÁ EN DESACUERDO POR FAVOR ESPECIFIQUE SUS SUGERENCIAS		
<b>Nº</b>	<b>DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO</b>	
41.	Pregunta del instrumento:  ¿Los estudiantes comprenden la secuencia temporal de eventos en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?  Escala de medición	A ( X )    D ( )  SUGERENCIAS:

42.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen la secuencia lógica de ideas o acciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
43.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes establecen la relación de causa-efecto entre acciones o eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
44.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican palabras o frases que indican secuencia temporal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
45.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes emplean organizadores gráficos para representar la secuencia de eventos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
46.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen palabras claves relevantes para comprender el significado general de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
47.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes interpretan el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se utilizan de un texto en inglés como lengua extranjera?</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

	Escala de medición	
48.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes utilizan diccionarios o traductores digitales para comprender el significado de palabras desconocidas de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
49.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican palabras con significados similares u opuestos de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
50.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes emplean palabras nuevas en la elaboración de oraciones propias de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
51.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes reconocen los pronombres personales de manera adecuada y coherente en relación con los sustantivos a los que se refieren en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
52.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican la concordancia entre sujeto y verbo de oraciones en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
53.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distinguen las diferentes partes de la oración como sustantivos, verbos, adjetivos,</p>	<p>A ( X )      D (   )</p>

	<p>adverbios, en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	SUGERENCIAS:
54.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes comprenden los diferentes tiempos verbales (presente y pasado) en contextos adecuados de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
55.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distinguen los diferentes tipos de oraciones como afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
56.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identifican el tema principal de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
57.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes identificas las ideas principales de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
58.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes distingues las ideas principales de las ideas secundarias en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D ( )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
59.	<p>Pregunta del instrumento:</p>	<p>A ( X )      D ( )</p>

	<p>¿Los estudiantes elaboran un resumen con palabras propias manteniendo el tema central de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>SUGERENCIAS:</p>
60.	<p>Pregunta del instrumento:</p> <p>¿Los estudiantes formulan conclusiones o ideas clave a partir de la información presentada en un texto escrito en inglés como lengua extranjera?</p> <p>Escala de medición</p>	<p>A ( X )      D (   )</p> <p>SUGERENCIAS:</p>



Firma

**ANEXO 06: CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA ENTIDAD PÚBLICA O PRIVADA CONSIDERADA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS, ADEMÁS DE SER NECESARIO EL CONSENTIMIENTO O ASENTIMIENTO INFORMADO**



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JEC "JUAN PABLO II"  
SEGUE – COCHABAMBA  
RESOLUCIÓN DE CREACIÓN Nº 00873-2006  
CÓDIGO MODULAR 1366129**



**AUTORIZACIÓN PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN**

C.P. Segue, Chota 26 de febrero del 2024

Quien suscribe:

**Mg. Marberto Efus Mondragón**

Director de la IE. "Juan Pablo II"

AUTORIZA: Permiso para recojo de información para ejecución de proyecto de investigación

Por el presente, el que suscribe, Mg. **MARBERTO EFUS MONDRAGON**, identificado con DNI N° 40488989, en calidad director de la institución Educativa JEC "Juan Pablo II" del C.P. Segue del distrito de Cochabamba, provincia de Chota AUTORIZO a la estudiante de la Maestría, **DEISY ANALI ZAVALA HERRERA** y autora de la investigación denominada "**Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE "Juan Pablo II"- Chota**", investigación que se realiza con fines académicos, se solicita, garantice la absoluta confidencialidad de la información recabada.

Atentamente,



*Marberto Efus Mondragón*  
Mg. Marberto Efus Mondragón  
DNI N° 40488989  
DIRECTOR



## CONSENTIMIENTO INFORMADO



INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JEC "JUAN PABLO II"  
SEGUE – COCHABAMBA  
RESOLUCIÓN DE CREACIÓN Nº 00873-2006  
CÓDIGO MODULAR 1366129



---

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Institución: Universidad Señor de Sipán

Investigador: Zavala Herrera Deisy Anali

Título : **“Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE “Juan Pablo II”- Chota”**

Yo, **Marberto Efus Mondragón**, identificado con DNI N° 40488989, DECLARO:

Haber sido informado de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación “Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE “Juan Pablo II”- Chota”, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos que yo otorgue serán tratados y custodiados con respeto a mi intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos me asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, seré informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo MI CONSENTIMIENTO para que se realice la Entrevista/Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación.

C.P. Segue, Chota 26 de febrero del 2024



*Marberto Efus Mondragón*  
DNI N° 40488989  
DIRECTOR

**ANEXO N° 7: APROBACIÓN DEL INFORME DE TESIS**

*El Docente:*

*Dr. Juan Carlos Callejas Torres*

*De la Asignatura:*

*SEMINARIO DE TESIS I: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APRUEBA:*

*El Proyecto de Tesis “PROGRAMA FORMATIVO DEL INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL EN  
ESTUDIANTES DE LA IE. JUAN PABLO II”*

*Presentado por:*

*Bach. Zavala Herrera Deisy Anali*

*Chiclayo, 05 de septiembre del 2024.*

.....  
*Dr. Juan Carlos Callejas Torres*  
Orcid 0000-0001-8919-1322  
Renacyt P0098518  
Scopus Author ID 57222188256

*DOCENTE*  
*Dr. Juan Carlos Callejas Torres*

*Anexo 08: Evidencias de la aplicación de investigación (fotografías, imágenes, capturas de pantalla, enlaces, tablas, figuras, etc.*

**Socialización del programa formativo con los docentes y estudiantes de la**

**IE. Juan Pablo II – Segue, Chota**



## Aplicación de pre y post test a docentes y estudiantes de la IE. Juan Pablo II

– Segue, Chota



*Desarrollo del programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal de los estudiantes de la IE. Juan Pablo II - Segue*



*Link de acceso al material generado, lecturas tematicas y hojas de trabajo interactivas para la comprensión lectora literal.*

[https://docs.google.com/document/d/1BGTaYVSoZOL9xWx0dHLUmCxMNFcRdi9f/edit?usp=drive link&oid=110549069961879034001&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1BGTaYVSoZOL9xWx0dHLUmCxMNFcRdi9f/edit?usp=drive_link&oid=110549069961879034001&rtpof=true&sd=true)

## Anexo 09: ACTA DE ORIGINALIDAD DE INFORME DE TESIS



### ACTA DE REVISIÓN DE SIMILITUD DE LA INVESTIGACIÓN

Yo Dr. Juan Carlos Callejas Torres, docente del curso de Seminario de Tesis II del Programa de Estudios de Maestría en Gestión Educativa y revisor de la investigación del estudiante, Bach. Zavala Herrera Deisy Anali, titulada:

Programa formativo del inglés como lengua extranjera para la comprensión lectora literal en estudiantes de la IE. Juan Pablo II

Se deja constancia que la investigación antes indicada tiene un índice de similitud del 18%, verificable en el reporte final del análisis de originalidad mediante el software de similitud TURNITIN. Por lo que se concluye que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio y cumple con lo establecido en la Directiva sobre índice de similitud de los productos académicos y de investigación en la Universidad Señor de Sipán S.A.C., aprobada mediante Resolución de Directorio N° 145-2022/PD-USS

Pimentel, 05 de septiembre de 2024

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Callejas Torres', is positioned above the printed name and identifiers.

*Dr. Juan Carlos Callejas Torres*  
Orcid 0000-0001-8919-1322  
Renacyt P0098510  
Scopus Author ID 57222188256

---

Dr Callejas Torres Juan Carlos

CE N° 001170407

