

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Análisis del impacto de Quizalize en el rendimiento en tareas de contestación a preguntas y en el aprendizaje de estudiantes de secundaria con diferentes niveles de comprensión lectora en inglés como segunda lengua (ESL)

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que presenta:

*Lorena Mayté Cabrera Cardenas*

**Asesoras:**

*Clara Jessica Vargas **D'Uniam**  
Carmen Guillermina Candel Sanchez*

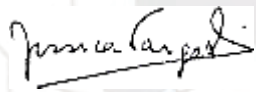
Lima, 2025

## Informe de Similitud

Yo, Clara Jessica Vargas D'Uniam, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada "Análisis del impacto de Quizalize en el rendimiento en tareas de contestación a preguntas y en el aprendizaje de estudiantes de secundaria con diferentes niveles de comprensión lectora en inglés como segunda lengua (ESL)", de la autora Lorena Mayté Cabrera Cardenas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 21/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 28 de setiembre de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Vargas D'Uniam, Clara Jessica	
DNI: 06078855	Firma: 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0001-9662-3429">https://orcid.org/0000-0001-9662-3429</a>	

## RESUMEN

La investigación analiza el impacto de Quizalize, una herramienta de gamificación, en la comprensión lectora y aprendizaje de estudiantes de educación secundaria con diferentes niveles de competencia en inglés como segunda lengua (English as a Second Language). El estudio surge ante las brechas de rendimiento entre estudiantes con niveles altos y bajos de comprensión lectora y la necesidad de estrategias que optimicen el aprendizaje. Utilizando un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, se compara el rendimiento en tareas de contestación a preguntas, clasificadas según su carga inferencial, basándose en Cerdán et al. (2009), el modelo MD-TRACE de Rouet y Britt (2011) y teorías de gamificación, entre un grupo experimental y un grupo control.

El estudio comprende cuatro fases: fase preexperimental con pretest para establecer el nivel inicial; fase experimental donde el grupo experimental utiliza Quizalize con retroalimentación inmediata y elementos gamificados y el grupo control realiza las mismas tareas en papel sin retroalimentación; fase de aprendizaje dos días después para evaluar la retención; y fase postexperimental con posttest para contrastar resultados.

Los resultados muestran que Quizalize beneficia especialmente a estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora, quienes mejoraron su rendimiento en la fase postexperimental, posiblemente por la retroalimentación inmediata y la interacción con el contenido. En contraste, los estudiantes de alto rendimiento no mostraron diferencias significativas. Los hallazgos sugieren que Quizalize contribuye a reducir brechas de rendimiento y que su retroalimentación e interacción gamificada podrían favorecer una enseñanza más adaptada a las necesidades del estudiante, especialmente en casos de bajo rendimiento.

*Palabras clave:* comprensión lectora, gamificación, Quizalize, ESL, tareas de contestación a preguntas, retroalimentación

## ABSTRACT

This research analyzes the impact of Quizalize, a gamified learning tool, on the reading comprehension and learning of secondary school students with different levels of competence in English as a Second Language (ESL). The research arises from performance gaps between students with high and low levels of reading comprehension, and the need for strategies that optimize learning. Using a quantitative approach and a quasi-experimental design, the study compares performance in question-answering tasks classified by inferential load, based on the work of Cerdán et al. (2009), the MD-TRACE model by Rouet and Britt (2011), and gamification theories, between an experimental group and a control group.

The study consists of four phases: a pre-experimental phase with a pretest to establish the initial level; an experimental phase in which the experimental group uses Quizalize with immediate feedback and gamified elements, while the control group completes the same tasks on paper without feedback; a learning phase two days later to evaluate retention; and a post-experimental phase with a posttest to compare results.

The results show that Quizalize particularly benefits students with low reading comprehension, who improved their performance in the posttest phase, possibly due to the immediate feedback and increased interaction with the content. In contrast, high-performing students did not show significant differences between methods. The findings suggest that Quizalize helps reduce performance gaps and that its feedback and gamified interaction may support a more tailored approach to students' needs, especially in cases of lower reading proficiency.

*Keywords:* reading comprehension, gamification, ESL, question-answering tasks, feedback

## ÍNDICE

Informe de Similitud .....	ii
RESUMEN .....	iii
ABSTRACT .....	iv
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA.....</b>	<b>5</b>
1.1. Definición conceptual de las habilidades comunicativas .....	6
1.2. Clasificación de las habilidades comunicativas .....	7
1.2.1. Habilidades receptivas: comprensión oral y escrita.....	7
1.2.2. Habilidades productivas: producción oral y escrita.....	10
1.3. Evaluación de las habilidades comunicativas.....	13
1.4. Metodologías de enseñanza-aprendizaje del ESL .....	15
1.4.1. Enfoques tradicionales .....	15
1.4.2. Enfoques modernos .....	16
1.5. Comprensión lectora en ESL.....	20
1.6. Principios teóricos de la comprensión lectora en ESL.....	23
1.6.1. Tareas basadas en contestación a preguntas.....	23
1.6.2. Clasificación de preguntas: alto y bajo nivel.....	25
1.6.3. Fundamentos del modelo MD-TRACE.....	27
1.6.4. Retroalimentación para la comprensión lectora .....	30
<b>CAPÍTULO II. GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA.....</b>	<b>34</b>
2.1. Uso de tecnología en la enseñanza-aprendizaje del ESL .....	34
2.1.1. TIC y plataformas de aprendizaje en línea .....	37
2.2. Definición de gamificación y otros conceptos relacionados .....	38
2.2.1. Elementos de la Gamificación .....	40
2.3. Gamificación en contextos educativos .....	42
2.4. Gamificación en la enseñanza del ESL .....	44
2.5. Quizalize como herramienta de gamificación .....	46
2.5.1. Características y funcionalidades de Quizalize .....	47
2.5.2. Formulación de preguntas de comprensión lectora en Quizalize .....	49

## SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

<b>CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	51
3.1. Planteamiento del problema.....	52
3.2. Objetivos de la investigación.....	53
3.2.1. Objetivo General.....	53
3.2.2. Objetivos Específicos.....	54
3.3. Hipótesis de la investigación.....	54
3.4. Variables de la investigación.....	55
3.4.1. Uso de Quizalize como estrategia de gamificación con retroalimentación correctiva	56
3.4.2. Rendimiento en tareas de contestación a preguntas.....	57
3.4.3. Nivel de aprendizaje.....	57
3.4.4. Aprendizaje en la fase postexperimental.....	58
3.5. Enfoque metodológico, tipo y nivel de la investigación.....	58
3.6. Diseño de la investigación.....	60
3.7. Población y muestra.....	61
3.8. Técnicas e instrumentos.....	62
3.8.1. Técnicas de análisis cuantitativo.....	62
3.8.2. Pruebas estadísticas.....	62
3.8.3. Instrumentos de evaluación.....	63
3.8.4. Diseño de instrumentos.....	65
3.8.5. Validación de instrumentos.....	69
3.8.6. Procedimiento para la validación de instrumentos.....	71
3.8.7. Aplicación de instrumentos.....	74
3.8.8. Procedimiento para organizar la información recogida.....	76
3.9. Protocolo de consentimiento informado.....	77
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	80
1.1 Resultados de fase preexperimental.....	80
1.2 Resultados por objetivos e interpretación.....	84
1.2.1 Rendimiento en tareas de contestación a preguntas con diferente carga inferencial (Fase experimental).....	84
1.2.2 Nivel de aprendizaje de los estudiantes en preguntas de alta carga inferencial y tarea de recuerdo (Fase de aprendizaje).....	86
1.2.3 Rendimiento en la tarea posttest.....	89
1.3 Discusión de resultados.....	93

CONCLUSIONES .....	96
RECOMENDACIONES .....	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ANEXOS .....	111



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Competencias lingüísticas y comunicativas.....	6
Tabla 2 Elementos del aprendizaje centrado en el estudiante .....	17
Tabla 3 Esquema del diseño experimental.....	61
Tabla 4 Partes del pretest y postest.....	64
Tabla 5 Resultados de fase preexperimental (pretest) .....	80
Tabla 6 Distribución de estudiantes en grupo control y experimental.....	81
Tabla 7 Distribución de estudiantes de grupo control en base al pretest.....	82
Tabla 8 Distribución de estudiantes de grupo experimental en base al pretest.....	82
Tabla 9 Estadísticas de grupo para control y experimental de nivel alto en el pretest.....	83
Tabla 10 Estadísticas de grupo para control y experimental de nivel bajo en el pretest.....	83
Tabla 11 Estadísticas de grupo para control y experimental en fase experimental .....	85
Tabla 12 Prueba de muestras independientes .....	85
Tabla 13 Estadísticas de grupo para control de nivel alto versus experimental de nivel alto en fase experimental .....	85
Tabla 14 Prueba de muestras independientes .....	85
Tabla 15 Estadísticas de grupo para control de nivel bajo versus experimental de nivel bajo en fase experimental .....	86
Tabla 16 Prueba de muestras independientes .....	86
Tabla 17 Estadística de grupo de control versus experimental en fase de aprendizaje.....	87
Tabla 18 Prueba de muestras independientes .....	87
Tabla 19 Estadísticas de grupo para control de nivel alto versus experimental de nivel alto en fase de aprendizaje .....	88
Tabla 20 Prueba de muestras independientes .....	88
Tabla 21 Estadísticas de grupo de control de nivel bajo versus experimental de nivel bajo en fase de aprendizaje .....	89
Tabla 22 Prueba de muestras independientes .....	89
Tabla 23 Estadísticas de grupo de control versus experimental en fase postexperimental .....	90
Tabla 24 Prueba de muestras independientes .....	90
Tabla 25 Estadísticas de grupo de control de nivel alto versus experimental de nivel alto en fase postexperimental .....	91
Tabla 26 Prueba de muestras independientes .....	91
Tabla 27 Estadísticas de grupo de control de nivel bajo versus experimental de nivel bajo en fase postexperimental .....	92
Tabla 28 Prueba de muestras independientes .....	92
Tabla 29 Tamaño de efecto de muestras independientes .....	92

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Elementos basados en juego empleados en la gamificación .....	41
Figura 2 Diagrama de variables de investigación .....	56
Figura 3 Ejemplo de pregunta de baja carga inferencial en Quizalize .....	67
Figura 4 Ejemplo de retroalimentación inmediata y confirmatoria al acertar .....	68
Figura 5 Ejemplo de retroalimentación inmediata y correctiva al cometer un error .....	68
Figura 6 Preguntas del texto 1 (fase experimental) .....	72
Figura 7 Preguntas del texto 2 (fase experimental) .....	73



## INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado donde coexisten aproximadamente 7,000 lenguas (UNESCO, 2024), el dominio del idioma inglés representa una habilidad imprescindible en los ámbitos académicos y profesionales. El British Council (2023) enfatiza su importancia como competencia esencial para la comunicación internacional, mientras que el Índice de Dominio del Inglés de Education First (2023) posiciona a Perú en el puesto 51 de 113 países, con un nivel "moderado" que, si bien refleja una mejora, evidencia un amplio margen para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El tema central de esta investigación es analizar el impacto de Quizalize, una herramienta educativa basada en la gamificación, en relación con la comprensión lectora de textos en idioma inglés por parte de alumnos de educación secundaria con diferentes niveles de competencia. Este estudio surge ante la necesidad de transformar los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, reconociendo que la comprensión de textos constituye uno de los principales retos para el alumnado, y en un contexto particularmente relevante donde el Ministerio de Educación del Perú se prepara para la primera evaluación de competencias en inglés en PISA 2025 para estudiantes de 15 años (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

La investigación evalúa comparativamente el rendimiento en comprensión lectora entre un enfoque tradicional con lápiz y papel y el uso de la plataforma Quizalize, poniendo énfasis en las diferencias de desempeño entre estudiantes con niveles altos y bajos en inglés como segunda lengua. Asimismo, el estudio analiza aspectos clave del aprendizaje, entendido en este caso como la capacidad de retener, recuperar y aplicar información textual, observada a través de tareas de recuerdo y preguntas inferenciales. Estos análisis buscan profundizar en el aporte de Quizalize al fortalecimiento de las competencias lectoras en inglés.

Ante el desafío de mejorar las competencias en inglés y las estrategias de enseñanza, los exámenes de Cambridge English Qualifications se consolidan como un referente internacional para evaluar las habilidades lingüísticas en inglés. Estos exámenes son considerados entre los certificados de inglés más

prestigiosos y reconocidos a nivel mundial. Diseñados para evaluar las habilidades lingüísticas de estudiantes de diversas edades y niveles, estos exámenes destacan por su exhaustiva evaluación de competencias en comunicación ESL (Cambridge Assessment English, s.f.).

Según los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), estas evaluaciones abarcan cuatro áreas: la comprensión lectora, que implica entender el contenido y significado de textos escritos; la producción escrita, que involucra la capacidad de crear diversos tipos de textos; la comprensión auditiva, que se refiere a la aptitud para recibir y procesar mensajes hablados; y la producción oral, que evalúa la habilidad de comunicarse verbalmente para transmitir significados (Council of Europe, 2020).

Los exámenes están organizados en seis niveles, desde A1 (Beginner) hasta C2 (Proficiency), con puntuaciones que van desde 100 hasta 230 (Cambridge Assessment English, s.f.). En el caso específico de este estudio de sujetos, nos enfocamos en una muestra de alumnos cursando estudios de secundaria en fase de preparación para rendir el examen B1 Preliminary for Schools. En el caso de Perú, los resultados de este examen muestran que solo el 30.8 % de los estudiantes alcanza un rendimiento sobresaliente ("Grade A"), mientras que el 33.4 % apenas cumple con los requisitos mínimos de certificación ("Grade C") (Cambridge Assessment English, 2022).

En el aprendizaje del inglés como segunda lengua, la comprensión lectora se concibe como una habilidad clave que posibilita al alumnado interpretar textos de diversa índole y complejidad. Este proceso no se limita a la decodificación de palabras, sino que, como señala Willingham (2017), involucra procesos cognitivos críticos como el análisis sintáctico, la inferencia y la integración de nuevos conocimientos con información previamente adquirida. Así mismo, la comprensión lectora implica extraer información relevante, comprender tanto el significado explícito como el implícito del texto, y conectar el contenido con los conocimientos previos. Además, desempeña un papel fundamental para el desarrollo léxico, la asimilación de estructuras gramaticales y el desarrollo de competencias cognitivas más avanzadas, como la identificación de ideas principales y la formulación de inferencias.

Para potenciar el desarrollo de esta competencia, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), especialmente las plataformas de gamificación como Quizalize, representan una innovación pedagógica con capacidad transformadora en la enseñanza del inglés como segunda lengua, alineándose con la línea de investigación de “aprendizaje potenciado por la tecnología”. Las TIC facilitan estrategias de aprendizaje adaptativo centradas en las necesidades individuales de los estudiantes (Cambridge University Press, 2020). De igual manera, Roshan Jameer y Narra (2024) sugieren que las plataformas digitales tienen el potencial de promover la autonomía del aprendizaje, facilitar la interacción personalizada y generar datos precisos sobre el progreso de los estudiantes. En particular, Quizalize ofrece herramientas de gamificación que pueden aumentar la motivación, personalizar el aprendizaje y proporcionar retroalimentación inmediata, elementos críticos para la comprensión lectora.

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo explicativo con diseño cuasiexperimental (Hernández-Sampieri et al., 2014), con un grupo experimental y un grupo control, y medidas pretest y postest. Se busca evaluar el desempeño de estudiantes de secundaria en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial con y sin Quizalize, así como el nivel de aprendizaje posterior. Los participantes fueron distribuidos entre un grupo experimental y un grupo control de forma intencional, basándose en los resultados de un pretest del examen B1 Preliminary for Schools, con el fin de garantizar una distribución equilibrada de estudiantes con alto y bajo rendimiento en ambos grupos. Se emplearon pruebas estadísticas, como la prueba T de Student, para comparar el rendimiento entre grupos y evaluar la efectividad de la intervención. El estudio se guía por un conjunto de hipótesis que exploran el impacto diferencial de Quizalize en estudiantes, las cuales serán detalladas en el capítulo metodológico.

La relevancia de este estudio se sustenta en su capacidad para contribuir al campo de la didáctica del inglés como segunda lengua, ofreciendo evidencia empírica sobre el impacto de las técnicas de gamificación en el desarrollo de la comprensión de textos. Las perspectivas de investigación incluyen la posibilidad de generar recomendaciones para la incorporación de recursos tecnológicos en

la didáctica del inglés, aunque las restricciones más significativas se relacionan con las dimensiones de la muestra, circunscrita a una institución educativa privada en Lima, lo que podría condicionar la generalización de los resultados. No obstante, el estudio ofrece aportes relevantes sobre la implementación de recursos gamificados en el aprendizaje de idiomas, especialmente en la preparación para exámenes internacionales como el B1 Preliminary for Schools de Cambridge.

Las evidencias principales obtenidas en esta investigación subrayan la eficacia de la gamificación para impulsar el rendimiento de estudiantes con dificultades en la comprensión lectora, evidenciando mejoras significativas en la realización de tareas de contestación a preguntas. Además, la retroalimentación inmediata y la interacción dinámica que ofrece Quizalize permiten adaptar el proceso de aprendizaje a cada individuo y promueven la independencia educativa de los estudiantes. Por otro lado, se observó que aquellos alumnos con elevada capacidad para interpretar textos no mostraron contrastes relevantes al comparar las metodologías convencionales con las gamificadas, lo que sugiere la necesidad de adaptar las metodologías según los requerimientos específicos de cada grupo.

El presente estudio está estructurado en cuatro capítulos. El Capítulo I aborda los fundamentos teóricos sobre la comprensión lectora y las habilidades comunicativas en la enseñanza del inglés como segunda lengua. El Capítulo II profundiza en la gamificación educativa, examinando sus componentes esenciales y la plataforma Quizalize. La sección metodológica se desarrolla en el Capítulo III, abarcando objetivos, variables, métodos y herramientas de investigación. El Capítulo IV expone las conclusiones obtenidas, junto con su correspondiente análisis e interpretación, permitiendo establecer las recomendaciones finales del estudio.

## **PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA**

Este capítulo aborda las principales bases conceptuales de la comprensión lectora en inglés como segunda lengua, considerando tanto las habilidades comunicativas implicadas en la enseñanza y el aprendizaje del idioma, como las metodologías que sustentan su desarrollo. Se analiza la relación entre las habilidades receptivas y productivas, destacando el papel de la comprensión lectora dentro de las primeras. Además, se exploran los enfoques de enseñanza que han evolucionado de metodologías tradicionales a enfoques más dinámicos y participativos.

En la sección dedicada a la comprensión lectora, se profundiza en las tareas de contestación a preguntas como una metodología clave para promover una comprensión activa e inferencial. Se presentan también los criterios que distinguen las preguntas de bajo y alto nivel, enfatizando su influencia en el desarrollo de habilidades interpretativas y la obtención de significados profundos de los textos. Asimismo, se incorpora el Modelo MD-TRACE, un marco conceptual propuesto por Rouet y Britt (2011) que describe los mecanismos de búsqueda, evaluación, integración y recuerdo de la información proveniente de múltiples documentos.

Finalmente, se enfatiza la función de la retroalimentación en la comprensión lectora, estableciendo una distinción entre la retroalimentación correctiva y formativa. Se resalta el valor de la retroalimentación como elemento fundamental para impulsar la evolución constante del proceso de aprendizaje, especialmente en contextos donde los estudiantes deben ajustar sus estrategias y desarrollar una mayor autonomía. Este conjunto de teorías y metodologías proporciona un marco sólido para entender cómo los estudiantes de inglés abordan la lectura, cómo procesan la información y de qué manera los docentes pueden optimizar su intervención pedagógica.

## 1.1. Definición conceptual de las habilidades comunicativas

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del ESL, las habilidades comunicativas son determinantes. Kalia (2023) las conceptualiza como competencias esenciales que capacitan a los estudiantes para la recepción, procesamiento, producción y transmisión efectiva de información en la lengua meta. Según este autor, estas habilidades, que son centrales en las metodologías contemporáneas, se categorizan en cuatro áreas principales: la comprensión oral, la producción oral, la comprensión lectora y la producción escrita. Además, Kalia (2023) enfatiza que estas habilidades no funcionan de manera independiente, sino que se entrelazan y potencian mutuamente durante el proceso de adquisición del idioma.

En su análisis de las competencias clave para la adquisición de habilidades lingüísticas, House (2011a) propone una clasificación dual. Por un lado, identifica las competencias lingüísticas, que engloban el sistema del lenguaje y se subdividen en cuatro elementos: léxico, gramática, fonología y pragmática, como se ilustra en la Tabla 1. Por otro lado, House describe las competencias comunicativas, que incorporan el conocimiento del sistema lingüístico, y también abarcan la habilidad de aplicar eficazmente las destrezas comunicativas.

**Tabla 1** Competencias lingüísticas y comunicativas

Lingüística	Comunicativa
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Léxico</i>: cómo las palabras se relacionan con su significado.</li><li>• <i>Gramática</i>: cómo se combinan las partes de la oración para transmitir significado.</li><li>• <i>Fonología</i>: cómo se utilizan las características del sonido para comunicar significado.</li><li>• <i>Pragmática</i>: cómo los enunciados influyen en los interlocutores y cómo el contexto afecta la interpretación del significado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Comprensión oral</i>: cómo interpretar los sonidos significativos del lenguaje.</li><li>• <i>Producción oral</i>: cómo usar el lenguaje oral para transmitir significado.</li><li>• <i>Comprensión escrita</i>: cómo extraer significado de un texto.</li><li>• <i>Producción escrita</i>: cómo comunicar un mensaje mediante signos en papel, computadora, pizarra interactiva, etc.</li></ul>

*Nota.* Tomado de *Didáctica del inglés: Classroom Practice*. (p.79), por Susan House (Coord., 2011a).

La propuesta de House (2011a) nos muestra que para adquirir habilidades lingüísticas no basta con conocer el sistema del lenguaje (competencias lingüísticas), sino que es necesario aprender a usar ese conocimiento en la práctica (competencias comunicativas). Esta distinción es importante en la enseñanza de idiomas, ya que muchas veces se enseña la gramática y el vocabulario (competencias lingüísticas), pero no se enseña a usar activamente ese conocimiento para escuchar, hablar, leer y escribir (competencias comunicativas). House (2011a) argumenta que ambas competencias están interrelacionadas y que para lograr una enseñanza efectiva se deben desarrollar de forma conjunta.

Así mismo, House (2011a) clasifica las habilidades comunicativas en dos categorías principales: receptivas y productivas. Las habilidades receptivas comprenden la comprensión oral y la comprensión de textos escritos, mientras que las productivas abarcan la producción oral y la producción escrita. Esta categorización proporciona un marco útil para entender cómo los aprendices de una segunda lengua desarrollan sus competencias lingüísticas.

## **1.2. Clasificación de las habilidades comunicativas**

El dominio de las habilidades comunicativas es fundamental para la adquisición de un nuevo idioma. Comprender, escuchar, leer y escribir son procesos complejos que requieren estrategias específicas y un desarrollo continuo. Las dimensiones de las habilidades receptivas (comprensión oral y escrita) y productivas (expresión oral y escrita) desempeñan un papel crítico en el contexto del aprendizaje del inglés como segunda lengua (Council of Europe, 2020). A continuación, se explorarán en detalle cada una de estas habilidades, destacando sus características, desafíos y estrategias de mejora.

### **1.2.1. Habilidades receptivas: comprensión oral y escrita**

La comprensión oral implica un proceso complejo que conlleva comprender e interiorizar lo que se escucha con fines comunicativos. En el día a día, los individuos se involucran en diversos intercambios comunicativos que requieren tanto una escucha consciente y participativa como una recepción más receptiva de información. Aunque esta habilidad se adquiere de manera espontánea y natural en la lengua materna, suele presentar dificultades para quienes aprenden

un idioma extranjero en un entorno educativo formal.

Según Nadri et al. (2019), la comprensión oral implica la interpretación y entendimiento del lenguaje hablado. Es una tarea demandante que requiere una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas. Esta habilidad es crucial en el aprendizaje de idiomas, ya que influye directamente en la capacidad de los estudiantes para comunicarse y aprender de otros. Muchos estudiantes de lenguas extranjeras experimentan sentimientos de frustración con esta habilidad, ya que a menudo les resulta difícil percibir su progreso en esta área.

Comprender el habla oral es un proceso complejo, ya que a menudo las personas se expresan con rapidez, lo cual impone una limitación de tiempo para los oyentes. Estos deben procesar automáticamente las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas aprendidas previamente en el aula. En consecuencia, los estudiantes de un segundo idioma, al centrarse más en el procesamiento gramatical y léxico, suelen tener dificultades para lograr una comprensión global. Esto puede deberse a diversos factores como la competencia lingüística general, el conocimiento de vocabulario y el uso de estrategias de escucha (Nadri et al., 2019).

Diversos especialistas como Babaei et al. (2019) sugieren que, para facilitar la comprensión oral, los docentes pueden implementar estrategias con organizadores avanzados, que incluyen actividades como el uso de imágenes contextuales, descripciones verbales y la enseñanza previa del vocabulario. Estas técnicas ayudan a preparar a los estudiantes antes de escuchar, mejorando así su capacidad de comprensión. Aunque la investigación de estos autores muestra resultados mixtos sobre la efectividad de estos organizadores, se ha identificado que estrategias como la vista previa de preguntas de comprensión y las anotaciones multimedia pueden ser especialmente útiles.

Para mejorar esta habilidad, los docentes también pueden valerse de materiales auténticos, prácticas de escucha activa y la integración de tecnología educativa. Estas técnicas ayudan a desarrollar la comprensión oral, y también aumentan el estímulo interno y la atracción que sienten los alumnos hacia el proceso de aprendizaje del idioma. Además, investigaciones recientes han demostrado que la exposición regular a contextos de habla real y la práctica continua pueden reducir significativamente la ansiedad y mejorar la confianza en la habilidad de comprensión oral (Graham, 2011; Rost, 2011, como se citó en

Nadri et al., 2019).

Por su parte, la comprensión lectora también presenta múltiples desafíos, puesto que involucra diversos componentes esenciales. Según uno de los modelos teóricos más reconocidos que es el concepto de la visión simple de lectura (SVR, por sus siglas en inglés), desarrollado por Gough y Tunmer en 1986, la comprensión lectora se basa en la combinación de dos elementos esenciales: por un lado, el proceso de transformar símbolos escritos en unidades fonológicas para identificar términos en un texto, y por otro, la capacidad de interpretar el significado de lo expresado. Este modelo ha sido ampliamente validado en diferentes idiomas, demostrando que tanto la decodificación como la comprensión lingüística son componentes esenciales para lograr una comprensión lectora eficaz (Xie et al., 2024).

La comprensión lectora en ESL suele ser particularmente desafiante. Como señalan Altin y Saracaloğlu (2018), las deficiencias en esta área a menudo derivan de una falta de conocimientos previos, lo cual dificulta la adquisición y retención de nuevo vocabulario. Por ello, es crucial que el aprendizaje de vocabulario se realice mediante la lectura de textos contextualizados, permitiendo a los estudiantes interiorizar las nuevas palabras de forma más sólida y duradera al enfrentarlas en un contexto auténtico.

Además, mientras leen, los buenos lectores emplean diversas estrategias para comprender el texto y construir significado. Tal como indican Habók y Magyar (2018), los lectores hábiles aplican estrategias como identificar ideas principales, tomar notas y resaltar frases clave. Sin embargo, la construcción de sentido no solo ocurre durante la lectura, sino que es igualmente significativo antes y después. Para una comprensión profunda, se deben utilizar estrategias poslectura como resumir, repasar, monitorear la comprensión, elaborar sobre el contenido y evaluarlo críticamente.

La comprensión oral y escrita son habilidades básicas receptoras en el aprendizaje de idiomas, ya que ofrecen una vía para que los estudiantes obtengan información. Por lo general, los estudiantes adquieren primero habilidades receptoras y luego desarrollan habilidades productivas; es decir, producción oral y escrita, durante su proceso de aprendizaje. Con el tiempo, estas dos habilidades convergen y promueven la expansión de un amplio espectro de capacidades en el idioma. La principal diferencia entre la interpretación auditiva y textual radica en que la primera proporciona menos soporte que los textos escritos, dado que implica un proceso en tiempo real sin la opción de volver a escuchar la información. Pese a ello, tanto el lector como el oyente se involucran dinámicamente para lograr la comprensión, considerando que ambas habilidades demandan una implicación consciente por parte de los sujetos (Schmitt, 2010, como se citó en Magyar et al., 2022).

### **1.2.2. Habilidades productivas: producción oral y escrita**

El manejo efectivo del discurso oral es una competencia primordial al adquirir una lengua no nativa, pues permite a los estudiantes comunicarse verbalmente y participar en interacciones comunicativas. No únicamente comprende la habilidad de articular palabras y expresiones de manera adecuada, sino que también abarca la capacidad de estructurar las ideas coherentemente. Según Richards (2008), la producción oral en L2 requiere un profundo conocimiento del vocabulario, la gramática, las normas pragmáticas, así como la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones comunicativas. En el ámbito educativo, la práctica continua y la exposición a situaciones conversacionales realistas son esenciales para desarrollar esta destreza.

Renandya y Widodo (2016), manifiestan que, durante las clases de inglés, los alumnos frecuentemente realizan actividades en duplas o equipos para practicar la conversación y trabajar colaborativamente, buscando desarrollar seguridad y naturalidad en la expresión oral. Esta práctica es especialmente importante en países donde el inglés no tiene amplia difusión, pues pretende que los aprendices apliquen las competencias orales desarrolladas durante su formación académica a contextos cotidianos fuera del aula. Existen dos enfoques principales: el enfoque indirecto o de transferencia,

que se centra en la práctica comunicativa frecuente entre compañeros, y el enfoque directo o controlado, que se enfoca en la enseñanza explícita de gramática y pronunciación a través de ejercicios y actividades estructuradas. Este enfoque directo era predominante antes de que los métodos de Enseñanza Comunicativa de Idiomas (Communicative Language Teaching, CLT, por sus siglas en inglés) se popularizaran a nivel mundial, lo que ha llevado a una mayor adopción del enfoque indirecto o de transferencia en las actividades de habla.

De igual manera, Renandya y Widodo (2016), indican que hablar implica una sinergia compleja de procesos cognitivos, físicos y de interacción social. Al comunicar un mensaje, los emisores deben seleccionar el contenido adecuado y utilizar sus competencias idiomáticas para estructurar oraciones, transformando luego este mensaje en fonemas y cadencias vocales que resulten identificables y comprensibles para sus interlocutores. También al hablar deben tomar en cuenta el contexto de interacción e involucrarse con sus interlocutores de maneras socialmente apropiadas, a través de elecciones lingüísticas variadas; es decir, pueden optar por utilizar un vocabulario o registro particular según situaciones determinadas.

Además del contexto social, el habla se ve influenciada por factores cognitivos y afectivos, como la capacidad de procesar el habla con fluidez y los posibles sentimientos de ansiedad. La ansiedad, en particular, puede afectar considerablemente la naturalidad del habla y la precisión del lenguaje. Según diversas investigaciones, la ansiedad puede aumentar las interrupciones en la fluidez del habla, dificultando la producción de un discurso claro y coherente. Los estudiantes pueden experimentar mayores niveles de ansiedad al enfrentarse a tareas complejas, lo que puede resultar en una menor precisión gramatical y lexical (Mora et al., 2023).

De manera similar, la expresión escrita es igualmente trascendental, pues permite a los estudiantes plasmar sus ideas y conocimientos de manera estructurada y detallada. Escribir en un segundo idioma conlleva aplicar correctamente las reglas gramaticales y ortográficas, organizar pensamientos, desarrollar argumentos y emplear un estilo apropiado según el tipo de texto. Además, la práctica de la redacción mejora las habilidades de escritura propiamente dichas, y también la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Por ello, es esencial brindar a los alumnos tareas escritas variadas y

significativas que emulen situaciones reales, permitiendo practicar y perfeccionar sus habilidades (Hyland, 2003, como se citó en Kohnke, 2023). Esta habilidad es necesaria para completar tareas, redactar trabajos de investigación, correos electrónicos e informes, y crear textos claros y bien estructurados que transmitan el mensaje deseado al lector (Grabe y Kaplan, 2014, como se citó en Kohnke, 2023).

La escritura desempeña un papel central en el aprendizaje del ESL. A través de la práctica constante, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia metacognitiva, lo que los convierte en mejores escritores. Además, la escritura les brinda la oportunidad de organizar sus ideas, expresarse de manera coherente y recibir retroalimentación para mejorar continuamente. De modo que, la habilidad de escribir en L2 es clave para el progreso académico y profesional de los alumnos (Kohnke, 2023).

En suma, las habilidades de producción oral y escrita son pilares en el aprendizaje de una lengua extranjera como es el caso del inglés. Si bien la producción oral y escrita son habilidades productivas distintas del lenguaje, están estrechamente vinculadas ya que comparten muchos elementos y procesos cognitivos similares. Aunque aprender a escribir suele ser retador para los estudiantes, la práctica constante de la redacción mejora sus destrezas lingüísticas, así como sus habilidades sociales e interacción. Por consiguiente, para lograr un desarrollo equilibrado de las destrezas productivas, es crucial integrar la práctica sistemática de ambas habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Namaziandost et al., 2018).

En el contexto de esta investigación, nos centraremos específicamente en la comprensión lectora, una de las habilidades receptivas fundamentales en el aprendizaje de L2. La importancia de esta habilidad en el desarrollo general de la competencia comunicativa en el idioma extranjero justifica un análisis más profundo, que se abordará en las secciones subsiguientes de este estudio.

### 1.3. Evaluación de las habilidades comunicativas

La evaluación de las habilidades comunicativas en el aprendizaje de una segunda lengua presenta desafíos únicos debido a la naturaleza compleja y multifacética del dominio lingüístico. Esta complejidad se manifiesta no solo en la diversidad de competencias involucradas, sino también en cómo estas se desarrollan de manera diferencial en cada aprendiz. Frente a esta realidad, surge la necesidad de contar con métodos de evaluación que sean tanto precisos como abarcadores, capaces de reflejar la verdadera competencia comunicativa de los estudiantes. Es en este marco donde cobra relevancia el estudio de enfoques estandarizados para la evaluación de las habilidades lingüísticas.

En sintonía con esta perspectiva, Galaczi (2018) profundiza en la naturaleza multifacética del dominio lingüístico. Según este autor, la competencia en un idioma engloba un conjunto intrincado de habilidades comunicativas haciendo hincapié en un aspecto crucial: el desarrollo asimétrico de estas competencias en los estudiantes. Es común observar que los estudiantes muestren niveles variados de dominio en diferentes áreas, destacando en algunos aspectos mientras requieren más desarrollo en otros. Esta variabilidad en el desarrollo de las competencias lingüísticas plantea un reto significativo para la evaluación. Galaczi (2018) argumenta que, para obtener una medición precisa y fiable del dominio lingüístico que refleje la capacidad de comunicación efectiva y natural, es necesario implementar una gama diversa de actividades y ejercicios de evaluación. Estos deben estar diseñados específicamente para capturar el amplio espectro de destrezas que intervienen en el uso real del lenguaje. La complejidad inherente a este proceso de evaluación subraya, según Galaczi (2018), la importancia de contar con un marco de referencia estandarizado. Tal marco facilitaría una valoración más uniforme y objetiva de las diversas competencias lingüísticas y comunicativas, proporcionando una base común para la evaluación en diferentes contextos de aprendizaje y enseñanza de idiomas.

En esta línea, se encuentra el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el cual establece una base estandarizada para el diseño de programas, cursos, exámenes y materiales relacionados con la enseñanza de idiomas. Sumado a esto, define de manera integral las competencias

comunicativas, conocimientos y habilidades que los estudiantes deben desarrollar para utilizar eficazmente un idioma en contextos culturales específicos. El MCER establece seis niveles progresivos de dominio lingüístico para las distintas lenguas que regula, incluyendo por supuesto el inglés. Como se observa en la figura 1, estos niveles van desde el A1, que representaría las competencias básicas de un principiante, hasta el C2, que implica un manejo muy avanzado del idioma. En orden creciente de complejidad, los seis niveles definidos son: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (Cambridge Assessment English, s.f.).

Las descripciones de niveles se enfocan en las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales estipuladas por el MCER: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Gracias a su eficacia, el MCER ha trascendido fronteras y su utilización se ha expandido a diversas naciones alrededor del mundo, convirtiéndose en un referente global para el aprendizaje de idiomas extranjeros, como el inglés. En definitiva, el MCER brinda herramientas prácticas que facilitan la organización de contenidos, el desarrollo de clases y la estructuración de planes de estudio para la enseñanza de lenguas, optimizando así las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Cambridge Assessment English, s.f.).

El fomento de competencias comunicativas en el proceso de adquisición del inglés es de suma importancia para garantizar una competencia lingüística integral y efectiva. La integración equilibrada de las habilidades receptivas y productivas permite a los estudiantes expresarse de manera clara y precisa. Este enfoque holístico es esencial para el éxito en este mundo cada vez más globalizado y multicultural, donde la habilidad para interactuar efectivamente en inglés genera diversas oportunidades académicas, profesionales y personales. A continuación, se analizarán los diferentes enfoques utilizados en la didáctica y adquisición de la lengua inglesa, subrayando su transformación y efectividad en el fortalecimiento de las destrezas comunicativas.

## **1.4. Metodologías de enseñanza-aprendizaje del ESL**

La enseñanza del idioma inglés ha experimentado una notable transformación, pasando de sistemas convencionales de instrucción a estrategias contemporáneas que responden a los requerimientos de los estudiantes y a los panoramas educativos vigentes. Este progreso ha sido impulsado por la creciente globalización y la imperiosa necesidad de dominar el inglés como lengua franca para comunicarse eficazmente y aprovechar las oportunidades en un mundo interconectado.

Por lo tanto, el dominio del inglés permite la obtención de un amplio espectro de saberes y materiales formativos, y constituye un elemento fundamental para la integración social y el crecimiento laboral. En esta sección, se analizarán tanto las metodologías convencionales como las contemporáneas en la enseñanza del inglés, señalando cómo cada aproximación ha aportado y sigue contribuyendo al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas de los aprendices, ajustándose a las exigencias y circunstancias variables del entorno global actual.

Dada la trascendencia del inglés en la actualidad, la metodología constituye el vínculo que conecta los fundamentos conceptuales y su aplicación dentro del entorno educativo para su enseñanza efectiva. Los diversos marcos teóricos que abarcan la metodología para la formación en este idioma giran en torno a definir qué es el lenguaje, cómo se adquiere y, crucialmente, los postulados sobre el aprendizaje de nuevos sistemas lingüísticos. Estas nociones teóricas están relacionadas con aspectos tales como los objetivos, el currículo, las actividades en el aula, entre otros aspectos. Por lo que los docentes de lenguas extranjeras como el inglés deben examinar la gama completa de metodologías y enfoques de enseñanza adaptando los procedimientos que resulten óptimos para su entorno particular de enseñanza (House, 2011b).

### **1.4.1. Enfoques tradicionales**

Entre los enfoques pedagógicos clásicos en la didáctica de lenguas extranjeras, destaca el enfoque de traducción y gramática, también referido como "método tradicional". Este se originó en la instrucción de idiomas antiguos

como el latín y el helénico, y se fundamenta en la conversión de textos y la retención de normas gramaticales. Otra estrategia de amplia aplicación es el denominado método natural o directo. Esta aproximación propone que los aprendices asimilen la lengua objetivo, en este contexto el idioma anglosajón, de forma íntegra, prescindiendo del uso de su idioma nativo durante el proceso de adquisición lingüística. Por otro lado, el método audio-lingual se basa fundamentalmente en el aprendizaje mediante la repetición de diálogos y patrones lingüísticos. Esta metodología enfatiza la práctica constante de reglas gramaticales y léxico mediante ejercicios de sustitución, transformación y repetición oral, con la finalidad de que los estudiantes adquieran hábitos y patrones lingüísticos apropiados. Por último, en el enfoque natural, el lenguaje es visto como un conjunto de mensajes comprensibles, utilizando técnicas como mímicas y gestos. Este enfoque toma en consideración las necesidades de los estudiantes y los errores son ignorados a menos que afecten la comunicación (House, 2011b).

Adicionalmente, la enseñanza de idiomas ha seguido dos paradigmas principales según Jebahi, K. (2022): el enfocado en el docente y el enfocado en el alumno. El primero incluye algunos de los métodos mencionados anteriormente como la gramática-traducción, el método directo, el método oral y el audio-lingual. El segundo paradigma gira en torno al estudiante, con enfoques como la enseñanza comunicativa, el enfoque de lenguaje total, el enfoque basado en competencias, el aprendizaje basado en tareas y el enfoque basado en textos. Esta transición se fundamentó en una visión sociocultural donde el aprendizaje es un proceso que sitúa al alumno como protagonista, con el profesor actuando como guía.

#### **1.4.2. Enfoques modernos**

Tras la revisión de algunas de las metodologías o enfoques más tradicionales para la enseñanza de idiomas, es importante destacar que el campo ha evolucionado hacia enfoques que priorizan las necesidades y roles activos de los estudiantes. En este contexto, surge el aprendizaje enfocado en el estudiante, el cual ha ganado gran relevancia al posicionar al alumno como eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque se basa en diversas perspectivas educativas estrechamente vinculadas: el progresismo, la

psicología humanista, el constructivismo y la teoría sociocultural. Aunque son aplicables a la educación en general, también son particularmente relevantes para la enseñanza de un segundo idioma como el inglés (Renandya y Widodo, 2016). El aprendizaje enfocado en el estudiante cuenta con diez elementos que emergen a partir de estos fundamentos teóricos y orientan una implementación efectiva de esta metodología.

**Tabla 2** *Elementos del aprendizaje centrado en el estudiante*

<i>Elementos del aprendizaje centrado en el estudiante</i>	<i>Breve explicación</i>
<b>Estudiantes y profesores como co-aprendices</b>	Los profesores reconocen con gusto que no lo saben todo y aprenden junto con los estudiantes.
<b>Interacción estudiante-estudiante</b>	Los profesores animan a los estudiantes a compartir con sus compañeros tanto en persona como en contextos en línea.
<b>Autonomía del estudiante</b>	Los estudiantes se vuelven más independientes de los profesores y así más responsables de su propio aprendizaje.
<b>Enfoque en el significado</b>	El mejor aprendizaje ocurre cuando los estudiantes comprenden completamente lo que están estudiando y por qué lo están estudiando.
<b>Integración curricular</b>	Los estudiantes entienden las conexiones entre lo que estudian en la escuela y la vida más allá del aula.
<b>Diversidad</b>	El aprendizaje se adapta a las diferencias de los estudiantes y ayuda a los estudiantes a aprovechar los beneficios de la diversidad.
<b>Habilidades de pensamiento</b>	Los estudiantes van más allá de la información que se les proporciona, ya que aplican, dan ejemplos, discrepan, hacen nuevas conexiones, se enseñan entre sí y descubren.
<b>Evaluación alternativa</b>	La evaluación se amplía para incluir formas no tradicionales y los estudiantes se unen a los profesores como evaluadores.
<b>Clima de aprendizaje</b>	Los estudiantes y profesores se esfuerzan por crear una atmósfera conducente a la participación sólida de todos los miembros.
<b>Motivación</b>	La motivación intrínseca se vuelve predominante, ya que el clima del aula se armoniza con el deseo innato de aprender de los estudiantes.

*Nota.* Tomado de *English Language Teaching Today. Linking Theory and Practice.* (p.14), por Renandya y Widodo (Eds., 2016).

El aprendizaje centrado en el estudiante representa un enfoque innovador que posiciona al alumno como agente principal de su propio proceso formativo.

Este modelo promueve elementos clave como el fomento de la autonomía del educando, el intercambio y trabajo conjunto con otros estudiantes, la conexión de los aprendizajes con contextos auténticos y el fortalecimiento del análisis reflexivo. Si bien coincidimos en que muchas de las metodologías tradicionales han aportado valiosas estrategias, consideramos que el aprendizaje centrado en el estudiante se alinea mejor con la presente investigación al reconocer las necesidades, intereses y dificultades particulares de aprendizaje que puedan presentar los alumnos.

Esta transición en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés responde a que los especialistas han dejado de centrarse en la búsqueda del método de enseñanza más eficaz como se solía hacer hace unos años. Según Rendaya et al. (2016), esto se debe a que aquellos métodos anteriormente promovidos como altamente efectivos por expertos, demostraron ser menos eficaces cuando se aplican en entornos reales, es decir, en el aula. Richards y Rendanya (2002) identifican dos razones para el descarte de estas ideas: primero, porque estos métodos disminuyen la autonomía del docente, obligándolo a seguirlos estrictamente, y segundo, porque no consideran los contextos más amplios de aprendizaje. Actualmente, se reconoce que otros componentes del currículo como el plan de estudios, los materiales didácticos, los docentes y los métodos de evaluación, desempeñan un papel igual de importante, si no más, en el éxito de un programa educativo.

El campo de la instrucción de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, se transforma continuamente para adaptarse a las necesidades emergentes tanto de los alumnos como de los contextos educativos actuales.. Aunque los enfoques tradicionales han sentado bases sólidas y proporcionado estrategias valiosas, la metodología de instrucción focalizada en el aprendiz representa una transformación conceptual al posicionar al alumno como protagonista esencial de su desarrollo educativo. Este enfoque innovador, respaldado por fundamentos teóricos sólidos, promueve principios esenciales. Como resultado, al adoptar este enfoque, los docentes de inglés como lengua extranjera cuentan con un enfoque metodológico acorde con las exigencias actuales, permitiéndoles ofrecer una enseñanza más pertinente, estimulante y alineada con los intereses y necesidades específicas de sus alumnos.

Además del aprendizaje centrado en el estudiante, otro enfoque moderno que prioriza la participación del alumno es el enfoque comunicativo. Este enfoque considera que el lenguaje facilita la comunicación interpersonal. Integrando las habilidades lingüísticas de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, pretende que el discurso genuino adquiera una función esencial y se cultive en contextos naturales. Las tareas deben orientarse a producir contenidos y estimular intercambios comunicativos significativos (House, 2011b).

La metodología comunicativa en la didáctica de lenguas extranjeras se enfoca en potenciar las destrezas interactivas del alumnado, abarcando dimensiones tales como estructuras gramaticales, propósitos lingüísticos, análisis discursivo, contexto sociolingüístico y herramientas estratégicas. A diferencia de aproximaciones previas, esta perspectiva persigue armonizar la espontaneidad expresiva con la exactitud formal, admitiendo que en determinadas circunstancias la naturalidad expresiva podría prevalecer para facilitar un uso genuino del idioma. La dinámica y participación activa de los aprendices constituyen pilares fundamentales de esta aproximación comunicativa. Se impulsa la colaboración mediante actividades en duetos, equipos reducidos o con la totalidad del grupo, generando instancias para que los participantes empleen la lengua tanto productivamente como receptivamente en escenarios auténticos. La función del educador evoluciona hacia facilitador, impulsando competencias comunicativas y estableciendo un entorno cooperativo donde los aprendices construyen significados mediante interacciones genuinas. Adicionalmente, se destaca la importancia de la motivación y la implementación de materiales diversos como juegos de roles, proyectos y actividades lúdicas para enriquecer la experiencia formativa (Brown, 2000).

Adicionalmente, la enseñanza comunicativa del lenguaje y el aprendizaje basado en tareas (TBLT, por sus siglas en inglés) también se consideran enfoques contemporáneos en comparación con los métodos tradicionales, y están más centrados en el alumno (Celce-Murcia, 2001; Richards & Theodore, 2014; Schunk, 2012, como se citó en Adjei-Mensah et al., 2023). El TBLT es un enfoque centrado en el estudiante y se considera un método de enseñanza de idiomas basado en resultados más apropiado que los enfoques tradicionales.

Este enfoque requiere que los estudiantes aprendan participando en una serie de actividades en parejas o grupos. Después de completar la tarea, los estudiantes proporcionan un informe oral o escrito, y el profesor les brinda retroalimentación. Con base en los comentarios recibidos, los estudiantes corrigen sus informes de tareas. Larsen-Freeman y Anderson (2011) indican que cuando los estudiantes de idiomas participan en tareas como las caracterizadas por el TBLT, pueden participar en actividades con sus compañeros, lo cual facilita su aprendizaje y ayuda a mejorar su dominio del idioma.

Un aspecto clave del TBLT es que promueve el aprendizaje mediante la interacción y la comunicación con un propósito significativo. Al trabajar en parejas o grupos, los estudiantes negocian el significado, intercambian ideas y resuelven problemas juntos. Este proceso les exige emplear el lenguaje de forma genuina y situada en contextos reales, lo que fortalece el desarrollo de competencias comunicativas esenciales (Adjei-Mensah et al., 2023). Además, el enfoque basado en tareas permite a los profesores adaptar las actividades a las preferencias y requerimientos particulares de sus alumnos, lo cual incrementa el entusiasmo y el involucramiento dinámico durante la experiencia educativa.

En este contexto, la incorporación tecnológica en la enseñanza del inglés se posiciona como un componente clave. La tecnología facilita el acceso a recursos educativos innovadores y atractivos, potencia la personalización del aprendizaje y la interacción en tiempo real. Herramientas digitales, plataformas interactivas y aplicaciones educativas transforman la experiencia educativa, permitiendo a los estudiantes practicar habilidades lingüísticas en contextos reales y diversos. Así mismo, proporcionan a los docentes métodos más efectivos para evaluar el progreso y diseñar actividades que respondan mejor a las necesidades de sus alumnos. De esta manera, el uso de la tecnología se alinea perfectamente con los principios del aprendizaje centrado en el estudiante, el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas, ofreciendo un entorno educativo más inclusivo, motivador y adaptativo.

### **1.5. Comprensión lectora en ESL**

La habilidad de comprensión lectora se considera esencial en el aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL), cobrando especial relevancia en contextos académicos (Grabe y Stoller, 2019; Harmer, 2007;

Nunan, 2003, como se citó en Momdjian y El Chidiac, 2024). La comprensión lectora en una lengua extranjera presenta desafíos particulares debido a la interacción de múltiples factores que influyen en el proceso de lectura y comprensión de los estudiantes no nativos. Entre estos elementos influyentes se encuentran los conocimientos previos, el nivel de competencia lingüística tanto en la lengua materna (L1) como en la segunda lengua (L2), y las habilidades metacognitivas del lector (Momdjian y El Chidiac, 2024).

Xiong (2024) explora la complejidad de la comprensión lectora, destacando su naturaleza multifacética que involucra diversos procesos lingüísticos y cognitivos. El autor se basa en la definición propuesta por el RAND Reading Study Group, que describe la comprensión lectora como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción con el texto escrito. Esta conceptualización subraya que, más allá de la decodificación literal, la comprensión profunda requiere que los lectores integren sus conocimientos previos con la información textual para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas. Además, Xiong (2024) enfatiza que los lectores competentes no solo interactúan activamente con el texto, sino que también aplican sus experiencias pasadas para co-crear significado y encuentran placer en el acto de leer.

Considerando la complejidad y el rol crítico que juega la habilidad lectora en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, resulta esencial analizar en profundidad los múltiples elementos que la constituyen. En particular, es crucial entender los procesos cognitivos subyacentes que permiten a los estudiantes navegar los desafíos de la lectura en una segunda lengua. Estos procesos no solo influyen en cómo los aprendices interactúan con el texto, sino que también determinan la efectividad de los métodos de lectura y los resultados en la evaluación de la comprensión. Por lo tanto, en la siguiente sección, nos sumergiremos en el análisis de los mecanismos mentales asociados a la interpretación de textos, sentando así las bases para una exploración más profunda de las estrategias y métodos de evaluación en el contexto de ESL.

Medir la comprensión lectora es fundamental en el entorno educativo, dado que facilita identificar cuánto comprenden los alumnos al leer diferentes textos. Tradicionalmente, esta evaluación se ha realizado mediante pruebas estandarizadas que incluyen preguntas de opción múltiple sobre pasajes leídos.

Sin embargo, como señalan Sabatini et al. (2015), este enfoque tiene limitaciones, ya que no siempre refleja la complejidad del proceso de comprensión ni las habilidades de lectura en contextos reales.

En respuesta a estas limitaciones, se han desarrollado nuevos enfoques para evaluar la comprensión lectora. Por ejemplo, León y Escudero (2015) proponen el uso de tareas de resumen como una forma más efectiva de evaluar la comprensión. Según estos autores, los resúmenes permiten evaluar no solo la comprensión del contenido, sino también la coherencia y la cohesión en la representación mental que el lector construye del texto. Este método proporciona una visión más completa de las habilidades de comprensión del lector.

Otra tendencia en la evaluación de la comprensión lectora es el uso de tecnología y evaluaciones adaptativas por computadora. Como explican Sabatini et al. (2015), estas evaluaciones pueden ajustarse al nivel de habilidad del lector en tiempo real, proporcionando una medida más precisa de sus capacidades. Además, permiten la inclusión de elementos interactivos y multimedia que pueden evaluar aspectos de la comprensión difíciles de medir con pruebas tradicionales de papel y lápiz.

Cabe resaltar que la evaluación de la comprensión lectora no puede restringirse a un único criterio. Como sugieren Petscher et al. (2015), un enfoque integral que combine múltiples métodos de evaluación puede ofrecer una visión más completa sobre las capacidades interpretativas de textos que poseen los estudiantes. Esto podría incluir pruebas estandarizadas, tareas de resumen, valoraciones prácticas basadas en resultados y mediciones de la fluidez lectora, entre otras. Al utilizar una variedad de métodos, los educadores pueden lograr un conocimiento más profundo de las fortalezas y oportunidades de desarrollo de los alumnos.

Aunque las evaluaciones tradicionales han sido útiles para medir la comprensión lectora, sus limitaciones para reflejar la complejidad del proceso y su aplicación en situaciones reales han llevado a explorar métodos más integrales y efectivos. En este contexto, se ha propuesto la incorporación de enfoques que permitan una evaluación más dinámica y contextualizada de la comprensión lectora. Las tareas de contestación a preguntas, por ejemplo, se presentan como un enfoque relevante para este propósito, ya que posibilitan la evaluación de la comprensión en distintos niveles cognitivos, desde la

recuperación de información literal hasta la elaboración de inferencias complejas. Su aplicación ha demostrado ser más adecuada que las pruebas tradicionales, especialmente en el aprendizaje del ESL, donde la interacción activa con el texto y la autorregulación del aprendizaje resultan esenciales para el desarrollo de esta habilidad (Rouet & Britt, 2011; Cerdán et al., 2009).

## **1.6. Principios teóricos de la comprensión lectora en ESL**

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas que buscan explicar los procesos implicados en la interacción entre quien lee y el material escrito. Estos enfoques reconocen que la comprensión lectora es un proceso complejo que involucra la decodificación de palabras, la activación de esquemas previos, la inferencia y la autorregulación metacognitiva (Kintsch, 1998; Graesser et al., 1994). Dentro de esta diversidad, existen teorías como la Teoría de la Construcción-Integración propuesta por Kintsch (1998) y el Modelo TRACE de Rouet (2006), que enfatizan el rol fundamental del compromiso participativo del lector en el proceso interpretativo. Estas teorías coinciden en la idea de que la comprensión no se limita a la extracción de información, sino que implica la construcción de significado mediante la integración de fragmentos de texto. Esta visión ha llevado a la implementación de metodologías de enseñanza que favorecen el uso de tareas específicas que promuevan la comprensión activa y profunda.

### **1.6.1. Tareas basadas en contestación a preguntas**

Entre las diversas estrategias para fomentar la comprensión lectora, las tareas de contestación a preguntas se destacan como una metodología efectiva. Estas tareas consisten en la formulación de preguntas que el lector debe responder a partir del texto, lo que activa procesos de búsqueda, localización, interpretación e integración de la información (Cerdán et al., 2009). Estas tareas se justifican desde la perspectiva teórica por su conexión con las funciones cognitivas primordiales que facilitan la comprensión durante la lectura. A diferencia de la lectura pasiva, las tareas basadas en contestación a preguntas requieren que los estudiantes naveguen activamente por el texto, lo que favorece el establecimiento de conexiones entre diferentes partes del mismo (Graesser & Franklin, 1990).

Además, este enfoque está alineado con el *Task-Based Learning* (TBL, por sus siglas en inglés), o enseñanza basada en tareas, que prioriza la realización de actividades con un propósito comunicativo real. En este estudio, estas tareas se posicionan como una estrategia central, ya que permiten evaluar la comprensión profunda del texto a partir de la precisión y la calidad de las respuestas de los estudiantes.

El impacto de las tareas basadas en contestación a preguntas ha sido ampliamente documentado en estudios experimentales. La literatura ha demostrado que estas tareas promueven la comprensión lectora activa, la autorregulación y la metacognición, facilitando que los estudiantes supervisen su avance mientras buscan y procesan la información (Cerdán et al., 2009; Rouet, 2006). Durante el proceso, los estudiantes deben movilizar un conjunto de destrezas cognitivas y metacognitivas, como la identificación de palabras clave, la localización de información relevante y la toma de decisiones sobre la pertinencia de los fragmentos seleccionados (Vidal-Abarca et al., 2010). Estas habilidades son esenciales para la comprensión lectora, especialmente en contextos de aprendizaje del ESL, donde los estudiantes enfrentan la tarea de interpretar información en una lengua no nativa.

Además, las tareas basadas en contestación a preguntas permiten evaluar de forma dinámica la comprensión lectora, ya que el docente puede analizar la calidad y precisión de las respuestas de los estudiantes. Estas tareas proporcionan un espacio para la retroalimentación, donde el docente puede señalar errores y guiar a los estudiantes en la mejora de sus estrategias de búsqueda e interpretación (Rouet, 2006). Este ciclo de retroalimentación fomenta la autorregulación del aprendizaje, ya que los estudiantes reciben información sobre su desempeño y tienen la oportunidad de ajustar sus estrategias de búsqueda en futuras tareas (Cerdán et al., 2009). Esta autorregulación es fundamental para que los estudiantes puedan desempeñarse de forma autónoma en futuras lecturas.

Una de las principales fortalezas de estas tareas radica en la posibilidad de integrar preguntas de diversa complejidad, lo que facilita la adaptación de la experiencia de aprendizaje a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. Sin embargo, para maximizar su efectividad, estas tareas requieren una planificación cuidadosa que contemple la formulación precisa de preguntas,

la retroalimentación oportuna y la consideración de los diferentes niveles de competencia lingüística de los estudiantes. Este proceso de retroalimentación activa fomenta la autorregulación del aprendizaje, debido a que los estudiantes reciben información sobre su desempeño y ajustan sus estrategias de búsqueda e interpretación.

En el contexto del ESL, las tareas de contestación a preguntas surgen como una herramienta pedagógica esencial. Su implementación no solo mejora la comprensión lectora, sino que también contribuye de forma significativa al desarrollo de la autonomía académica y el rendimiento lingüístico de los estudiantes.

### **1.6.2. Clasificación de preguntas: alto y bajo nivel**

Según Cerdán et al., (2009), las tareas de contestación a preguntas se pueden clasificar en preguntas de alto nivel y de bajo nivel, cada una con características y objetivos específicos en la comprensión lectora. Esta distinción es crucial para la enseñanza de la comprensión lectora en el ESL al permitir diseñar tareas que promuevan la recuperación de información literal y la construcción de significados más complejos.

Las preguntas de bajo nivel se enfocan en identificar y extraer datos concretos que se encuentran directamente en el texto. Estas preguntas exigen que los estudiantes busquen y reconozcan información literal en segmentos específicos del texto, lo que implica un procesamiento relativamente superficial. Este tipo de preguntas tiene una relación directa con el texto, ya que las respuestas suelen encontrarse en una sola frase o párrafo. Goldman y Durán (1988) señalan que las preguntas de bajo nivel se asemejan a las tareas de "búsqueda y localización" y posibilitan que los estudiantes desarrollen competencias de reconocimiento de información. Según Vidal-Abarca et al. (2010), destacan que estas preguntas específicas suelen inducir patrones de búsqueda localizados, ya que los estudiantes solo navegan por pequeñas secciones del texto para obtener la respuesta. Este enfoque es útil para la adquisición de vocabulario y el aprendizaje de términos técnicos, pero puede limitar la comprensión profunda y la capacidad de hacer inferencias (Goldman & Durán, 1988; Cerdán et al., 2009)

Por otro lado, las preguntas de alto nivel representan un desafío cognitivo

complejo para los estudiantes, exigiendo una interacción profunda con el texto. A diferencia de las preguntas de bajo nivel, su respuesta no se encuentra explícitamente en un único fragmento, lo que obliga a los aprendices a conectar ideas dispersas y desarrollar estrategias de lectura más sofisticadas (Vidal-Abarca et al., 2010). Según Cerdán et al. (2009), estas cuestiones implican una exploración más amplia y conectiva en el texto, donde los estudiantes navegan por múltiples párrafos antes de construir una respuesta. Rouet (2006) subraya su importancia en el modelo TRACE, destacando cómo movilizan habilidades cognitivas superiores al promover la activación de esquemas previos y la extracción de significados a partir del contexto textual. Este enfoque demanda la elaboración de inferencias, la generación de hipótesis y un análisis crítico que trasciende la comprensión literal, invitando a los estudiantes a construir significados más complejos y profundos.

Los estudios han demostrado que los cuestionamientos complejos ejercen una influencia notable en la comprensión a profundidad. Cerdán et al. (2009) destacan que aquellos estudiantes que enfrentan interrogantes más complejas tienden a activar estrategias de análisis más profundo, lo cual favorece su comprensión inferencial, en contraste con aquellos que resuelven preguntas básicas. Los aprendices que se enfrentan a cuestionamientos elaborados suelen realizar una investigación más exhaustiva e incorporar datos de distintas secciones del texto, mientras que los cuestionamientos simples promueven una búsqueda rápida y específica. Esta distinción indica que las interrogantes de mayor complejidad estimulan el pensamiento crítico, pues los estudiantes necesitan supervisar su avance y adaptar sus métodos de investigación según el nivel de dificultad de la actividad (Cerdán et al., 2009; Rouet, 2006)

En síntesis, la combinación de preguntas de alto y bajo nivel en el aula permite una enseñanza más integral de la comprensión lectora. Las preguntas de bajo nivel facilitan la identificación y el reconocimiento de información específica, mientras que las de alto nivel desarrollan la capacidad de hacer inferencias, integrar información y evaluar críticamente el contenido. Este equilibrio es especialmente relevante en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, donde la capacidad de entender textos académicos y responder preguntas de diferentes niveles de complejidad se convierte en una habilidad esencial para desenvolverse en contextos educativos exigentes.

### 1.6.3. Fundamentos del modelo MD-TRACE

El modelo MD-TRACE (*Multiple-Document Task-based Relevance Assessment and Content Extraction*) fue propuesto por Rouet y Britt (2011) con el propósito de explicar los procesos cognitivos en la comprensión de múltiples documentos. Este modelo destaca la importancia de la interacción activa entre el lector y los textos, especialmente en contextos donde los estudiantes deben integrar información de diversas fuentes. La propuesta de este modelo surge como respuesta a los desafíos que plantea la abundancia de recursos digitales y la necesidad de evaluar, seleccionar y sintetizar información proveniente de múltiples documentos. En contraste con otros enfoques de comprensión lectora que se centran en textos únicos, el MD-TRACE enfatiza la importancia de implementar técnicas o estrategias de búsqueda activa y de evaluación crítica, aspectos esenciales para la comprensión en entornos de lectura compleja (Rouet & Britt, 2011).

Este modelo identifica cinco procesos esenciales que los lectores deben llevar a cabo durante la interacción con múltiples documentos. Rouet y Britt (2011) proponen que los lectores realizan cinco procesos clave durante este tipo de interacción: primero establecen una comprensión del objetivo, luego identifican qué información necesitan, después seleccionan y procesan las fuentes, posteriormente elaboran un producto que responda a la tarea, y finalmente verifican la calidad de lo producido. Estos procesos no ocurren de forma lineal, sino de forma dinámica y cíclica. La primera fase, la construcción del modelo de tarea, es crítica, ya que influye en la manera en que el lector interpreta la tarea asignada y define los criterios de relevancia para seleccionar los documentos. Esta comprensión inicial influye en todas las decisiones posteriores, como la elección de las fuentes y la profundidad de la lectura. La forma en que se construye este modelo de tarea está vinculada con la capacidad de los estudiantes para monitorear su aprendizaje y ajustar sus estrategias de forma autónoma (Rouet & Britt, 2011).

La segunda fase, la evaluación de las necesidades de información, se basa en la comparación entre el conocimiento previo del lector y los objetivos de la tarea. En esta fase, el estudiante identifica las lagunas de información que necesita llenar. Esta evaluación no es estática, sino que puede cambiar conforme avanza la interacción con los textos, especialmente cuando el lector se encuentra con conceptos nuevos o desafíos conceptuales. La autorregulación juega un papel clave en esta fase, ya que los estudiantes deben tomar decisiones conscientes sobre la cantidad y calidad de la información necesaria para completar la tarea (Rouet & Britt, 2011). Los lectores menos experimentados suelen enfrentar mayores dificultades en esta fase, ya que a menudo no identifican con precisión sus necesidades de información, lo que puede llevar a errores en la búsqueda y selección de documentos relevantes.

En esta etapa, la capacidad de recordar la información previa juega un papel esencial. Según Rouet y Britt (2011), el recuerdo (recall) no solo se activa cuando los estudiantes acceden a sus conocimientos previos, sino también cuando evalúan la pertinencia de la nueva información encontrada en los documentos. Los lectores tienden a recordar mejor aquellos fragmentos de texto que están relacionados con sus objetivos de tarea, especialmente cuando estos fragmentos se alinean con la perspectiva o propósito asignado a la tarea. Este proceso de recuerdo estratégico facilita que los alumnos dirijan su atención hacia los datos más importantes, optimizando su eficiencia en la búsqueda y la selección de documentos.

La tercera fase implica la selección, procesamiento e integración de la información. En este punto, los lectores determinan cuáles documentos son relevantes para la tarea y, posteriormente, procesan los fragmentos clave de cada uno de ellos. Esta fase requiere una interacción activa con los textos y la integración de información entre fuentes múltiples (Rouet & Britt, 2011). A diferencia de la lectura de textos individuales, esta etapa exige que los estudiantes establezcan conexiones entre diferentes perspectivas, comparen argumentos y decidan cuál es la información más relevante y confiable. Este proceso implica habilidades de evaluación crítica, ya que los lectores deben analizar la credibilidad de la fuente, la actualidad de la información y su relación con la tarea asignada. Los estudiantes que no dominan esta fase suelen tener dificultades para conectar la información de los distintos documentos y, en

consecuencia, producir un análisis integral (Rouet & Britt, 2011).

El recuerdo de la información procesada en esta fase es especialmente importante. Rouet y Britt (2011) señalan que la forma en que los lectores organizan la información de los documentos afecta su capacidad para recuperarla y reutilizarla más adelante. Los lectores que adoptan un enfoque de integración profunda suelen recordar con mayor precisión los elementos centrales del texto, ya que estos se consolidan en su memoria de trabajo. Esta relación entre la integración y el recuerdo explica por qué los estudiantes que establecen conexiones entre los textos obtienen mejores resultados en tareas de comprensión lectora, en comparación con aquellos que procesan la información de forma superficial. Además, la retención de la información está vinculada a la activación de esquemas previos y al uso de estrategias metacognitivas, como la toma de notas o la elaboración de resúmenes.

Finalmente, el resultado generado y el análisis de su efectividad conforman la última fase. En esta etapa, los estudiantes deben utilizar la información seleccionada y procesada para construir una respuesta coherente y relevante. Esta respuesta puede adoptar la forma de un informe, un ensayo o una respuesta a preguntas abiertas. La calidad del producto final se evalúa en función de la precisión, la pertinencia y la coherencia del contenido (Rouet & Britt, 2011). Este proceso es cíclico, ya que la retroalimentación o la autoevaluación pueden conducir a nuevas búsquedas de información o a ajustes en la respuesta. En este punto, la capacidad de autorregulación se hace evidente, ya que los estudiantes deben ser capaces de revisar su propio trabajo y corregir errores antes de la entrega final.

El recuerdo final de la información es crucial en esta fase, debido a que los estudiantes deben recuperar los conocimientos almacenados previamente para crear un producto coherente y bien fundamentado. La memoria a largo plazo es estimulada para evocar las ideas centrales de cada documento, lo que permite la elaboración de un análisis crítico y la integración de múltiples perspectivas en el producto final. Este proceso de recuerdo se ve favorecido por la retroalimentación del docente, quien orienta a los estudiantes para reconocer los elementos que deben incluirse en la tarea. Además, se ha demostrado que la retroalimentación que se basa en la evocación de los datos significativos mejora la precisión y la pertinencia de los productos finales (Rouet & Britt, 2011).

En conclusión, el modelo MD-TRACE de Rouet y Britt ofrece una perspectiva integral sobre la comprensión de múltiples documentos, abarcando tanto los procesos cognitivos internos como las interacciones con los recursos externos. El papel del recuerdo (recall) y la retención de información es transversal en todas las fases del modelo, especialmente en la construcción del modelo de tarea, la integración de la información y la elaboración del producto final. La habilidad del alumnado para identificar y analizar datos relevantes no solo eleva el nivel de sus contestaciones, sino que además repercute en su autonomía reguladora y en el perfeccionamiento de sus métodos de apropiación de conocimientos.

Esta aproximación subraya la trascendencia de la autorregulación, la valoración reflexiva y la síntesis informativa, componentes fundamentales en el ámbito de las actividades de interpretación textual. Para los estudiantes que aprenden inglés como segunda lengua, la implementación de dicho paradigma puede potenciar su aptitud para abordar lecturas complejas, como al resolver interrogantes de comprensión fundamentadas en múltiples documentos. Este marco conceptual establece una plataforma robusta para la elaboración de propuestas pedagógicas que impulsen el entendimiento analítico y la independencia en el proceso formativo (Rouet & Britt, 2011).

#### **1.6.4. Retroalimentación para la comprensión lectora**

La retroalimentación constituye un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que proporciona información valiosa acerca del rendimiento de los estudiantes y permite la modificación y adaptación de sus métodos de estudio. En palabras de Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación adquiere valor educativo en la medida en que entrega información precisa y útil al estudiante sobre su progreso respecto a los objetivos de aprendizaje. Esta retroalimentación no solo les permite reconocer sus errores, sino también ajustar sus métodos de estudio y desarrollar habilidades de autorregulación. Su efectividad, según los autores, depende de su claridad, oportunidad y enfoque en el contenido, más que en la persona. Además, su efectividad está mediada por la participación activa de los estudiantes en el proceso de retroalimentación (Shute, 2008). El grado de participación de los estudiantes en la recepción y aplicación de la retroalimentación influye

directamente en su efectividad, ya que una retroalimentación mal interpretada o ignorada pierde su capacidad de impactar el aprendizaje (Liu & Feng, 2023).

La retroalimentación correctiva se enfoca en señalar los errores cometidos por los estudiantes y proporcionarles instrucciones claras sobre cómo corregirlos. Este tipo de retroalimentación tiene como objetivo reducir la discrepancia entre el desempeño actual y los objetivos de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). Los estudios señalan que, para que la retroalimentación correctiva sea efectiva, debe abordar el error de manera específica y ofrecer una indicación clara de cómo corregirlo (Liu & Feng, 2023). La investigación de Ellis (2010) identifica dos formas de retroalimentación correctiva: explícito e implícito. El explícito implica señalar directamente el error y proporcionar la corrección, mientras que el implícito puede adoptar la forma de pistas o reformulaciones que guían al estudiante a encontrar la respuesta correcta. La efectividad de cada tipo varía en función del contexto educativo y de las características individuales del estudiante (Shen & Chong, 2022).

La retroalimentación formativa, por su parte, adopta una perspectiva más integral, ya que no solo corrige errores, sino que también guía el proceso de aprendizaje de forma continua. Shute (2008) define la retroalimentación formativa como los datos o indicaciones que se facilitan al estudiante con el propósito de transformar su comprensión o comportamiento para facilitar el aprendizaje. Este tipo de retroalimentación se ofrece en diferentes momentos del proceso de aprendizaje y no se limita al final de una tarea o evaluación. La retroalimentación formativa puede tomar la forma de preguntas de reflexión, pistas para que el estudiante analice su respuesta o comentarios que promuevan la metacognición (Carless & Winstone, 2023). Este tipo de retroalimentación fomenta la autorregulación, ya que brinda a los estudiantes la posibilidad de reconocer sus puntos débiles y fortalecerlos a través de estrategias de mejora (Shute, 2008).

Si bien la retroalimentación correctiva y la formativa suelen analizarse de forma separada, su interacción es clave para un proceso de aprendizaje más efectivo. Hattie y Timperley (2007) proponen que la retroalimentación correctiva puede servir como un primer paso para identificar y corregir errores, mientras que la retroalimentación formativa ofrece un contexto más amplio en el que los estudiantes pueden desarrollar estrategias de aprendizaje a largo plazo. La

combinación de ambos tipos de la retroalimentación permite atender tanto las necesidades inmediatas de corrección de errores como el desarrollo de habilidades de autorregulación. Esta interacción se vuelve especialmente relevante en el aprendizaje de una segunda lengua (ESL), donde los estudiantes no solo necesitan corregir errores gramaticales y de vocabulario, sino también aprender a autorregularse y ser autónomos en su proceso de aprendizaje (Shen & Chong, 2022).

Los estudios académicos indican que la eficiencia de la retroalimentación está condicionada por diversos elementos. Uno de los factores más relevantes es el compromiso activo del alumno durante el ciclo de retroalimentación. Según Liu y Feng (2023), el modo en que el alumnado se involucra cognitivamente, afectivamente y conductualmente con la retroalimentación determina su efectividad. La dimensión cognitiva se relaciona con el grado en que los estudiantes procesan la retroalimentación de forma activa, mientras que la dimensión afectiva se asocia con la respuesta emocional de los estudiantes ante la retroalimentación. La dimensión conductual, por su parte, se refiere a las acciones que los estudiantes realizan tras recibir la retroalimentación, como revisar sus respuestas o modificar sus estrategias de aprendizaje (Han & Hyland, 2015). La evidencia científica revela que aquellos educandos que participan proactivamente en el mecanismo de retroalimentación suelen evidenciar progresos más significativos en sus resultados académicos (Pitt & Norton, 2017).

Otro factor clave es la claridad de la retroalimentación, ya que los comentarios ambiguos o generales, como "mejorar el análisis", no proporcionan a los estudiantes la orientación necesaria para ajustar su desempeño (Shute, 2008). En cambio, observaciones específicas, como "revisa el párrafo 3 y busca pistas contextuales para inferir el significado", permiten al estudiante tomar medidas concretas para mejorar. Además, la oportunidad de la retroalimentación es crucial. Los estudiantes necesitan recibir retroalimentación de forma oportuna para que puedan corregir sus errores antes de avanzar a nuevas tareas (Carless & Winstone, 2023). Por ello, se sugiere que los docentes proporcionen la retroalimentación en puntos clave del proceso de aprendizaje, en lugar de esperar hasta el final de la tarea o evaluación.

En términos generales, la retroalimentación se posiciona como una herramienta central para la mejora del aprendizaje en contextos de enseñanza

del ESL. La distinción entre la retroalimentación correctiva y formativa permite a los docentes adoptar estrategias diferenciadas para atender tanto la corrección inmediata de errores como el desarrollo de habilidades de autorregulación. La efectividad de la retroalimentación se ve influida por la participación activa del estudiante, la claridad de los comentarios y la oportunidad con la que se brinda la retroalimentación (Liu & Feng, 2023; Hattie & Timperley, 2007). La interacción entre ambos tipos de retroalimentación no solo permite la corrección de errores, sino que también fomenta el aprendizaje autorregulado, la reflexión crítica y la autonomía académica de los estudiantes. Estas características convierten a la retroalimentación en una práctica pedagógica esencial para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

En conclusión, el Capítulo I ha presentado los fundamentos teóricos clave para la enseñanza del inglés como segunda lengua, centrándose específicamente en los procesos de comprensión lectora. Se ha destacado la relevancia de las habilidades comunicativas, diferenciando las habilidades receptivas y productivas, y subrayando la interrelación que existe entre ellas. Así mismo, se ha profundizado en la comprensión lectora, destacando el papel de las tareas de contestación a preguntas. Este enfoque permite a los estudiantes identificar información literal, realizar inferencias y construir significados más complejos, fortaleciendo así su autonomía académica.

Además, se ha analizado el modelo MD-TRACE propuesto por Rouet y Britt (2011), que ofrece una perspectiva integral para la comprensión de múltiples documentos. Este modelo pone énfasis en la evaluación, la integración de la información y el recuerdo estratégico (recall), destacando la importancia de la memoria en la elaboración de respuestas coherentes y bien fundamentadas. Finalmente, se ha abordado la función de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diferenciando entre la retroalimentación correctiva y formativa, ambos esenciales para la corrección de errores y la promoción de la autorregulación.

## **CAPÍTULO II. GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA**

En este capítulo se analiza el impacto de la gamificación en el aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL), destacando cómo la incorporación de componentes lúdicos y dinámicos puede transformar y enriquecer el proceso educativo. Se investiga la función de los recursos digitales en el contexto educativo, haciendo hincapié en los entornos virtuales educativos que facilitan este enfoque innovador.

El capítulo comienza con una revisión del uso de la tecnología en la educación del ESL, destacando las ventajas y desafíos que conlleva la adopción de sistemas virtuales para la instrucción en línea. A continuación, se presenta una definición exhaustiva de la gamificación y de otros conceptos relacionados, estableciendo un marco teórico que sustenta el análisis posterior.

Se describen los elementos constitutivos de la gamificación y su aplicación en contextos educativos, mostrando cómo estos pueden fomentar un ambiente de aprendizaje más interactivo y dinámico. En particular, se examina la aplicación de la gamificación en la enseñanza del ESL, ilustrando con casos prácticos y estudios recientes que demuestran su efectividad.

Por último, se revisa el uso de Quizalize como herramienta de gamificación, describiendo sus características y funcionalidades. Se analiza cómo esta plataforma puede ser utilizada para formular preguntas de comprensión lectora y se discuten los beneficios que ofrece para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de ESL, diferenciando entre estudiantes con altos y bajos niveles de comprensión.

### **2.1. Uso de tecnología en la enseñanza-aprendizaje del ESL**

La integración de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo ha evidenciado un crecimiento acelerado en los últimos años. A medida que la sociedad avanza hacia una era cada vez más digitalizada, las instituciones académicas se han visto en la necesidad de adaptar sus métodos de enseñanza para aprovechar los beneficios que ofrecen estas innovaciones. En el contexto específico del aprendizaje de idiomas, las herramientas tecnológicas han demostrado ser aliadas invaluable, brindando nuevas oportunidades para

enriquecer y dinamizar el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Desde plataformas de aprendizaje en línea hasta aplicaciones móviles interactivas, estas herramientas abren un abanico de posibilidades para fomentar un aprendizaje más personalizado, accesible y acorde con las demandas del mundo actual.

Durante las últimas cinco décadas, la humanidad ha experimentado un cambio radical impulsado por la conectividad digital, la comunicación basada en pantallas y el intercambio global de conocimientos e ideas. En la década de los 50, la enseñanza del inglés se basaba principalmente en el uso de pizarras y los docentes recurrían a métodos tradicionales como gramática-traducción. Sin embargo, con el avance tecnológico, algunos educadores comenzaron a utilizar reproductores de casetes para mejorar las habilidades de expresión y comprensión oral de sus alumnos, mediante el método audio-lingual.

En la década de los 80, la integración de dispositivos informáticos en la educación marcó un cambio significativo, convirtiéndolos en herramientas potenciales para el desarrollo de materiales didácticos. Esta evolución dio lugar a enfoques comunicativos centrados en la interacción, lo que enriqueció el aprendizaje de idiomas al promover la participación activa de los estudiantes. Consecuentemente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un componente esencial del sistema educativo, permitiendo la implementación de estrategias innovadoras que motivan, apoyan, evalúan y mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje (Silva-Perdomo et al., 2022).

En este marco, Ali et al. (2024) destacan que la integración de las TIC en el entorno educativo tiene la capacidad de transformar significativamente el sistema de enseñanza, especialmente en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros. La incorporación de las TIC en las aulas puede brindar una amplia gama de beneficios para ambos, estudiantes y docentes. Por una parte, gracias a los recursos digitales, los estudiantes pueden explorar y adquirir conocimientos que trascienden lo que ofrecen los recursos didácticos convencionales, ampliando de manera considerable sus fuentes de conocimiento. Por otra parte, la implementación de herramientas y recursos de tecnología digital avanzada las aulas pueden fomentar clases más interactivas y centradas en el aprendizaje, además de propiciar vínculos colaborativos y comunicativos más allá de las jerarquías tradicionales de alumno-docente en el aula.

Profundizando en esta idea, el uso de herramientas tecnológicas ha evidenciado efectos positivos tanto al considerar tecnologías de manera global como al centrarse en tecnologías particulares. Por ejemplo, Zhang y Zou (2022a), como se citó en Hasumi y Chiu (2024), tras analizar diversas publicaciones entre los años 2009 y 2020, identificaron que las computadoras, dispositivos móviles, materiales impresos, reproductores de audio y presentaciones en PowerPoint eran las cinco herramientas multimedia más comunes para apoyar el aprendizaje de vocabulario, comprensión oral, comprensión escrita y gramática. Así mismo, en otro análisis en revistas hasta el 2019, también realizado por Zhang y Zou (2022b), como se citó en Hasumi y Chiu (2024), identificaron a los dispositivos móviles, multimedia, tecnologías de conversión de voz a texto y viceversa, y las actividades educativas fundamentadas en entornos digitales lúdicos como las cinco herramientas tecnológicas predominantes utilizadas en la enseñanza de idiomas.

Adicionalmente, las entrevistas realizadas por Rintaningrum (2023) aportan nuevas perspectivas sobre los beneficios de integrar las TIC en el aprendizaje del inglés, además de facilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas. Entre los aspectos destacados figuran la práctica y creación de cuestionarios y exámenes en línea, lo cual mejora la rapidez para responder y, en muchos casos, obtener mejores resultados en las evaluaciones. Así mismo, se mencionan ventajas como el uso de presentaciones multimedia, acceso a materiales y referencias en línea, así como la oportunidad de aprender nuevos idiomas mediante el uso de la tecnología. Las TIC también fomentan el aprendizaje independiente y colaborativo, al mismo tiempo que promueven la alfabetización digital. Otras bondades resaltadas son el mejoramiento del vocabulario mediante la búsqueda de nuevas palabras, la traducción asistida por computadora y la posibilidad de demostrar nuevos métodos de enseñanza. Además, se destaca el potencial de las TIC para acceder a información actualizada, participar en comunidades virtuales y disfrutar de actividades lúdicas como juegos en línea.

### **2.1.1. TIC y plataformas de aprendizaje en línea**

Las plataformas de aprendizaje en línea han transformado el acceso a recursos educativos y han elevado considerablemente la calidad de la enseñanza de idiomas. Estas plataformas proporcionan contenido estructurado y organizado, junto con herramientas interactivas como foros de discusión, salas de chat y recursos multimedia, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje. De acuerdo con una investigación realizada por Asif et al. (2022), la integración de recursos digitales y sistemas virtuales educativos potencia el rendimiento escolar de los aprendices del idioma inglés, mediante la creación de un contexto formativo con mayor adaptabilidad y facilidad de acceso.

Un ejemplo claro de estas herramientas son los cuestionarios en línea, como los mencionan Tay et al. (2011). Estos cuestionarios autovalidados permiten a los estudiantes recibir retroalimentación instantánea, corregir sus conceptos erróneos y mantenerse motivados durante el proceso de aprendizaje. Además, facilitan el trabajo de los docentes al ahorrar tiempo en la corrección y proporcionar análisis detallados del desempeño estudiantil para planificar acciones de seguimiento.

Además de permitir la retroalimentación inmediata y el análisis del desempeño, las plataformas de aprendizaje en línea ofrecen otras herramientas valiosas para enriquecer la experiencia educativa. Los videos instructivos en línea, por ejemplo, posibilitan una comprensión multimodal de contextos específicos al integrar elementos como gestos, posturas corporales y atuendos apropiados. Estos recursos audiovisuales, elaborados por docentes que desempeñan el rol de "diseñadores" de entornos educativos, fomentan la participación asincrónica de los aprendices mediante comentarios y preguntas. Estos aportes no solo demuestran el proceso de aprendizaje fomentan la creatividad, la criticidad y el aprovechamiento de diversos recursos semióticos (Ho y Tai, 2021).

En definitiva, las plataformas de aprendizaje en línea han revolucionado la forma en que se imparte y recibe la educación, especialmente en el ámbito del aprendizaje de idiomas. Gracias a sus diversas herramientas y recursos interactivos, estas plataformas brindan una experiencia de aprendizaje dinámica,

personalizada y enriquecedora. Desde cuestionarios autovalidados hasta videos instructivos multimodales, los estudiantes cuentan con un abanico de oportunidades para involucrarse activamente, expresar su creatividad y desarrollar habilidades cruciales para el dominio de un nuevo idioma. Así mismo, estas plataformas facilitan la labor docente al optimizar procesos como la evaluación y el seguimiento del progreso estudiantil.

## **2.2. Definición de gamificación y otros conceptos relacionados**

El concepto de gamificación, derivado del término en inglés *gamification*, también conocido como ludificación en algunos países de habla hispana, abarca una variedad de definiciones. Según la propuesta de Deterding et al. (2011), la gamificación se define como la integración de elementos de diseño de juegos en entornos no necesariamente relacionados con los juegos. Aunque la gamificación y los juegos comparten similitudes, como ofrecer actividades entretenidas para los usuarios, acompañadas de reglas o pautas a seguir, una de las diferencias fundamentales radica en el propósito u objetivo del juego. Mientras que los juegos tradicionales están diseñados principalmente para el entretenimiento y la diversión, la gamificación es empleada estratégicamente, en el caso del ámbito educativo, por los educadores para involucrar, motivar o educar en contextos que van más allá de lo lúdico (Kim, 2015).

Zichermann y Cunningham (2011), citados por Hebecci y Alan (2021) complementan la definición de gamificación, al describirla como "the use of game design elements in non-game contexts to engage and motivate people to achieve their goals" (p.175). Esta perspectiva subraya la importancia del uso de la gamificación con el objetivo de mejorar la participación y motivación de las personas. En esta investigación respaldamos esta idea, ya que consideramos que la gamificación puede involucrar de manera más efectiva a los estudiantes potenciando así su compromiso y rendimiento.

Por otro lado, la perspectiva de Kapp (2012) amplía el alcance del término gamificación al no limitarse únicamente a los aspectos del diseño de juegos, sino que también incluye la aplicación de mecánicas, estética y mentalidad de juego para involucrar a las personas, motivar la acción, fomentar el aprendizaje y resolver problemas. De esta manera consideramos que se enriquece la definición de gamificación al resaltar su capacidad para abordar una amplia

gama de objetivos en diferentes contextos, incluyendo la participación y resolución de problemas.

Existen a su vez otros términos que están estrechamente relacionados con la gamificación, tales como los juegos serios, del inglés *serious games*. Los juegos serios son juegos diseñados específicamente con el propósito de educar, entrenar o informar, a menudo utilizando escenarios y situaciones del mundo real (Sorensen y Meyer, 2007, como se citó en Khenissi et al., 2015). Los objetivos del diseño de juegos serios y de la gamificación en el ámbito educativo son similares en el sentido de que ambos buscan mejorar los resultados de aprendizaje. Sin embargo, difieren en los métodos utilizados para lograr estos objetivos. Mientras que, en la gamificación, los elementos de juego se incorporan de manera indirecta para motivar y comprometer a los usuarios, los juegos serios se centran en el aprendizaje directo mediante la implicación directa en el desarrollo de la actividad interactiva estructurada de juego. La gamificación puede aplicarse a una amplia variedad de contextos y actividades; no obstante, los juegos serios están más orientados hacia objetivos educativos específicos y suelen tener una estructura de juego más tradicional. (Kalogiannakis et al., 2021, como se citó en Esterhuizen et al., 2022).

En el ámbito educativo, dos conceptos han ganado relevancia por su capacidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (GBL, por sus siglas en inglés). Fonseca et al. (2023) destacan que ambas estrategias aprovechan el poder de los juegos digitales para potenciar el aprendizaje, aunque lo hacen de maneras distintas. Mientras que el GBL integra juegos completos como parte del contenido curricular para alcanzar objetivos específicos, la gamificación incorpora componentes característicos de los juegos para optimizar la experiencia educativa. A pesar de sus diferencias metodológicas, ambos enfoques comparten un propósito fundamental: incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

La gamificación y el aprendizaje basado en juegos son de gran importancia para el aprendizaje en entornos educativos gracias a su impacto y el aprovechamiento de las tecnologías innovadoras. Ambos enfoques comparten un propósito común, pero difieren en su aplicación. La gamificación busca optimizar el rendimiento de las dinámicas educativas al convertir tareas normales

en juegos, como ganar puntos por completarlas y motivar de esta manera a los estudiantes fomentando una mayor participación. Por otro lado, el aprendizaje basado en juegos incorpora experiencias interactivas dentro del programa formativo para alcanzar metas educativas específicas como, por ejemplo, enseñar un tema a través de la experiencia del juego.

Aunque la gamificación comparte similitudes con otros enfoques significativos, se destaca por su capacidad única para transformar tareas ordinarias en experiencias de juego estimulantes. Al convertir las tareas académicas en vivencias participativas y atractivas, la gamificación constituye una estrategia pedagógica innovadora que logra despertar la motivación en los estudiantes. Al mismo tiempo, reconoce la importancia de los elementos de juego en el proceso educativo, integrándolos estratégicamente para mejorar el rendimiento y el compromiso del estudiante. Por estos motivos, consideramos que la gamificación representa un método eficaz para impulsar la participación de los estudiantes en esta investigación.

### **2.2.1. Elementos de la Gamificación**

La implementación de estrategias lúdicas en el contexto educativo incorpora recursos pedagógicos que abarcan elementos como insignias, tablas de clasificación, puntuación u otros mecanismos similares. Estos elementos se utilizan para crear un entorno de aprendizaje más interactivo y dinámico, donde los estudiantes pueden recibir reconocimiento por sus logros, monitorear su progreso a través de las tablas de clasificación y sentirse motivados para alcanzar objetivos específicos. La implementación de tales mecanismos busca estimular la motivación intrínseca de los estudiantes y promover un compromiso más profundo con el material de estudio (Brigham, 2015).

Figura 1 Elementos basados en juego empleados en la gamificación



Nota. La imagen muestra los elementos de juego fáciles de implementar en la gamificación (insignias, puntos y tablas de clasificación) y aquellos elementos que requieren de una mayor experiencia (historias o personajes, retroalimentación interactiva y algunos elementos que tienen que ser habilitados con tecnología). Tomado de *An Introduction to Gamification: Adding Game Elements for Engagement* (p.473), por Tara J. Brigham, 2015. Emerging Technologies

Para diseñar actividades educativas efectivas, es fundamental comprender los componentes que conforman la gamificación. Según Werbach y Hunter (2012, como se citó en Ortiz Colón et al., 2018), estos elementos se pueden agrupar en tres categorías principales: dinámicas, mecánicas y componentes. Las dinámicas de juego hacen referencia a los aspectos generales hacia los cuales un sistema gamificado debe dirigirse. Están asociadas con los efectos, motivaciones y deseos que se pretenden estimular en el participante. Estas dinámicas pueden abarcar una variedad de elementos, incluyendo restricciones, emociones, narrativa, progresión, relaciones, estatus, entre otros.

Por otro lado, las mecánicas del juego son las acciones, comportamientos y mecanismos de control que se ponen a disposición del jugador dentro del entorno del juego. De acuerdo con Werbach y Hunter (2012, citados por Herranz, 2019), las dinámicas de juego se definen como acciones clave orientadas a motivar al usuario. Entre los tipos de mecánicas de juego principales se encuentran los retos, oportunidades, competición, cooperación, retroalimentación, transacciones, turnos, puntos, niveles, entre otros.

Los componentes del juego, por último, pueden entenderse como casos particulares de las dinámicas y mecánicas de juego; es decir, las formas específicas en que se llevan a cabo aquellas acciones que las dinámicas y mecánicas buscan realizar. Algunos de los más relevantes son los logros, avatares, insignias, tablas de clasificación, desbloqueo de contenidos, puntos, barras de progreso, entre otros (Werbach y Hunter 2012, como se citó en Herranz, 2019).

Comprender las dinámicas, mecánicas y componentes del juego es esencial para desarrollar actividades educativas que impulsen la motivación de los estudiantes y promuevan su compromiso con el proceso de aprendizaje. Desde la gestión de emociones hasta la obtención de logros tangibles, estos elementos juegan un rol esencial en el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas y efectivas, que no solo mejoren el rendimiento académico, sino también la satisfacción del estudiante. Al centrarse en estos elementos, se busca cultivar la motivación intrínseca de los participantes, lo que representa un factor determinante para la efectividad de cualquier propuesta pedagógica.

### **2.3. Gamificación en contextos educativos**

El concepto de gamificación surgió inicialmente desligado del ámbito educativo. De hecho, este término fue acuñado a inicios del siglo XXI y alcanzó mayor popularidad en un primer momento aplicado a contextos de mercadotecnia y entornos laborales (Zichermann y Cunningham, 2011; Deterding et al., 2011). No obstante, a pesar de no haber surgido con un enfoque estrictamente pedagógico, la implementación de la gamificación en entornos educativos se ha extendido a diversos niveles académicos, abarcando desde la educación primaria y secundaria hasta la formación superior universitaria.

Debido a que este estudio se centra en estudiantes de educación secundaria, se exploraron diversos estudios previos en donde se aplicó la gamificación, encontrando investigaciones que giraban principalmente en torno a temas relacionados con matemáticas, física, química o cursos de ciencias en general. Un caso ilustrativo es el sistema de aprendizaje gamificado “PhyGame”, desarrollado para ayudar a estudiantes de secundaria a aprender Física de manera más atractiva e interactiva. La evaluación de PhyGame arrojó resultados prometedores, con altos puntajes respecto al disfrute del aprendizaje, la interfaz

de usuario y una experiencia general satisfactoria (Katanosaka et al., 2023). Por otro lado, también se identificaron intervenciones didácticas que aplicaron el uso de la gamificación como estrategia para promover el aprendizaje en la asignatura de Historia del Arte, una disciplina que, según lo expuesto en la investigación, suele tener un rol y dedicación secundarios dentro de los planes de las ciencias sociales. Dicha intervención de tres años logró incrementar la motivación estudiantil hacia este curso, a la vez que permitió evaluar la efectividad de diferentes estrategias lúdico-motivacionales, las cuales, en términos generales, fueron valoradas positivamente (Corrales, 2023).

En el ámbito de aprendizaje de idiomas extranjeros, también se han realizado estudios que utilizaron la gamificación con fines educativos, como la investigación de Pingmuang y Koraneekj (2022), donde se pretendía mejorar las habilidades de escritura en inglés de estudiantes que estaban aprendiendo este idioma como lengua extranjera. Para ello, se creó y desarrolló una aplicación móvil de aprendizaje de idiomas junto con un enfoque didáctico y actividades específicas para enseñar la escritura. Este estudio arrojó resultados favorables, mostrando una mejora notable en los niveles de escritura en inglés y una diferencia notable en el rendimiento de las actividades de escritura. Además, los participantes manifestaron gran satisfacción con el itinerario formativo a través de la gamificación y el uso de la aplicación móvil.

Otra investigación relevante, fue realizada por Qiao et al. (2023) centrada en utilizar la gamificación para fortalecer las habilidades de análisis morfológico y la comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los resultados demostraron que el grupo con el programa gamificado combinado obtuvo un mejor desempeño en comprensión lectora en comparación con un grupo de control no gamificado. De igual manera, el grupo gamificado mostró un mayor compromiso conductual y cognitivo durante el aprendizaje.

La gamificación, como estrategia educativa, emerge como una valiosa herramienta para impulsar las habilidades del siglo XXI, tales como la comunicación, la cooperación, la creatividad y el pensamiento crítico en todos los ámbitos educativos, siendo fundamentales en el desarrollo de los estudiantes en cualquier entorno de aprendizaje. Al convertir actividades de aprendizaje individuales en desafíos de trabajo en equipo gamificados, los educadores promueven la interacción y colaboración entre los estudiantes y, al mismo

tiempo, fomentan la resolución de problemas de manera colectiva. Además, dado que la gamificación implica el uso de tecnología digital y la conectividad, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades de alfabetización en información, medios y tecnología del siglo XXI (Fischer y Barabasch, 2020).

Los estudios revisados evidencian que la gamificación ha logrado introducirse en diversos niveles y áreas de la educación. Si bien las investigaciones muestran resultados prometedores, también sugieren que su implementación debe llevarse a cabo con precaución y considerando las particularidades del contexto educativo específico. No obstante, en el presente estudio nos enfocaremos en analizar a profundidad los beneficios que puede brindar la incorporación de la gamificación en el ámbito escolar, explorando sus aportes en aspectos clave como la estimulación de la motivación intrínseca, la potenciación de competencias, la construcción de aprendizajes y la formación de los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad contemporánea. Esto permitirá comprender de manera integral el potencial de la gamificación en la educación secundaria y sentar bases sólidas para su aplicación efectiva.

#### **2.4. Gamificación en la enseñanza del ESL**

La gamificación ha cobrado relevancia como una estrategia vanguardista en la enseñanza del inglés, buscando captar el interés de los estudiantes mediante la integración de elementos lúdicos y dinámicas propias de los videojuegos. Según Putu Wulantari et al. (2023), la gamificación representa una oportunidad significativa para acrecentar la motivación, el involucramiento y los logros académicos al fusionar elementos de juego con el aprendizaje de idiomas. La literatura destaca su impacto positivo en la motivación intrínseca al generar un sentido de logro y progreso a través de puntos, tablas de clasificación, insignias y recompensas. Además, fomenta un aprendizaje activo e inmersivo para la adquisición de vocabulario, gramática y producción lingüística. Promueve la colaboración, interacción social y trabajo en equipo, fortaleciendo destrezas lingüísticas e interpersonales.

No obstante, como expresan Bi et al. (2024), una posible preocupación es el riesgo de depender en exceso de las recompensas digitales y los sistemas de gamificación. Si bien estos elementos pueden motivar inicialmente a los

estudiantes a perseverar, existe el riesgo de que se vuelvan dependientes de las recompensas externas para mantener su compromiso, socavando la motivación intrínseca y el desarrollo de una perseverancia genuina. En consecuencia, es crucial que los educadores encuentren un equilibrio adecuado entre el uso de recompensas y la promoción de una motivación interna sostenible.

Los estudios empíricos analizados por Zhang y Hasim (2023) resaltan los beneficios de implementar la gamificación en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En primer lugar, los entornos de aprendizaje gamificados demostraron ser más efectivos que los convencionales para mejorar las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura en inglés. La gamificación brinda materiales dinámicos y atractivos, facilitando la adquisición de conocimientos. Además de ser una herramienta didáctica, también puede utilizarse para la revisión y evaluación (Kaban y Karadeniz, 2021; Almusharraf, 2021; Chen, 2021, como se citó en Zhang y Hasim, 2023), fomentando así la competencia lingüística y el aprendizaje autónomo.

En segundo lugar, Zhang y Hasim (2023) destacan que la gamificación influye positivamente en las actitudes y respuestas emocionales de los estudiantes de inglés, aumentando su interés, motivación, disminuyendo la ansiedad y generando un sentido de logro. Así mismo, la gamificación proporciona un entorno auténtico de aprendizaje y cultiva la alfabetización integral. Por ejemplo, Wu et al. (2014), como se citó en Zhang y Hasim (2023), demostraron en su investigación que los juegos de mesa digitales mejoraron las habilidades comunicativas y la motivación intrínseca de los estudiantes al exponerlos a contextos lingüísticos relevantes y prácticas adecuadas. Chen (2021), por otro lado, también confirmó que la gamificación crea ambientes de aprendizaje más agradables, colaborativos e interactivos, incrementando el compromiso de los estudiantes y desarrollando sus habilidades comunicativas.

Ante los beneficios evidenciados por la literatura, diversas herramientas y plataformas han surgido para facilitar la implementación de la gamificación en entornos educativos para la enseñanza de inglés. Sadeghi et al. (2022) manifiestan que las plataformas web y herramientas de la Web 2.0, como Seppo, Kahoot, Padlet y Quizlet, han demostrado ser especialmente efectivas al ofrecer retroalimentación instantánea y un entorno de aprendizaje interactivo. Específicamente, herramientas como Kahoot, Quizlet y Classcraft se han

destacado por su capacidad para hacer el aprendizaje más cautivante y envolvente. Kahoot es una plataforma de cuestionarios en línea que ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en competiciones en tiempo real, respondiendo preguntas de manera rápida y precisa, lo que fomenta una atmósfera de sana competencia y un aprendizaje activo (Cambridge English, 2023). Por otro lado, Quizlet utiliza tarjetas interactivas y juegos con el fin de facilitar la adquisición y revisión de términos léxicos por parte de los alumnos, brindando retroalimentación inmediata que facilita la retención del conocimiento (Gamification Hub, 2023).

En adición, Minecraft Adventures in English de Cambridge ofrece una experiencia inmersiva donde los estudiantes resuelven rompecabezas y realizan misiones en un entorno virtual, fomentando el aprendizaje mediante la exploración y la creatividad (Cambridge English, 2023). Classcraft, por su parte, transforma la gestión del aula en un juego de rol, en el que los estudiantes pueden acumular puntos y obtener recompensas por completar tareas y participar activamente en clase, fomentando así el trabajo en equipo y la autonomía (ClassPoint, 2023). Dichos recursos tecnológicos vuelven más cautivadora la experiencia educativa, a la vez que contribuyen al fortalecimiento de capacidades fundamentales tales como el análisis reflexivo y el abordaje de situaciones problemáticas, demostrando ser invaluable adiciones a cualquier aula de inglés.

La exploración de estudios previos revela la diversa gama de contribuciones que la ludificación puede aportar al proceso formativo del inglés. Esta metodología innovadora presenta el potencial de fortalecer la motivación interna y el involucramiento del alumnado, además de propiciar el desarrollo de destrezas lingüísticas de forma atractiva y significativa. Estas evidencias científicas, que destacan su contribución positiva tanto en el fortalecimiento de capacidades comunicativas como en la generación de espacios educativos más interactivos y participativos, despertaron un notable interés por investigar las oportunidades que brinda la implementación de elementos lúdicos en la formación del idioma inglés para estudiante de educación secundaria.

## **2.5. Quizalize como herramienta de gamificación**

Quizalize, desarrollada en 2015 por Charles Wiles, es una plataforma de

aprendizaje gamificado que ha ganado popularidad en el entorno académico por su potencial para convertir la evaluación en una actividad participativa y estimulante. Esta herramienta permite a los docentes crear cuestionarios personalizados que se pueden utilizar para evaluar desempeño de los alumnos de manera inmediata, proporcionando retroalimentación inmediata tanto a los alumnos como a los educadores (España-Delgado, 2023). Además, Quizalize facilita la diferenciación en el aula al permitir ajustar las tareas según las diversas competencias de los estudiantes haciéndola una alternativa ideal para fomentar un aprendizaje accesible y eficaz.

### **2.5.1. Características y funcionalidades de Quizalize**

Quizalize se distingue por su diseño intuitivo y su facilidad de uso, diseñada tanto para estudiantes como para docentes. Entre sus atributos más destacados se encuentra su versatilidad para crear cuestionarios interactivos que incluyen una variedad de formatos de preguntas, como opción múltiple, verdadero/falso, y preguntas abiertas, lo que permite a los docentes evaluar diferentes habilidades cognitivas (España-Delgado, 2023). Además, la plataforma proporciona un seguimiento en tiempo real del desempeño de los estudiantes, permitiendo identificar áreas de mejora y ajustar la enseñanza de manera oportuna. Esta funcionalidad es especialmente útil en contextos educativos con grupos heterogéneos, donde las necesidades de aprendizaje pueden variar significativamente.

Otra característica relevante de Quizalize es su capacidad para personalizar las actividades según el perfil de cada estudiante. Los docentes pueden asignar tareas diferenciadas basadas en el rendimiento previo o en necesidades específicas, lo que fomenta un aprendizaje más personalizado y adaptativo (España-Delgado, 2023). La plataforma también incorpora un sistema de categorización que permite a los estudiantes participar en competencias de manera saludable y motivadora, fomentando su involucramiento activo en actividades educativas. Este enfoque gamificado ha demostrado ser efectivo para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con el contenido.

Así mismo, Quizalize ofrece la opción de integrar la plataforma con Google Classroom, lo que facilita la gestión de las actividades y la sincronización con

otras herramientas educativas. Esta integración permite a los docentes importar automáticamente las calificaciones y el progreso de los estudiantes, reduciendo la carga administrativa y permitiendo un enfoque más centrado en el aprendizaje. La combinación de estas características convierte a Quizalize en una herramienta versátil y eficiente para monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje (España-Delgado, 2023).

El carácter gamificado de Quizalize se evidencia en la incorporación de diversos elementos propios de los videojuegos, los cuales han demostrado tener un impacto positivo en la motivación y el compromiso estudiantil (Deterding et al., 2011). Entre los elementos más destacados se encuentran:

- **Puntuaciones y recompensas inmediatas:** Cada estudiante acumula puntos en función de sus respuestas correctas y la rapidez con la que responde, lo que fomenta la competencia sana y la mejora constante.
- **Clasificación en tiempo real (leaderboard):** Los estudiantes pueden visualizar su posición en un ranking que se actualiza en vivo, generando un sentido de competencia y logro.
- **Retroalimentación inmediata:** Después de cada respuesta, los estudiantes reciben información sobre su desempeño, incluyendo explicaciones o aclaraciones que les permiten aprender de sus errores en tiempo real.
- **Avatares y personalización:** Algunos entornos de juego en Quizalize permiten que los estudiantes utilicen avatares y personalicen sus identidades digitales, fortaleciendo su sentido de pertenencia al entorno virtual.
- **Narrativas de juego (game-based missions):** La plataforma cuenta con modalidades en las que los cuestionarios se presentan como misiones o desafíos dentro de un contexto temático (por ejemplo, "carreras espaciales" o "batallas de robots"), lo que añade un componente lúdico adicional al aprendizaje.
- **Desbloqueo de niveles:** A medida que los estudiantes progresan, pueden desbloquear nuevas actividades o acceder a desafíos más complejos, lo que incentiva el esfuerzo continuo.

Estos elementos no solo hacen que las evaluaciones sean más dinámicas, sino que también convierten el proceso de aprendizaje en una experiencia

atractiva, centrada en el estudiante. En este sentido, *Quizalize* va más allá de ser una simple herramienta de evaluación, posicionándose como una plataforma integral que utiliza principios del diseño de juegos para promover la participación activa y significativa de los estudiantes en el aula (Lee & Hammer, 2011).

### **2.5.2. Formulación de preguntas de comprensión lectora en Quizalize**

La formulación de preguntas de comprensión lectora en Quizalize requiere una cuidadosa consideración de los tipos de preguntas que se van a utilizar, así como de los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Es fundamental incluir una variedad de preguntas que aborden diferentes niveles de comprensión, como preguntas literales que requieran la recuperación directa de información del texto, preguntas inferenciales que impliquen la elaboración de conclusiones basadas en el contenido, y preguntas evaluativas que demanden un juicio crítico por parte del estudiante (Basaraba et al., 2012). La plataforma permite a los docentes diseñar estas preguntas de manera intuitiva, asegurando que cada cuestionario cubra un amplio espectro de habilidades lectoras.

En cuanto a la estructura de las preguntas, es importante que estas sean claras y concisas para evitar confusiones y asegurar que los estudiantes comprendan lo que se les está pidiendo. Además, la plataforma ofrece la posibilidad de incluir pistas o aclaraciones adicionales en las preguntas, lo cual es especialmente útil para estudiantes que puedan tener dificultades con ciertos conceptos o vocabulario (España-Delgado, 2023). Este enfoque ayuda a nivelar el terreno para todos los estudiantes, y a su vez fomenta una comprensión más profunda del material.

Finalmente, Quizalize permite a los docentes analizar el rendimiento de los estudiantes en cada tipo de pregunta, proporcionando datos detallados sobre las áreas donde los estudiantes presentan mayores dificultades (España-Delgado, 2023). Esta información es invaluable para ajustar futuras lecciones y actividades, permitiendo una enseñanza más focalizada y efectiva. Además, la retroalimentación inmediata que reciben los estudiantes después de cada pregunta les permite reflexionar sobre sus respuestas y aprender de sus errores en tiempo real, lo que refuerza el proceso de aprendizaje y promueve un progreso constante en la habilidad de comprensión lectora.

En conclusión, el Capítulo II ha examinado el impacto de la gamificación en

el aprendizaje del ESL, enfatizando cómo la incorporación de elementos lúdicos transforma el proceso educativo. Se han analizado las ventajas y desafíos de las herramientas tecnológicas, definiendo conceptos clave como gamificación y aprendizaje basado en juegos. Así mismo, se ha revisado el uso de la plataforma Quizalize, ilustrando su potencial para fomentar la comprensión lectora y la motivación intrínseca de los estudiantes. Este análisis establece las bases teóricas para las metodologías implementadas en la presente investigación.



## SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

### CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el enfoque metodológico adoptado para la presente investigación, cuyo objetivo principal es analizar el impacto del uso de la herramienta digital Quizalize en el aprendizaje de tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial en estudiantes de secundaria con diferentes niveles de comprensión lectora en ESL. El presente estudio se lleva a cabo con la intención de determinar cómo la incorporación de una herramienta digital interactiva influye en el rendimiento de los estudiantes en la comprensión de textos y en la elaboración de respuestas a preguntas de diversa complejidad.

El diseño del estudio se desarrolló en cuatro fases principales. La fase preexperimental evalúa el nivel inicial de comprensión lectora mediante una prueba diagnóstica basada en el formato Cambridge B1 Preliminary. En la fase experimental (fase 1), los estudiantes se dividieron en dos grupos: el grupo experimental y el grupo control. El grupo experimental trabajó con la herramienta digital Quizalize, respondiendo preguntas de comprensión lectora de diferentes niveles de carga inferencial. Estas actividades se realizaron en sesiones de 45 minutos, durante las cuales los estudiantes accedieron a la plataforma y completaron las tareas de manera dinámica. Una característica importante de esta herramienta fue la retroalimentación automática, que les permitió saber de inmediato si su respuesta era correcta o incorrecta.

Por otro lado, el grupo control realizó las mismas tareas utilizando el método tradicional de papel y lápiz. Es decir, respondieron a las mismas preguntas en hojas impresas para garantizar la comparabilidad de los resultados. Sin embargo, este grupo no recibió retroalimentación inmediata; las respuestas fueron revisadas posteriormente por el docente, quien proporcionó una retroalimentación general en una sesión siguiente. Ambas condiciones se realizaron bajo el mismo tiempo y supervisión en el aula.

La fase de aprendizaje (fase 2) tuvo como objetivo evaluar la retención significativa del contenido trabajado durante la fase experimental. Esta fase se desarrolló dos días después de la intervención, y consistió en dos partes: una tarea de recuerdo, en la que los estudiantes debían expresar por escrito lo que recordaban del texto trabajado, y un conjunto de cuatro preguntas de alta carga

inferencial, diseñadas para medir su capacidad de integrar y aplicar la información comprendida. Tanto el grupo experimental como el grupo control completaron estas tareas en formato tradicional (lápiz y papel), sin retroalimentación inmediata, lo que permitió analizar la retención y el aprendizaje consolidado en condiciones equivalentes. Esta fase fue clave para observar si los efectos de la gamificación con retroalimentación se mantenían más allá del momento de la actividad.

Finalmente, la fase postexperimental consistió en la aplicación de una prueba simulacro, diseñada para comparar los resultados iniciales (fase preexperimental) con los finales, después de todas las actividades realizadas. Este simulacro se basó en un formato similar al examen Cambridge B1 Preliminary y evaluó el nivel de comprensión lectora general, además de la habilidad de los alumnos para resolver interrogantes que requieren un alto nivel de inferencia. En esta fase, todos los estudiantes completaron la prueba en condiciones uniformes, utilizando lápiz y papel para asegurar la equidad en la evaluación final. Los resultados obtenidos en esta fase se analizaron para determinar el impacto de la intervención en ambos grupos, con un enfoque en identificar mejoras relacionadas con la incorporación de herramientas digitales interactivas frente al método tradicional.

### **3.1. Planteamiento del problema**

En los últimos años, la incorporación de herramientas digitales en los entornos educativos ha revolucionado la forma en que los estudiantes aprenden y los docentes enseñan. En particular, el uso de plataformas interactivas y estrategias de gamificación ha cobrado relevancia como un enfoque innovador para potenciar el interés y la participación del alumnado, contribuyendo así a la optimización de sus logros y resultados educativos. Sin embargo, aún persiste la necesidad de investigar cómo estas herramientas impactan en habilidades específicas como la comprensión lectora y el aprendizaje en contextos reales, especialmente en niveles de educación secundaria.

Por otra parte, la gamificación en la educación se ha consolidado como una estrategia que combina el aprendizaje con elementos de juego, ofreciendo entornos más dinámicos y atractivos para los estudiantes. Herramientas como Quizalize, que además integran retroalimentación correctiva en tiempo real,

permiten a los estudiantes no solo identificar errores, sino también corregirlos, lo que podría potenciar su aprendizaje y desarrollo de habilidades críticas como el análisis y la comprensión inferencial. Sin embargo, el impacto real de estas herramientas en la mejora del aprendizaje sigue siendo un tema de debate, especialmente cuando se consideran diferencias en los niveles iniciales de los estudiantes, como aquellos con alto o bajo rendimiento en comprensión lectora.

En este sentido, en un contexto educativo como el de Lima, donde las instituciones privadas buscan innovar en sus prácticas pedagógicas, se hace imprescindible evaluar críticamente la eficacia de estas plataformas para garantizar que cumplen con sus objetivos de aprendizaje. La comprensión lectora, en particular, representa un área clave para el desarrollo académico de los estudiantes, ya que no solo implica la capacidad de interpretar información literal, sino también de responder a preguntas que requieren un alto nivel de inferencia y análisis. Además, los resultados de aprendizaje pueden variar significativamente dependiendo del nivel de comprensión inicial de los estudiantes, lo que plantea interrogantes sobre cómo estas herramientas pueden adaptarse a las necesidades de diferentes grupos.

En consecuencia, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto de una estrategia de contestación a preguntas gamificada con Quizalize sobre la comprensión lectora y el aprendizaje en estudiantes de secundaria con diferentes niveles de comprensión en inglés como segunda lengua?

## **3.2. Objetivos de la investigación**

### **3.2.1. Objetivo General**

Analizar el impacto de una estrategia de contestación a preguntas gamificada con Quizalize sobre la comprensión lectora y el aprendizaje en estudiantes de secundaria con niveles diferenciados de comprensión en inglés como segunda lengua.

### **3.2.2. Objetivos Específicos**

1. Evaluar las diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en inglés como segunda lengua de estudiantes de secundaria en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial entre un grupo experimental que utiliza Quizalize con retroalimentación inmediata y un grupo control que trabaja en papel sin retroalimentación.
2. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria en inglés como segunda lengua a partir de la calidad de elaboración de ideas en preguntas de alta carga inferencial y en una tarea de recuerdo, aplicadas dos días después de la fase experimental.
3. Evaluar las diferencias en el rendimiento de comprensión lectora en inglés como segunda lengua entre estudiantes de secundaria con alto y bajo nivel de comprensión, comparando sus resultados las fases preexperimental y postexperimental.

### **3.3. Hipótesis de la investigación**

- 1a. Los estudiantes del grupo experimental tendrán un mejor rendimiento en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial que los del grupo control, independientemente de su nivel inicial de comprensión lectora.
- 1b. Dentro del grupo experimental, los estudiantes con alto nivel de comprensión lectora obtendrán mejores puntuaciones en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial que los estudiantes de bajo nivel.
- 2a. Los estudiantes del grupo experimental obtendrán mayores puntuaciones en las preguntas de alta carga inferencial y en la tarea de recuerdo (recall task), en comparación con el grupo control.
- 2b. Dentro del grupo experimental, los estudiantes con alto nivel de comprensión lectora obtendrán mejores resultados en las tareas de aprendizaje que aquellos con bajo nivel.
- 3a. Los estudiantes del grupo experimental obtendrán un mejor rendimiento en la prueba posttest en comparación con los del grupo control.

3b. Dentro del grupo experimental, los estudiantes con alto nivel de comprensión lectora superarán en rendimiento a los estudiantes con bajo nivel.

3c. Los estudiantes del grupo experimental mostrarán una mejora significativa en su rendimiento en comprensión lectora entre la fase preexperimental y postexperimental, en comparación con los estudiantes del grupo control.

### **3.4. Variables de la investigación**

Este estudio se desarrolló bajo un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest, y con la participación de dos grupos: uno experimental y otro control. En este marco, se definió una variable independiente y un conjunto de variables dependientes, cada una con sus respectivas subvariables.

La variable independiente fue la condición pedagógica de intervención, operacionalizada como la comparación entre dos grupos de estudiantes:

- El grupo experimental, que realizó tareas de comprensión lectora mediante la plataforma Quizalize, con retroalimentación correctiva inmediata y elementos gamificados.
- El grupo control, que trabajó las mismas tareas en formato tradicional (lápiz y papel), sin acceso a retroalimentación inmediata ni componentes digitales.

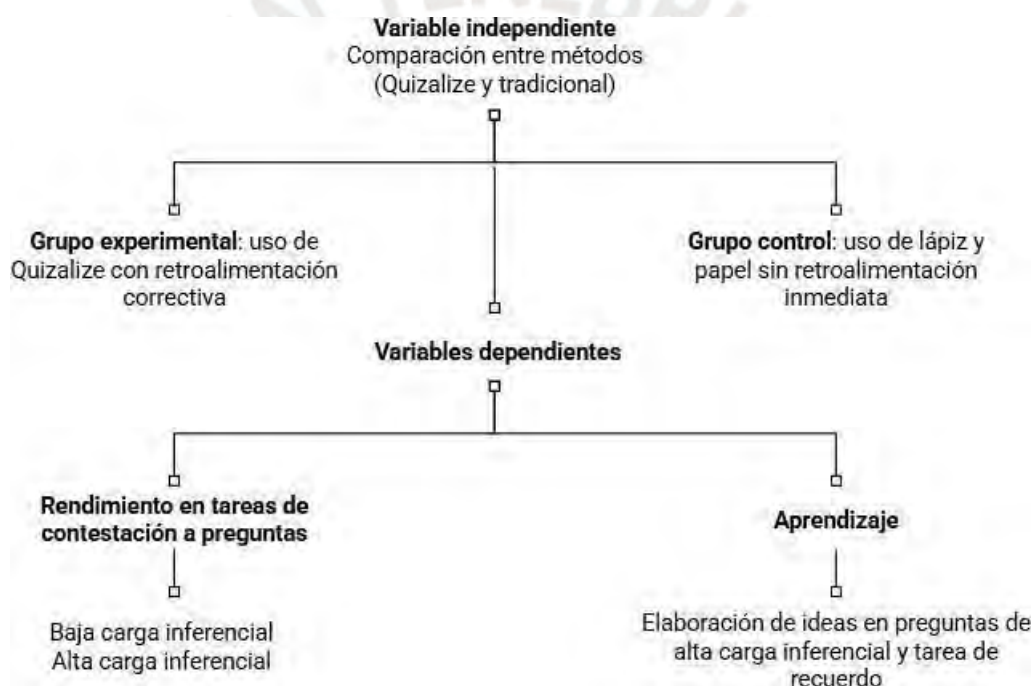
Esta diferencia en el método de trabajo permitió evaluar los efectos de una herramienta digital gamificada frente a un enfoque convencional sobre el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Las variables dependientes se centraron en el rendimiento en comprensión lectora y en el aprendizaje posterior, y se organizaron en las siguientes subvariables:

- Rendimiento en la fase experimental: número de respuestas correctas en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial (baja y alta), desarrolladas durante la intervención.
- Rendimiento en la fase de aprendizaje: medido dos días después de la fase experimental, e integrado por dos componentes:

- Una tarea de recuerdo, en la que los estudiantes redactaron lo que recordaban del texto trabajado.
- Un conjunto de cuatro preguntas de alta carga inferencial, diseñadas para evaluar retención y procesamiento profundo del contenido.
- Rendimiento en el postest: desempeño en una prueba de comprensión lectora de características similares al pretest, que permitió evaluar el aprendizaje acumulado después de la intervención.

**Figura 2** Diagrama de variables de investigación



Estas variables permitieron una evaluación integral del impacto del uso de Quizalize sobre el rendimiento inmediato y el aprendizaje sostenido de estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora en inglés como segunda lengua.

### 3.4.1. Uso de Quizalize como estrategia de gamificación con retroalimentación correctiva

**Definición conceptual:** Representa la intervención pedagógica basada en una plataforma digital que incorpora elementos de gamificación y proporciona

retroalimentación inmediata para fomentar el aprendizaje de los estudiantes en tareas de contestación a preguntas de comprensión lectora.

**Definición operacional:** La estrategia se implementa en el grupo experimental utilizando la plataforma Quizalize, que presenta preguntas de comprensión lectora con retroalimentación inmediata (correctiva o confirmatoria), puntuaciones y un sistema de clasificación. El grupo control utiliza el método tradicional, donde los estudiantes responden las mismas preguntas en formato impreso, sin recibir retroalimentación inmediata.

### 3.4.2. Rendimiento en tareas de contestación a preguntas

**Definición conceptual:** Se refiere a la capacidad de los estudiantes para responder correctamente a preguntas relacionadas con textos leídos, clasificadas por diferentes niveles de carga inferencial.

**Definición operacional:** Evaluado mediante el porcentaje de respuestas correctas en preguntas de opción múltiple en las fases experimental y postexperimental. Las preguntas se dividen en:

- **Baja carga inferencial:** Respuestas basadas en información explícita del texto.
- **Alta carga inferencial:** Respuestas que requieren inferencias y análisis crítico.

### 3.4.3. Nivel de aprendizaje

**Definición conceptual:** El nivel de aprendizaje se refiere a la capacidad de los estudiantes para recordar, retener y aplicar información de manera significativa, estableciendo conexiones entre ideas relevantes presentes en los textos trabajados.

**Definición operacional:** Esta variable se evalúa mediante dos componentes complementarios:

- **Tareas de recuerdo (recall task):** Actividad que se realiza dos días después de la lectura del texto, en la que los estudiantes escriben libremente toda la información que recuerdan (máximo 100 palabras). Esta tarea permite medir el nivel de retención superficial y la capacidad de

memoria inmediata.

- **Preguntas de aprendizaje:** Cuatro preguntas inferenciales de alto nivel cognitivo, diseñadas para evaluar la construcción de modelos mentales complejos basados en el texto leído. Estas preguntas requieren análisis, interpretación y elaboración de ideas, con el fin de estimar el grado de aprendizaje profundo logrado por el estudiante.

#### **3.4.4. Aprendizaje en la fase postexperimental**

**Definición conceptual:** Evalúa el aprendizaje consolidado y la evolución del desempeño de los estudiantes tras la intervención, reflejando su capacidad para aplicar lo aprendido en nuevas tareas de contestación a preguntas. **Definición**

**operacional:** Medido mediante la prueba simulacro postexperimental, tomada de exámenes oficiales de Cambridge B1 Preliminary de años anteriores. Este simulacro incluye preguntas de opción múltiple. Los resultados obtenidos se comparan con los del pretest para determinar mejoras en el rendimiento y analizar el impacto de la intervención.

#### **3.5. Enfoque metodológico, tipo y nivel de la investigación**

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección y análisis de datos numéricos para explicar fenómenos específicos de manera objetiva y sistemática (Hernández Sampieri et al., 2014). Este enfoque permite medir de forma precisa el impacto de una intervención pedagógica gamificada implementada a través de la herramienta digital Quizalize, así como las diferencias en el rendimiento de los estudiantes en tareas de contestación a preguntas de comprensión lectora con diferente carga inferencial.

El diseño corresponde a un estudio cuasiexperimental entre sujetos, que incluye la comparación entre un grupo experimental y un grupo control. El estudio se estructura en cuatro fases: Fase preexperimental, destinada a medir el nivel inicial de comprensión lectora; fase experimental (fase 1), donde los estudiantes interactúan con la herramienta digital; fase de aprendizaje (fase 2), enfocada en la retención de información a través de tareas de recuerdo y preguntas de aprendizaje; y fase postexperimental, que evalúa el desempeño consolidado tras la intervención.

El tipo de investigación es explicativo, orientado a identificar relaciones causales entre las metodologías empleadas y los resultados obtenidos. Este diseño cuasiexperimental permite:

- Controlar las variables externas: Garantizando que las diferencias observadas en el desempeño de los estudiantes sean atribuibles exclusivamente a la metodología empleada (Campbell & Stanley, 2015). Esto se logra al mantener condiciones homogéneas en ambos grupos, como el tiempo asignado para las actividades, los textos utilizados, y las preguntas realizadas, asegurando que el único factor diferenciador sea el uso de Quizalize en el grupo experimental y métodos tradicionales en el grupo control.
- Comparar resultados entre grupos: Evaluando si el grupo experimental, que utiliza la herramienta Quizalize, presenta mejoras significativas en comparación con el grupo control, que emplea métodos tradicionales. Los métodos tradicionales consisten en realizar las mismas tareas de contestación a preguntas utilizando papel y lápiz, sin acceso a retroalimentación inmediata ni elementos gamificados. Estas comparaciones se realizan sobre la base de métricas clave como porcentaje de respuestas correctas, calidad de respuestas en tareas de aprendizaje, y desempeño en pruebas de transferencia.
- Medir el nivel de rendimiento tareas de contestación a preguntas respuestas intragrupo: Analizando si el desempeño de los estudiantes mejora entre las fases inicial y final de la intervención/ si existe una mejora respecto al nivel inicial (Shadish, Cook & Campbell, 2002).
- Comparar resultados en pruebas de aprendizaje y transferencia entre grupos: Evaluando diferencias en el desempeño de estudiantes de niveles altos y bajos de comprensión lectora en la fase de aprendizaje (preguntas inferenciales y tareas de recuerdo) y en la fase postexperimental (pruebas de transferencia). Estas comparaciones permiten determinar no solo la eficacia general de la metodología gamificada con Quizalize, sino también su impacto diferencial según el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes.

El carácter interpretativo de la investigación facilita la lectura de los resultados considerando las particularidades de cada estudiante, tales como su base previa de comprensión textual, y examinar de qué manera estos aspectos condicionan su rendimiento a lo largo y después de la intervención (Creswell, 2014). De este modo, el diseño experimental utilizado en este estudio facilita la evaluación objetiva de la efectividad de Quizalize en el desarrollo de comprensión lectora y aprendizaje en tareas de contestación a preguntas en estudiantes de secundaria.

### **3.6. Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación implica la planificación sistemática de acciones destinadas a recopilar evidencias que permitan responder al problema de investigación y validar o rechazar las hipótesis planteadas. Según Hernández Sampieri et al. (2014), el diseño experimental es una herramienta metodológica que permite establecer relaciones causales entre las variables al manipular intencionadamente una variable independiente y medir su efecto sobre la variable dependiente, mientras se controlan otras variables externas que puedan influir en los resultados.

En este estudio entre sujetos, se optó por un diseño experimental con grupo control y grupo experimental, con medidas pretest y postest. Este diseño es particularmente adecuado para evaluar los efectos de la retroalimentación correctiva proporcionada en un entorno gamificado, como la plataforma Quizalize, sobre el rendimiento y la retención en tareas de comprensión lectora. Así mismo, permite analizar diferencias individuales en estudiantes clasificados según su nivel de comprensión lectora (alto y bajo).

El diseño experimental de esta investigación sigue un esquema que se basa en la notación propuesta por Campbell y Stanley (1966) y desarrollada por Shadish, Cook y Campbell (2002). Esta notación permite representar los elementos clave de un diseño experimental de manera clara y estructurada:

- *O* : Observaciones o mediciones realizadas antes (pretest) o después (postest) de la intervención.
- *X* : Intervención experimental aplicada al grupo experimental.
- *Y* : Método alternativo o tradicional aplicado al grupo control.

**Tabla 3** Esquema del diseño experimental

Grupo experimental	O <sub>1</sub> (Pretest)	X (Intervención con Quizalize)	O <sub>2</sub> (Posttest)
Grupo de control	O <sub>3</sub> (Pretest)	Y (Método tradicional)	O <sub>4</sub> (Posttest)

Donde:

- O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub>: Pretest sobre el rendimiento en comprensión lectora y retención de información.
- X : Intervención gamificada utilizando la plataforma Quizalize, orientada al desarrollo de la comprensión lectora.
- Y : Actividades tradicionales relacionadas con la comprensión lectora, realizadas sin tecnología gamificada.
- O<sub>2</sub>, O<sub>4</sub>: Posttest para medir el rendimiento y la retención tras la intervención.

En este esquema, los grupos experimental y control son comparados con base en las mediciones obtenidas antes y después de la intervención. Esto permite analizar el impacto de Quizalize como estrategia de gamificación en la mejora de la comprensión lectora y el aprendizaje, en contraste con los métodos tradicionales.

### 3.7. Población y muestra

La población se define como el conjunto completo de elementos que cumplen con ciertas características específicas y que son objeto de estudio en una investigación. Representa el grupo del cual se desea obtener información para responder a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos establecidos. (Hernández Sampieri et al., 2014). En esta investigación, la población estuvo conformada por 20 estudiantes de secundaria en un rango de edad de 12 y 16 años, estos estudiantes forman parte de un curso de preparación para rendir el examen B1 Preliminary for Schools de Cambridge, siendo este un criterio de selección básico para su participación en el estudio. Cabe destacar que todos los participantes han aprobado previamente el examen A2 Key for Schools, y se contó con el consentimiento informado firmado por sus padres para su participación en la investigación.

Mediante un muestreo intencional y basándonos en los resultados del pretest, los estudiantes fueron distribuidos equitativamente en dos grupos: control y experimental, asegurando una distribución balanceada de alumnos con alto y bajo nivel de comprensión lectora en ESL. El pretest consistió en una prueba simulacro de comprensión lectora del nivel B1 Preliminary, la cual constó de seis secciones que evaluaron diversas habilidades lectoras, como la identificación de detalles específicos, deducción de significado y realización de inferencias a partir del texto (Cambridge English, s.f.).

Para asegurar la validez de la distribución en los grupos, se tomaron en cuenta los puntajes obtenidos en el pretest, organizando a los estudiantes de manera que cada grupo contara con una representación equilibrada de niveles altos y bajos. Así mismo, se realizó un seguimiento detallado de la participación de los estudiantes durante todas las fases del estudio, registrando su desempeño en las actividades asignadas y el tiempo dedicado a responder preguntas en las que cometieron errores. Este enfoque permitió garantizar la integridad de los datos y el cumplimiento de los objetivos metodológicos planteados.

### **3.8. Técnicas e instrumentos**

#### **3.8.1. Técnicas de análisis cuantitativo**

En este estudio se emplearon técnicas de análisis cuantitativo para organizar y analizar los datos recopilados. Se utilizaron herramientas como Microsoft Excel y SPSS:

- Microsoft Excel: Herramienta de hoja de cálculo utilizada para la organización, manipulación y análisis básico de datos, facilitando la creación de gráficos y cálculos estadísticos preliminares.
- SPSS (Statistical Package for the Social Sciences): Software especializado en análisis estadístico avanzado, utilizado para realizar pruebas estadísticas complejas como análisis de varianza, regresión y pruebas de hipótesis (IBM, 2024).

#### **3.8.2. Pruebas estadísticas**

Para determinar la naturaleza de los datos y seleccionar las pruebas estadísticas adecuadas, se aplicaron las siguientes pruebas:

- Prueba de normalidad: Esta prueba estadística se emplea para analizar si la distribución acumulada empírica (ECDF) de los datos muestrales coincide con la distribución esperada bajo el supuesto de normalidad. En este estudio, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, una prueba robusta y ampliamente utilizada en conjuntos de datos pequeños y medianos. Su objetivo es evaluar si los datos siguen una distribución normal, lo cual es crucial para decidir entre métodos paramétricos o no paramétricos. Los métodos paramétricos, como la prueba T de Student, son apropiados únicamente si los datos presentan una distribución normal (Wilk, 2015).
- Prueba de homocedasticidad: La homocedasticidad se refiere a la igualdad de varianzas entre los grupos analizados. Para evaluar este supuesto, se aplicó la prueba de Levene, que determina si varias muestras tienen varianzas similares (Levene, 1960). Esto es esencial para validar el uso de pruebas paramétricas que comparan medias, como la prueba T de Student o el ANOVA. En caso de que los datos no cumplieran con el supuesto de homocedasticidad, se considerarían alternativas no paramétricas.
- Pruebas de comparación: Se utilizó el t-test de muestras independientes para comparar las diferencias significativas en los resultados entre el grupo experimental y el grupo control, evaluando el impacto de la intervención en cada uno. Además, se empleó el t-test de muestras relacionadas para analizar los cambios significativos dentro de cada grupo (control y experimental) al comparar las puntuaciones obtenidas en el pretest y el posttest, lo que permitió evaluar las mejoras individuales tras la intervención (Field, 2018; Moore et al., 2021).

### **3.8.3. Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos utilizados en este estudio incluyen diversas pruebas diseñadas para medir y analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes:

- Pretest y posttest (fase preexperimental y postexperimental): Pruebas completas de comprensión lectora basadas en el examen B1 Preliminary de Cambridge (2020). Estas pruebas, compuestas por seis partes, evaluaron habilidades lectoras variadas para medir el rendimiento general de los estudiantes antes y después de la intervención.

**Tabla 4** Partes del pretest y postest

Parte 1 (Opción múltiple)	Leer cinco anuncios, mensajes u otros textos cortos relacionados a situaciones cotidianas para identificar la idea principal.
Número de preguntas	5
Parte 2 (Emparejar)	Leer cinco descripciones de personas con ocho textos breves sobre un tema específico, debiendo encontrar la relación entre cada persona y texto, mostrando una comprensión detallada
Número de preguntas	5
Parte 3 (Opción múltiple)	Leer un texto más extenso para captar en profundidad su esencia, las conclusiones principales, el mensaje general, así como la perspectiva y opinión del autor.
Número de preguntas	5
Parte 4 (Texto con espacios en blanco)	Leer un texto más extenso con cinco oraciones eliminadas y demostrar la capacidad de identificar cómo se construye un texto coherente y bien organizado.
Número de preguntas	5
Parte 5 (Espacios en blanco con opción múltiple)	Leer un texto breve y elegir la palabra correcta para completar cada espacio vacío a partir de las opciones proporcionadas.
Número de preguntas	6
Parte 6 (Espacios en blanco con respuesta abierta)	Leer un texto breve y completar los espacios en blanco con una palabra adecuada en cada caso, utilizando su propio conocimiento del idioma.
Número de preguntas	6

- Pruebas de evaluación durante la fase experimental:  
Formato tradicional: Aplicadas en papel e incluyeron nueve preguntas (cinco de baja carga inferencial y cuatro de alta carga inferencial) basadas en la Parte 3 del examen B1 Preliminary.  
Formato Quizalize: Implementadas utilizando la plataforma gamificada, con las mismas nueve preguntas estructuradas de manera interactiva, que incorporaron retroalimentación inmediata, puntuaciones y una tabla de clasificación.
- Prueba de aprendizaje: Dos días después de la intervención inicial, se aplicó una prueba diseñada específicamente para este estudio. Esta evaluación consistió en dos partes: primero, una tarea de recuerdo en la que los estudiantes escribieron toda la información que podían recordar sobre uno de los textos leídos durante la fase experimental, permitiendo

evaluar su capacidad de memoria y retención superficial. Luego, se presentaron cuatro preguntas de alto nivel inferencial, diseñadas para medir habilidades avanzadas de razonamiento e interpretación del texto.

#### 3.8.4. Diseño de instrumentos

El diseño de los instrumentos utilizados en este estudio se fundamentó en la adaptación y elaboración de preguntas basadas en textos del examen B1 Preliminary de Cambridge, con el objetivo de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes en diferentes fases de la intervención. Los instrumentos se aplicaron de forma diferenciada para las fases experimental y de aprendizaje, con preguntas que abordan diferentes niveles de carga inferencial. Para asegurar la validez y la coherencia de las preguntas, se establecieron los siguientes criterios:

- **Tipo de pregunta:** Se desarrollaron preguntas de opción múltiple con cuatro alternativas (A, B, C, D).
- **Niveles de inferencia:** Se diseñaron dos tipos de preguntas:
  - Preguntas de bajo nivel inferencial:** Requieren que los estudiantes localicen información explícita en el texto.
  - Preguntas de alto nivel inferencial:** Implican análisis e interpretación de la información, conexión de ideas entre párrafos y elaboración de inferencias críticas.
- **Clasificación de las fases:** Incluye preguntas de bajo y alto nivel inferencial que se aplican en dos modalidades: tradicional (papel y lápiz) y gamificada (a través de Quizalize).

##### 1a. Fase experimental (tradicional):

La fase experimental incluyó dos textos seleccionados del examen B1 Preliminary, con un total de 18 preguntas (nueve por texto). Estas preguntas se agruparon de la siguiente forma:

- **Preguntas de bajo nivel inferencial:** Cinco preguntas por texto, con un enfoque en la comprensión literal del texto provenientes del examen B1 Preliminary.

- **Preguntas de alto nivel inferencial:** Cuatro preguntas por texto creadas para fines de la investigación, con un enfoque en la integración de información de múltiples párrafos, la elaboración de inferencias y la comprensión profunda.

### **Ejemplos de preguntas utilizadas:**

- **Ejemplo de pregunta de bajo nivel inferencial (Texto 1, The Teenage Snowboarder)**

11. Just before Vanessa snowboarded down a hill for the first time she felt:

- A) worried she was too young.
- B) nervous about doing it. ✓
- C) keen to copy her father.
- D) pleased to be allowed to do it.

Esta pregunta requiere la localización de una idea explícita en el texto, por lo que se clasifica como una pregunta de bajo nivel inferencial.

- **Ejemplo de pregunta de alto nivel inferencial (Texto 2, Teresa Bloom's Blog)**

16 Based on Vanessa's experience, how do you think family support influences the development of young athletes?

- A They may be excited initially but quickly lose interest, perhaps due to the lack of immediate success.
- B At first, they may be terrified but eventually become more comfortable, likely due to their family's support and improved skills. ✓
- C They originally find it uninteresting, but later become passionate, probably because they discover they have a natural gift for it.
- D Their enthusiasm remains unaffected throughout, as they have trained since childhood.

Esta pregunta requiere que el estudiante relacione información de distintos párrafos, realice inferencias y comprenda la intención de la autora al describir su experiencia.

**1b. Fase experimental con Quizalize:** Para la fase experimental, las preguntas se digitalizaron e implementaron en la plataforma Quizalize, una herramienta de gamificación educativa que permite la interacción en tiempo real con retroalimentación inmediata. Los elementos gamificados incluyen:

- **Retroalimentación inmediata y correctiva:** Los estudiantes reciben retroalimentación inmediata tras responder cada pregunta. Si la respuesta es incorrecta, se muestra la opción correcta junto con una explicación breve.
- **Sistema de puntuación y clasificación:** Los estudiantes obtienen puntos por cada respuesta correcta, los cuales se reflejan en una tabla de clasificación que fomenta la competitividad y la motivación.
- **Formato visual interactivo:** Las preguntas se presentan con colores y efectos visuales atractivos que capturan la atención de los estudiantes y promueven una mayor participación.

**Figura 3** Ejemplo de pregunta de baja carga inferencial en Quizalize

Q 1/18 Score 0

**TEXT 1: The teenage snowboarder**

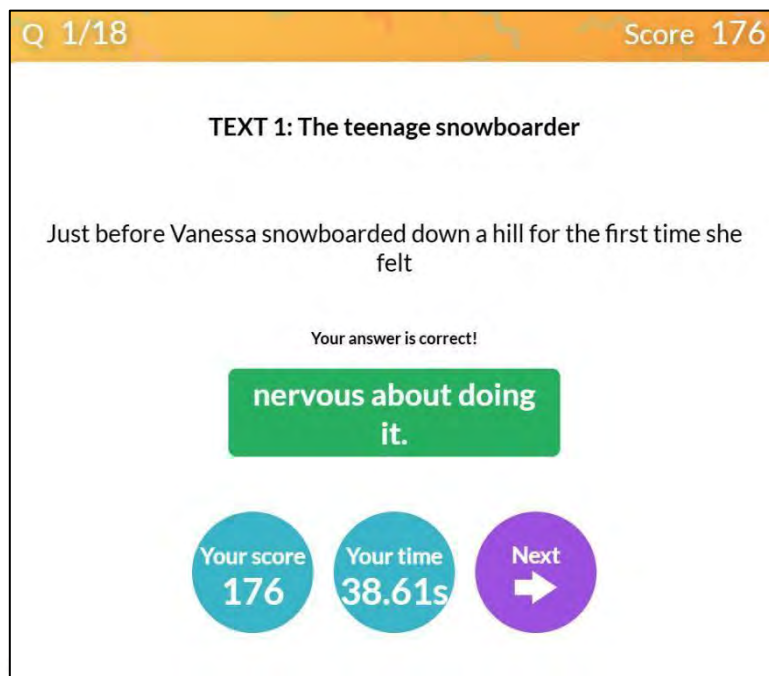
Just before Vanessa snowboarded down a hill for the first time she felt

296

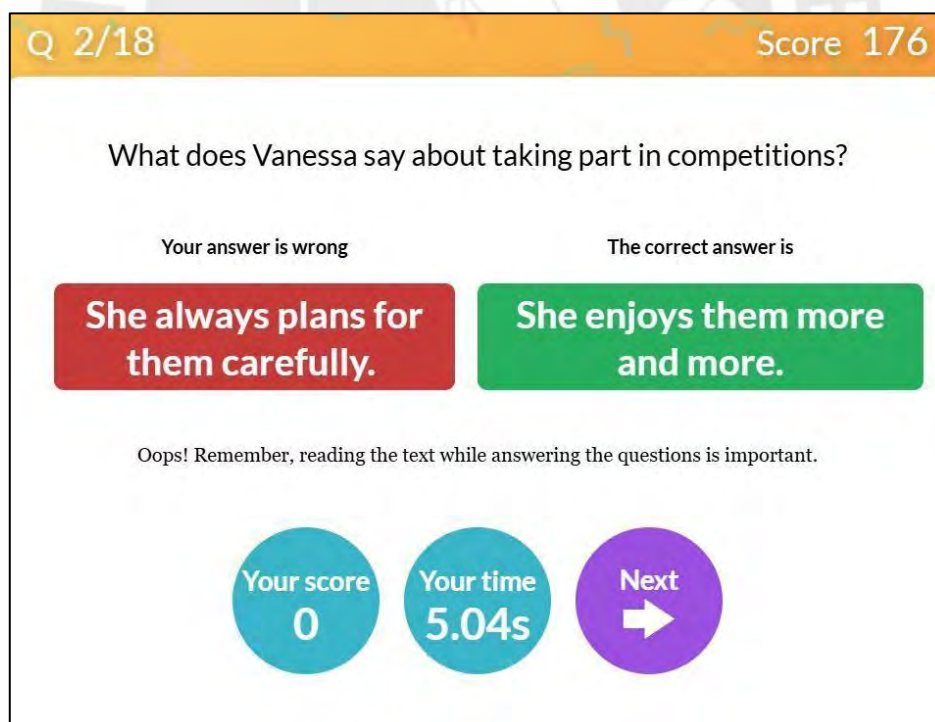
A worried she was too young. B nervous about doing it.

C keen to copy her father. D pleased to be allowed to do it

**Figura 4** Ejemplo de retroalimentación inmediata y confirmatoria al acertar



**Figura 5** Ejemplo de retroalimentación inmediata y correctiva al cometer un error



**2. Fase de aprendizaje:** Se incluyeron preguntas que requieren un razonamiento inferencial avanzado, con una tarea inicial de recuerdo seguida de cuatro preguntas de alta carga inferencial.

La fase de aprendizaje se aplicó dos días después de la intervención inicial y tuvo como objetivo evaluar la retención de la información y la capacidad para elaborar respuestas de mayor complejidad cognitiva. Esta fase se dividió en dos partes:

- **Tarea de recuerdo:** Los estudiantes escribieron todo lo que podían recordar del texto leído en la fase experimental. Esta tarea fue diseñada para evaluar la retención de información general.
- **Preguntas de aprendizaje:** Cuatro preguntas de alto nivel inferencial, específicamente diseñadas para esta fase. Estas preguntas requerían habilidades avanzadas de razonamiento y elaboración de ideas.
- **Ejemplos de preguntas de la fase de aprendizaje:**
  - a. Ejemplo de pregunta de la tarea de recuerdo:
    1. Write down all the information you can remember from the text you read on Phase 1 (max. 100 words).

Objetivo: Evaluar la cantidad y la calidad de la información recordada por los estudiantes, lo que proporciona información sobre la retención de contenido.

- b. Ejemplo de pregunta de aprendizaje (Fase 2)
  2. How can athletes' feelings about snowboarding evolve over time? (max. 100 words).

Objetivo: Esta pregunta busca evaluar la comprensión profunda y la elaboración de ideas relacionadas con la evolución emocional de los atletas. Los estudiantes deben analizar el contenido del texto y formular una respuesta propia, demostrando sus habilidades de inferencia y elaboración de modelos mentales.

### **3.8.5. Validación de instrumentos**

Para garantizar la validez y la confiabilidad de los instrumentos de evaluación utilizados en esta investigación, se aplicaron diferentes métodos de validación, considerando la naturaleza de cada instrumento. La validación se centró en los cuatro instrumentos principales:

## 1. Pretest y postest

Se utilizaron pruebas oficiales del examen B1 Preliminary for Schools de Cambridge, reconocidas internacionalmente por su validez y confiabilidad en la evaluación de la comprensión lectora en inglés. La validez de este instrumento se encuentra garantizada por la reputación de Cambridge Assessment English, entidad que diseña y valida estas pruebas de forma continua. Dado que no se realizaron adaptaciones ni modificaciones a las preguntas, no fue necesario aplicar un proceso de validación interna ni revisión por jueces. Se presenta la versión utilizada de estas pruebas en los Anexos 6 y 7.

## 2. Pruebas de la fase experimental (tanto en formato tradicional como en Quizalize)

Las preguntas de esta prueba se elaboraron tomando como referencia la Parte 3 del B1 Preliminary for Schools de Cambridge. Sin embargo, se incluyeron modificaciones y se diseñaron nuevas preguntas para cumplir con los objetivos de la investigación. Para validar la pertinencia, claridad y nivel de carga inferencial de las tareas de contestación a preguntas, se realizó un proceso de validación por jueces expertos. Seis expertos con experiencia en enseñanza de inglés y evaluación de pruebas Cambridge participaron en la revisión de cada una de las 18 preguntas (nueve por cada texto). Los jueces evaluaron los siguientes aspectos:

- **Relevancia:** Evalúa si el ítem está alineado con las ideas del texto y mide adecuadamente la habilidad lectora que se pretende evaluar. Es decir, si la pregunta tiene sentido dentro del contexto del texto y refleja el proceso cognitivo que se desea medir (por ejemplo, inferencia, interpretación o comprensión global).
- **Representatividad:** Valora si el ítem cubre los diferentes procesos de lectura (como extraer información explícita, hacer inferencias, interpretar ideas, y comprender vocabulario y estructuras gramaticales), asegurando que los ítems representen de manera equilibrada todas las habilidades que se quieren evaluar.
- **Claridad:** Determina si el ítem está formulado de manera precisa y es fácil de comprender para los estudiantes, evitando ambigüedades o

confusiones. El lenguaje debe ser adecuado para el nivel de competencia del estudiante, facilitando así una interpretación correcta de la pregunta. Las preguntas validadas se presentan en el Anexo 4, con una identificación clara del tipo de pregunta (bajo o alto nivel inferencial).

### 3. Prueba de aprendizaje (fase 2)

La prueba consta de dos componentes: (1) Tarea de recuerdo, donde los estudiantes escriben todo lo que recuerdan sobre el texto leído, y (2) cuatro preguntas de aprendizaje de alto nivel inferencial. Estas preguntas se diseñaron específicamente para esta investigación, con el fin de medir la retención y la comprensión crítica del texto. Las preguntas fueron evaluadas por los mismos jueces expertos mencionados previamente. Los jueces revisaron la claridad de las instrucciones, la redacción de la tarea de recuerdo y la pertinencia de las preguntas de aprendizaje. La prueba completa, que incluye la tarea de recuerdo y las cuatro preguntas de aprendizaje, está disponible en el Anexo 4.

### 4. Prueba postexperimental

Al igual que el pretest, la prueba de la fase postexperimental proviene del examen oficial B1 Preliminary for Schools de Cambridge. La validez de esta prueba está garantizada por su uso en contextos formales de evaluación internacional. No se realizaron adaptaciones ni modificaciones, por lo que no fue necesario un proceso de validación interna. La prueba completa se incluye en el Anexo 7.

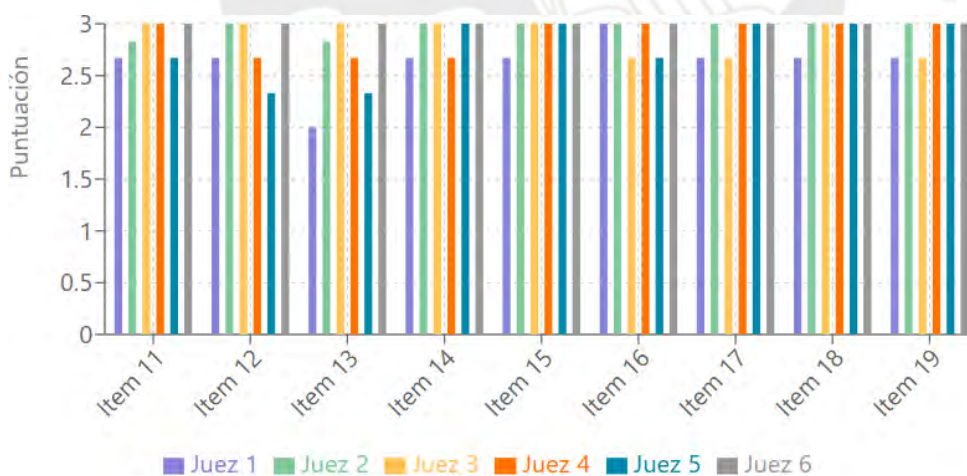
#### **3.8.6. Procedimiento para la validación de instrumentos**

Para garantizar la validez de las preguntas diseñadas para la fase experimental y de aprendizaje del estudio, se implementó un proceso de validación rigurosa utilizando el índice V de Aiken, una técnica ampliamente utilizada para evaluar la validez de contenido de instrumentos educativos y psicológicos. Este procedimiento se desarrolló siguiendo las recomendaciones metodológicas propuestas por Ventura-León (2019), quien destaca la importancia de la V de Aiken para obtener instrumentos confiables en investigaciones educativas. Este índice permite cuantificar la concordancia entre

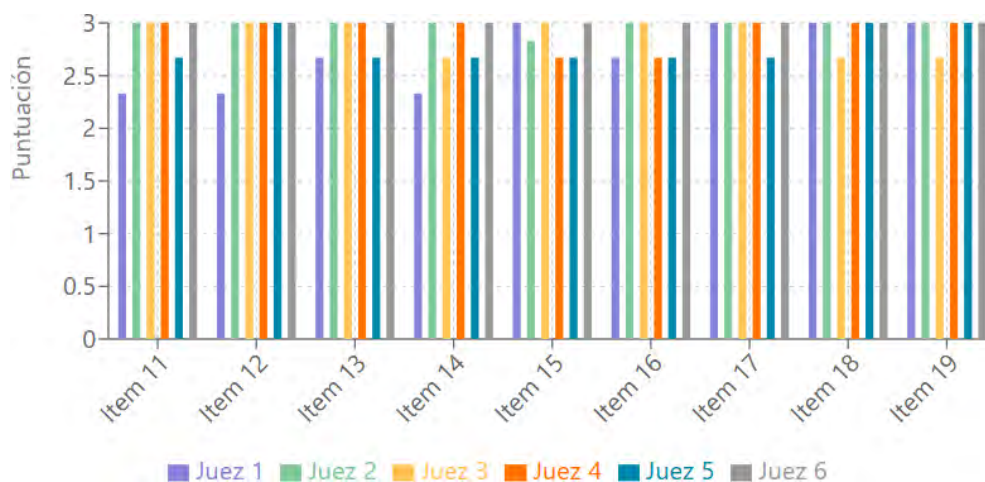
los jueces en relación con tres criterios clave: claridad, relevancia y representatividad de cada una de las preguntas.

Los resultados obtenidos mediante la V de Aiken reflejan valores que oscilan entre 0.83 y 1.00, indicando que todas las preguntas fueron consideradas válidas según los estándares metodológicos. Un valor de 1.00 representa una máxima concordancia entre los jueces, mientras que los valores cercanos a 0.83 muestran una concordancia moderada pero aceptable. Además, se calcularon intervalos de confianza al 95%, con límites inferiores que varían entre 0.51 y 0.70 y superiores entre 0.97 y 1.00, lo que refuerza la validez estadística de los resultados. En términos de consistencia, varias preguntas alcanzaron la máxima validez con una V de Aiken de 1.00 en los tres criterios evaluados (relevancia, representatividad y claridad), reflejando una alta uniformidad en las evaluaciones. Por otro lado, algunas preguntas presentaron valores de 0.83, lo que sugiere una mayor variabilidad en las respuestas de los jueces, aunque sin comprometer su validez general.

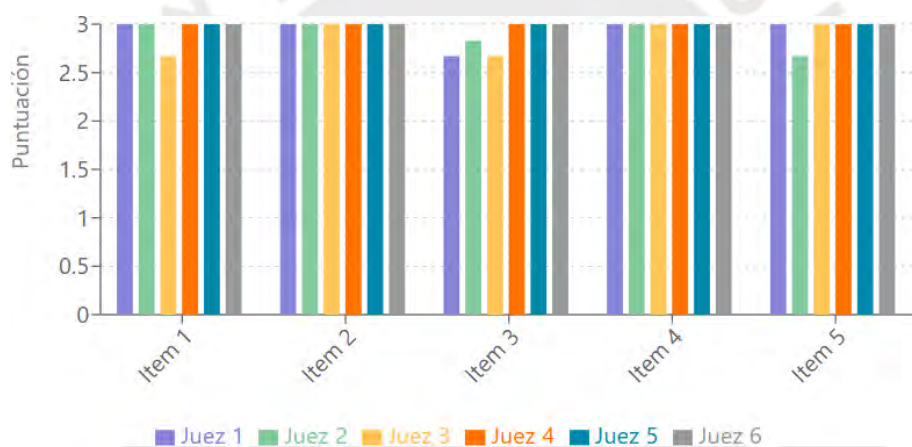
**Figura 6** Preguntas del texto 1 (fase experimental)



**Figura 7** Preguntas del texto 2 (fase experimental)



**Figura 8** Preguntas de la fase de aprendizaje y tarea de recuerdo



Para resumir, el proceso de validación implementado demostró ser riguroso y efectivo, cumpliendo con los estándares metodológicos establecidos en la literatura especializada. La participación de seis expertos en la enseñanza del inglés y el uso de la V de Aiken como método de evaluación proporcionaron una base sólida para determinar la validez de los instrumentos. Los resultados obtenidos, con valores que oscilan entre 0.83 y 1.00 y respaldados por intervalos de confianza estadísticamente significativos, confirman que las preguntas diseñadas son apropiadas para medir la comprensión lectora en ambas fases del estudio. Esta validación no solo respalda la calidad técnica de los instrumentos, sino que también establece una base metodológica confiable para la posterior recolección y análisis de datos en la investigación.

### 3.8.7. Aplicación de instrumentos

La aplicación de los instrumentos en este estudio se realizó de manera organizada y secuencial, siguiendo las fases de la investigación: fase preexperimental, fase experimental, fase de aprendizaje y fase postexperimental. A continuación, se detalla el procedimiento llevado a cabo en cada fase:

#### 1. Fase preexperimental (pretest)

- **Propósito:** Evaluar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes antes de la intervención.
- **Instrumento aplicado:** Prueba completa del examen B1 Preliminary for Schools de Cambridge (2020), que consta de seis partes.
- **Procedimiento:**
  - La prueba fue administrada de manera presencial a todos los estudiantes participantes, tanto del grupo experimental como del grupo control.
  - La duración de la prueba fue de 45 minutos, y se realizó bajo condiciones controladas para garantizar la confiabilidad de los resultados.

#### 2. Fase experimental

- **Propósito:** Evaluar la comprensión lectora en condiciones tradicionales (grupo control) y en condiciones gamificadas; es decir, con Quizalize (grupo experimental).
- **Instrumentos aplicados:**
  - **Grupo control:** Las pruebas se administraron en papel, con dos textos de lectura acompañados de nueve preguntas (cinco de bajo nivel inferencial y cuatro de alto nivel inferencial) por texto.
- **Grupo experimental:** Las mismas preguntas se implementaron en la plataforma Quizalize, con elementos gamificados como retroalimentación inmediata, puntuaciones y clasificación en tiempo real.

- **Procedimiento:**
  - Cada grupo trabajó en salas separadas para evitar interferencias entre las condiciones.
  - Los estudiantes del grupo experimental utilizaron dispositivos electrónicos proporcionados por la institución educativa para acceder a Quizalize.
  - La duración de esta fase fue de 40 minutos por grupo.

### 3. Fase de aprendizaje

- **Propósito:** Evaluar la retención de información y la capacidad de razonamiento inferencial dos días después de la fase experimental.
- **Instrumento aplicado:** Prueba diseñada específicamente para este estudio, que constó de:
  - Una tarea de recuerdo, donde los estudiantes escribieron todo lo que recordaban sobre el texto leído en la fase experimental.
  - Cuatro preguntas de alto nivel inferencial, diseñadas para evaluar habilidades avanzadas de análisis e interpretación.
- **Procedimiento:**
  - La prueba fue aplicada simultáneamente a ambos grupos (control y experimental) en sus respectivos salones.
  - Los estudiantes tuvieron un tiempo máximo de 40 minutos para completar la evaluación.

### 4. Fase postexperimental (Postest)

- **Propósito:** Medir el nivel final de comprensión lectora y comparar los resultados con los obtenidos en el pretest.
- **Instrumento aplicado:** Prueba completa del examen B1 Preliminary for Schools de Cambridge (2020), con un nivel de dificultad equivalente al del pretest.
- **Procedimiento:**
  - La prueba fue administrada de manera presencial en condiciones

similares a las del pretest, para asegurar la comparabilidad de los resultados.

- La duración de esta fase fue de 45 minutos.

### **3.8.8. Procedimiento para organizar la información recogida**

La organización eficiente y sistemática de los datos recopilados es fundamental para garantizar un análisis preciso, comprensible y replicable. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), una adecuada gestión de los datos permite transformar la información en evidencia significativa, orientada a responder con claridad los objetivos de investigación. En esta línea, Creswell (2014) destaca que la sistematización rigurosa de los datos contribuye a la credibilidad de los hallazgos y facilita su interpretación a lo largo de las distintas fases del estudio. Por ello, en esta investigación se implementaron diversas estrategias metodológicas para gestionar, examinar y otorgar sentido a los resultados obtenidos, asegurando precisión y transparencia en el análisis.

#### **a. Codificación de datos**

- Los resultados de las pruebas aplicadas (pretest, posttest, fase experimental y fase de aprendizaje) se codificaron utilizando un sistema alfanumérico que facilitó su identificación y análisis.

#### **b. Ingreso de datos en hoja de cálculo**

- Los datos recolectados fueron ingresados en una hoja de cálculo de Microsoft Excel, lo que permitió una organización eficiente y un manejo estructurado de la información. Cada fila correspondió a un estudiante, mientras que las columnas incluyeron variables clave como:
  - Identificación del grupo (experimental o control).
  - Resultados por tipo de pregunta (bajo o alto nivel inferencial).
  - Tiempos de respuesta promedio en la fase experimental.
  - Resultados de las tareas de recuerdo y preguntas de aprendizaje en la fase de aprendizaje.

### **c. Transferencia a software estadístico**

- Una vez organizados los datos en Excel, se transfirieron al software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para realizar análisis avanzados. Este software permitió calcular medidas descriptivas (media, desviación estándar) y pruebas inferenciales (prueba T de Student, análisis de normalidad y homocedasticidad) para responder a las hipótesis de la investigación.

### **d. Comparación de resultados entre grupos y fases**

- Los datos se analizaron comparativamente entre los grupos control y experimental, así como entre las fases preexperimental, experimental, de aprendizaje y postexperimental.
- Las diferencias en el rendimiento se evaluaron en términos de: porcentaje de respuestas correctas en preguntas de bajo y alto nivel inferencial, cambios en los puntajes del pretest y posttest.y el tiempo promedio de respuesta a preguntas erróneas en la fase experimental.

### **e. Interpretación de los resultados**

- Los resultados del análisis estadístico fueron interpretados con base en los objetivos específicos y las hipótesis planteadas. Se destacó la evolución del rendimiento de los estudiantes en ambas condiciones (control y experimental) y se identificaron tendencias relevantes relacionadas con el uso de la herramienta Quizalize.

### **f. Almacenamiento seguro de datos**

- Todos los datos fueron almacenados en la nube mediante Google Drive, garantizando su seguridad y accesibilidad. Además, se realizaron copias de respaldo periódicas para evitar la pérdida de información.

En conclusión, el procedimiento implementado permitió estructurar y analizar los datos de manera rigurosa, asegurando la trazabilidad de los resultados y facilitando la elaboración de conclusiones claras y fundamentadas.

## **3.9. Protocolo de consentimiento informado**

En este estudio, se garantizaron todos los aspectos éticos y procedimientos legales para proteger los derechos y la privacidad de los participantes, en cumplimiento con los principios éticos de investigación educativa. El protocolo de consentimiento informado fue desarrollado para

asegurar que tanto los estudiantes como sus padres o tutores comprendieran los objetivos, métodos y posibles implicancias de la investigación, otorgando su consentimiento de manera libre e informada.

#### **a. Proceso de aprobación ética**

Antes de la implementación del estudio, se obtuvo el permiso de las autoridades académicas del colegio participante, quienes revisaron y aprobaron los procedimientos propuestos. Este paso incluyó la presentación formal de los objetivos y la metodología de la investigación, así como la entrega del documento de consentimiento informado para los padres de familia.

#### **b. Contenido del consentimiento informado**

El consentimiento informado para los padres incluyó los siguientes elementos clave:

- **Introducción:** Una descripción general del propósito y los objetivos de la investigación, explicando la relevancia de analizar el impacto de una intervención gamificada en la comprensión lectora de los estudiantes.
- **Procedimientos:** Se explicó detalladamente cómo se llevaría a cabo el estudio, especificando las actividades que los estudiantes realizarían en cada fase (pretest, intervención experimental, tareas de aprendizaje y postest).
- **Confidencialidad y privacidad:** Se garantizó que todos los datos recopilados serían tratados de forma anónima y confidencial, y que los resultados serían presentados únicamente de forma grupal.
- **Voluntariedad y derecho a retirarse:** Se especificó que la participación de los estudiantes era completamente voluntaria, y que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones negativas.

•

#### **c. Firma y autorización**

Los padres o tutores legales que autorizaron la participación de sus hijos firmaron el documento de consentimiento informado, dejando constancia de su

comprensión y aceptación de los términos del estudio. El formato de consentimiento firmado se encuentra incluido en el Anexo 2.

### **c. Respaldo y comunicación**

El documento también indicó que los padres podían contactar a la investigadora principal a través de un correo electrónico oficial para resolver cualquier duda o recibir información adicional sobre los avances del estudio. Además, se comprometió a presentar los resultados finales de manera comprensible tanto para los participantes como para las autoridades escolares.

En conclusión, el Capítulo III ha descrito de manera detallada el diseño metodológico adoptado en esta investigación, estableciendo un enfoque cuantitativo y un esquema cuasiexperimental que permite analizar el impacto de la gamificación, específicamente a través de la herramienta Quizalize, en la comprensión lectora de estudiantes con diferentes niveles de rendimiento. Se ha presentado una estructura clara que incluye las fases preexperimental, experimental, de aprendizaje y postexperimental, así como los instrumentos, técnicas de validación y procedimientos aplicados en cada etapa. Este diseño garantiza la recolección de datos rigurosa y permite explorar de forma objetiva cómo la retroalimentación correctiva y los elementos gamificados influyen en el desempeño de los estudiantes. Los elementos descritos sientan las bases para los análisis de resultados presentados en el capítulo siguiente.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis que se presenta en este capítulo se centra en el objetivo principal del estudio: analizar el impacto de una estrategia de contestación a preguntas gamificada con Quizalize sobre la comprensión lectora y el aprendizaje en estudiantes de secundaria con niveles diferenciados de comprensión en inglés como segunda lengua.

A partir de las variables establecidas, se examinan las diferencias en el desempeño entre los grupos experimental y control, considerando tanto el efecto de la gamificación como el tipo de retroalimentación en las tareas realizadas. Este capítulo detalla los resultados obtenidos en función de los objetivos específicos, organizando el análisis según las dimensiones clave del rendimiento lector evaluado.

### 1.1 Resultados de fase preexperimental

Los resultados del pretest mostraron que los estudiantes obtuvieron los puntajes promedio más altos en la Parte 2 (3.60 puntos) y la Parte 1 (3.55 puntos), lo que sugiere que estas secciones fueron las más accesibles. Por otro lado, la Parte 3 tuvo el promedio más bajo (2.50 puntos) y presentó una dispersión considerable (1.50), indicando que fue la más desafiante. Las Partes 5 y 6 tuvieron promedios similares (2.85 y 2.75 puntos, respectivamente), pero la Parte 5 destacó por tener la mayor variabilidad en los puntajes (1.69). En cuanto al puntaje total, el promedio general fue de 18.5 puntos, con una desviación estándar de 6.14, lo que sugiere un desempeño relativamente cercano al promedio en la mayoría de los estudiantes, con algunas excepciones (ver Tabla 5).

**Tabla 5** Resultados de fase preexperimental (pretest)

Código del estudiante	Parte 1 (5 puntos)	Parte 2 (5 puntos)	Parte 3 (5 puntos)	Parte 4 (5 puntos)	Parte 5 (6 puntos)	Parte 6 (6 puntos)	Total
TR1D01	3	3	1	1	4	2	14
TR1D02	2	2	2	1	1	2	10
TR1D03	4	4	3	5	3	2	21
TR1D04	2	3	1	1	0	1	8
TR1D05	2	4	1	2	1	0	10
TR1D06	3	3	2	4	4	5	21
TR1D07	3	2	0	1	2	1	9

TR1D08	5	5	5	5	3	5	28
TR1D09	3	3	4	4	2	4	20
TR1D10	5	2	2	5	2	2	18
TR1D11	4	5	1	3	4	2	19
TR1D12	3	4	3	3	5	2	20
TR1D13	5	5	3	5	6	4	28
TR1D14	4	4	1	1	4	2	16
TR1D15	3	3	2	4	1	4	17
TR1D16	4	4	5	4	4	3	24
TR1D17	3	5	2	4	1	1	16
TR1D18	4	2	3	4	5	4	22
TR1D19	5	5	5	4	4	5	28
TR1D20	4	4	4	4	1	4	21
<b>Promedio</b>	3,55	3,60	2,50	3,25	2,85	2,75	18,5
<b>Desv. estándar</b>	1,00	1,10	1,50	1,52	1,69	1,52	6,14

**Clasificación de los estudiantes.** A partir de los resultados obtenidos, los estudiantes fueron clasificados según su rendimiento en comparación con la media obtenida. Aquellos con puntajes por encima de la media fueron clasificados como de "rendimiento alto", mientras que los que estuvieron por debajo fueron considerados de "rendimiento bajo". El grupo control estuvo conformado por 10 estudiantes: 6 de rendimiento alto y 4 de rendimiento bajo. De manera similar, el grupo experimental incluyó 10 estudiantes: 5 de rendimiento alto y 5 de rendimiento bajo.

**Tabla 6** Distribución de estudiantes en grupo control y experimental

GRUPOS	Nº DE ESTUDIANTES
CONTROL	10
EXPERIMENTAL	10
TOTAL	20

La prueba permitió identificar una clara división entre dos grupos. De un total de 20 estudiantes evaluados, 11 fueron clasificados como de rendimiento alto (rango entre 19 y 28 puntos), mientras que 9 fueron clasificados como de rendimiento bajo (rango entre 8 y 18 puntos). El punto de corte entre ambos grupos se estableció entre 18 y 19 puntos, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias diferenciadas de enseñanza para atender las necesidades específicas de cada grupo y reducir la brecha de aprendizaje

existente (Ver Tabla 7 y 8).

**Tabla 7** Distribución de estudiantes de grupo control en base al pretest

CODIGO	GRUPO	NIVEL	PRETEST (32 PUNTOS)
TR1D03	CONTROL	Alto	21
TR1D06	CONTROL	Alto	21
TR1D12	CONTROL	Alto	20
TR1D16	CONTROL	Alto	24
TR1D19	CONTROL	Alto	28
TR1D20	CONTROL	Alto	21
TR1D02	CONTROL	Bajo	10
TR1D05	CONTROL	Bajo	10
TR1D10	CONTROL	Bajo	18
TR1D15	CONTROL	Bajo	17
<b>PROMEDIO</b>			19.0
<b>DESVIACION ESTANDAR</b>			5.64

**Tabla 8** Distribución de estudiantes de grupo experimental en base al pretest

CÓDIGO	GRUPO	NIVEL	PRETEST (32 PUNTOS)
TR1D08	EXPERIMENTAL	Alto	28
TR1D09	EXPERIMENTAL	Alto	20
TR1D11	EXPERIMENTAL	Alto	19
TR1D13	EXPERIMENTAL	Alto	28
TR1D18	EXPERIMENTAL	Alto	22
TR1D01	EXPERIMENTAL	Bajo	14
TR1D04	EXPERIMENTAL	Bajo	8
TR1D07	EXPERIMENTAL	Bajo	9
TR1D14	EXPERIMENTAL	Bajo	16
TR1D17	EXPERIMENTAL	Bajo	16
<b>PROMEDIO</b>			18.0
<b>DESVIACION ESTANDAR</b>			6.88

**Análisis comparativo inicial** (prueba T-Student para muestras independientes).

Se realizó un t-test de muestras independientes entre los grupos control y experimental con el objetivo de determinar si existían diferencias significativas en el rendimiento inicial de los sujetos del estudio. Este análisis fue importante para validar la homogeneidad de las condiciones iniciales entre ambos grupos, garantizando que cualquier diferencia observada en las etapas posteriores pueda ser atribuida a la intervención aplicada y no a variaciones preexistentes. Los resultados de este análisis son los siguientes:

**Tabla 9** Estadísticas de grupo para control y experimental de nivel alto en el pretest

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control pretest (nivel alto)	6	22,5	3,017	1,232
	Experimental pretest (nivel alto)	5	23,4	4,336	1,939

El p-valor obtenido fue de 0.694, superior a 0.05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias significativas en el pretest de los estudiantes con alto rendimiento.

**Tabla 10** Estadísticas de grupo para control y experimental de nivel bajo en el pretest

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control pretest (nivel bajo)	4	13,75	4,349	2,175
	Experimental pretest (nivel bajo)	5	12,60	3,847	1,720

El p-valor obtenido fue de 0.698, superior a 0.05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias significativas en el pretest de los estudiantes con bajo rendimiento. De esta manera, el t-test valida que las condiciones iniciales entre los grupos son homogéneas, permitiendo una comparación más justa y precisa en las siguientes etapas del experimento.

## **1.2 Resultados por objetivos e interpretación**

A continuación, se presentan los resultados basados en las variables establecidas en los objetivos específicos, detallando las diferencias observadas entre los grupos control y experimental.

### **1.2.1 Rendimiento en tareas de contestación a preguntas con diferente carga inferencial (Fase experimental)**

En la fase experimental, los estudiantes del grupo control respondieron a 18 preguntas de diferente carga inferencial después de haber leído dos textos. Este grupo realizó la actividad utilizando hojas impresas que contenían el texto y un lápiz o lapicero con el que marcaron sus respuestas. Por otro lado, el grupo experimental respondió a las mismas preguntas utilizando una laptop en la plataforma Quizalize, lo que permitió integrar elementos interactivos y retroalimentación durante el proceso de evaluación. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

#### **a. Comparación de puntuaciones totales entre grupos (control versus experimental) en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial**

En la fase experimental, se compararon las puntuaciones totales entre el grupo control y el grupo experimental en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial. Los resultados descriptivos mostraron que el grupo control obtuvo una media de 11.80 puntos (desviación estándar = 2.86), mientras que el grupo experimental alcanzó una media de 9.30 puntos (desviación estándar = 3.30). La prueba T-Student para muestras independientes indicó que, aunque la diferencia de medias fue de 2.50 puntos, esta no alcanzó significancia estadística ( $p = 0.087$ ), lo que sugiere que no hay diferencias significativas entre ambos grupos. Esto indica que, bajo las condiciones evaluadas, el rendimiento entre los estudiantes que utilizaron Quizalize y aquellos que respondieron en formato impreso fue similar (ver Tabla 11 y 12).

**Tabla 11** Estadísticas de grupo para control y experimental en fase experimental

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
puntos	Control Fase 1	10	11,80	2,860	0,904
	Experimental Fase 1	10	9,30	3,302	1,044

**Tabla 12** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior	
puntos	Se asumen varianzas iguales	0,124	0,729	1,810	18	,087	2,500	1,381	-0,402	5,402
	No se asumen varianzas iguales			1,810	17,641	,087	2,500	1,381	-0,406	5,406

**a. Comparación entre grupos altos y bajos en fase experimental**

Se asumen varianzas iguales ( $\text{sig.} = 0.0621 > 0.05$ ) para poder comparar los dos grupos, los resultados del análisis T-Student para muestras independientes, el  $p = 0.148 > 0.05$  por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existe diferencias significativas entre ambos grupos (Ver Tabla 13 y 14).

**Tabla 13** Estadísticas de grupo para control de nivel alto versus experimental de nivel alto en fase experimental

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
puntos	Control Fase 1 (nivel alto)	6	13,33	1,862	,760
	Experimental Fase 1 (nivel alto)	5	10,40	4,099	1,833

**Tabla 14** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior	
puntos	Se asumen varianzas iguales	4,538	,062	1,581	9	,148	2,933	1,856	-1,265	7,131

No se asumen varianzas iguales			1,478	5,367	,195	2,933	1,984	-2,065	7,931
--------------------------------	--	--	-------	-------	------	-------	-------	--------	-------

Se asumen varianzas iguales ( $\text{sig.}=0.752 > 0.05$ ) para poder comparar los dos grupos, los resultados del análisis T-Student para muestras independientes, el  $p=0.443 > 0.05$  por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias significativas entre ambos grupos (Ver Tabla 15 y 16).

**Tabla 15** Estadísticas de grupo para control de nivel bajo versus experimental de nivel bajo en fase experimental

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
puntos	Control Fase 1 (nivel bajo)	4	9,50	2,646	1,323
	Experimental Fase 1 (nivelbajo)	5	8,20	2,168	0,970

**Tabla 16** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
puntos	Se asumen varianzas iguales	0,108	0,752	-0,813	7	0,443	-1,300	1,600	-5,082	2,482
	No se asumen varianzas iguales			-0,793	5,827	0,459	-1,300	1,640	-5,342	2,742

### 1.2.2 Nivel de aprendizaje de los estudiantes en preguntas de alta carga inferencial y tarea de recuerdo (Fase de aprendizaje)

El análisis del nivel de aprendizaje en esta fase consideró la presencia de ideas significativas, tanto en la tarea de recuerdo (*recall task*) como en las respuestas a preguntas de alta carga inferencial. Debido a que las producciones en la tarea de recuerdo fueron, en su mayoría, breves y poco desarrolladas, se optó por integrar las ideas aportadas en ambas tareas para realizar un análisis

más robusto del nivel de aprendizaje. Se compararon las puntuaciones totales obtenidas por el grupo control y el grupo experimental. Los resultados indicaron que el grupo control obtuvo una media de 7.70 puntos (desviación estándar = 3.77), mientras que el grupo experimental alcanzó una media de 5.70 puntos (desviación estándar = 4.03). La prueba T-Student para muestras independientes mostró que no existen diferencias significativas entre los grupos ( $p = 0.267$ ). Esto sugiere que, bajo las condiciones evaluadas, el uso de la plataforma Quizalize no generó diferencias significativas en el nivel de aprendizaje de los estudiantes en comparación con el grupo control.

#### a. Comparación de puntuaciones totales entre grupo (control versus experimental)

Según la tabla 18 y 19, se asumen varianzas iguales ( $\text{sig.} = 0.625 > 0.05$ ) para poder comparar los dos grupos, los resultados del análisis T-Student para muestras independientes, el  $p = 0.267 > 0.05$  por lo que se acepta la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

**Tabla 17** Estadística de grupo de control versus experimental en fase de aprendizaje

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control Fase 2	10	7,70	3,773	1,193
	Experimental Fase 2	10	5,70	4,029	1,274

**Tabla 18** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
<i>puntos</i>	Prueba de Levene de igualdad de varianzas	Prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
	Se asumen varianzas iguales	0,247	0,625	1,146	18	0,267	2,000	1,745	-1,667	5,667
	No se asumen varianzas iguales			1,146	17,923	0,267	2,000	1,745	-1,668	5,668

### a. Comparación entre grupos altos y bajos

Según la tabla 20 y 21, se asumen varianzas iguales ( $\text{sig.}=0.851 > 0.05$ ) para poder comparar los dos grupos, los resultados del análisis T-Student para muestras independientes, el  $p=0.428 > 0.05$  por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

**Tabla 19** Estadísticas de grupo para control de nivel alto versus experimental de nivel alto en fase de aprendizaje

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control Fase 2 (nivel alto)	6	9,17	3,656	1,493
	Experimental Fase 2 (nivel alto)	5	7,20	4,207	1,881

**Tabla 20** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
<i>puntos</i>	Se asumen varianzas iguales	0,037	0,851	0,831	9	0,428	1,967	2,368	-3,390	7,323
	No se asumen varianzas iguales			0,819	8,064	0,436	1,967	2,402	-3,564	7,497

Según la tabla 22 y 23, se asumen varianzas iguales ( $\text{sig.}=0.452 > 0.05$ ) para poder comparar los dos grupos, los resultados del análisis T-Student para muestras independientes, el  $p=0.588 > 0.05$  por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existe diferencias significativas entre ambos grupos.

**Tabla 21** Estadísticas de grupo de control de nivel bajo versus experimental de nivel bajo en fase de aprendizaje

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control Fase 2 (nivel bajo)	4	5,50	3,109	1,555
	Experimental Fase 2 (nivel bajo)	5	4,20	3,633	1,625

**Tabla 22** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
<i>puntos</i>	Se asumen varianzas iguales	0,633	0,452	0,567	7	0,588	1,300	2,296	-4,122	6,722
	No se asumen varianzas iguales			0,578	6,931	0,581	1,300	2,249	-4,028	6,628

### 1.2.3 Rendimiento en la tarea postest

El análisis del rendimiento en la tarea postest tuvo como objetivo evaluar la transferencia del aprendizaje alcanzado por los estudiantes después de la intervención. Para ello, se compararon las puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental en el pretest y el postest, con el fin de identificar posibles diferencias significativas atribuibles a la metodología utilizada. La evaluación se centró en medir si el uso de la plataforma Quizalize generó un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes en comparación con el grupo que trabajó con el método tradicional. Los resultados obtenidos permitieron observar la evolución de ambos grupos y analizar si la retroalimentación correctiva y la interacción gamificada influyeron en la consolidación del aprendizaje.

**a. Comparación de puntuaciones totales en postest entre grupo (control versus experimental)**

En las tablas 24 y 25 se presentan los resultados del análisis comparativo entre las puntuaciones totales del grupo control y el grupo experimental en el postest. Aunque el grupo experimental obtuvo una media mayor (23.10) en comparación con el grupo control (19.00), la prueba T de Student indicó que esta diferencia no es estadísticamente significativa ( $p = 0.128$ ). Además, la prueba de Levene confirmó la igualdad de varianzas entre los grupos ( $p = 0.768$ ), lo que valida el uso del análisis T para esta comparación. El intervalo de confianza al 95% incluye el valor 0, lo que refuerza la conclusión de que no se pueden atribuir diferencias significativas en el rendimiento al tratamiento experimental. Estos resultados sugieren que, aunque el uso de la herramienta Quizalize parece estar asociado con una mejora en las puntuaciones, dicha mejora no alcanza significancia estadística en el presente estudio.

**Tabla 23** Estadísticas de grupo de control versus experimental en fase postexperimental

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control postest	10	19,00	5,375	1,700
	Experimental postest	10	23,10	6,082	1,923

**Tabla 24** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			t	gl	Prueba t para la igualdad de medias				
		F	Sig.			Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
<i>puntos</i>	Se asumen varianzas iguales	0,089	0,768	-1,597	18	,128	-4,100	2,567	-9,942	1,292
	No se asumen varianzas iguales			-1,597	17,732	,128	-4,100	2,567	-9,498	1,298

**a. Comparación entre grupos altos y bajos**

Según la tabla 26 y 27, se asumen varianzas iguales ( $\text{sig.} = 0.259 > 0.05$ ) para poder comparar los dos grupos, los resultados del análisis T-Student para

muestras independientes, el  $p=0.621 > 0.05$  por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

**Tabla 25** Estadísticas de grupo de control de nivel alto versus experimental de nivel alto en fase postexperimental

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control posttest (nivel alto)	6	22,00	3,899	1,592
	Experimental posttest (nivel alto)	5	23,80	7,530	3,367

**Tabla 26** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
<i>puntos</i>	Se asumen varianzas iguales	1,449	0,259	0,512	9	0,621	1,800	3,512	-6,145	9,745
	No se asumen varianzas iguales			0,483	5,757	0,647	1,800	3,725	-7,408	11,008

En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, se observó una diferencia más notoria. El grupo control obtuvo una media de 14.50 puntos (desviación estándar = 4.04), mientras que el grupo experimental alcanzó una media de 22.40 puntos (desviación estándar = 5.03). La prueba T-Student indicó que esta diferencia fue estadísticamente significativa ( $p = 0.039$ ), lo que sugiere que la intervención con la plataforma Quizalize tuvo un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes de bajo rendimiento. Además, el tamaño del efecto ( $d$  de Cohen = -1.705) respalda la relevancia de esta diferencia, destacando una mejora significativa en este grupo (Ver Tabla 28 y 29).

**Tabla 27** Estadísticas de grupo de control de nivel bajo versus experimental de nivel bajo en fase postexperimental

Estadísticas de grupo					
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
<i>puntos</i>	Control posttest (nivel bajo)	4	14,50	4,041	2,021
	Experimental posttest (nivel bajo)	5	22,40	5,030	2,249

**Tabla 28** Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior	
<i>puntos</i>	Se asumen varianzas iguales	0,81	0,785	-2,542	7	0,039	-7,900	3,107	-15,248	-0,552
	No se asumen varianzas iguales			-2,613	6,991	0,035	-7,900	3,024	-15,052	-0,748

**Tabla 29** Tamaño de efecto de muestras independientes

Tamaños de efecto de muestras independientes					
<i>puntos</i>		Standardizer	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
		d de Cohen	4,632	-1,705	-3,245
	Corrección de Hedges	5,215	-1,515	-2,882	-0,076
	delta de Glass	5,030	-1,571	-3,199	0,165

Los resultados obtenidos en la comparación entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento en la tarea posttest permiten identificar diferencias clave entre los grupos control y experimental. Para los estudiantes de alto rendimiento, la media del grupo control fue de 22.00 puntos (desviación estándar = 3.89), mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 23.80 puntos (desviación estándar = 7.53). La prueba T-Student para muestras independientes mostró que no existen diferencias significativas entre ambos

grupos ( $p = 0.621$ ), lo que indica que la intervención no generó diferencias sustanciales en el desempeño de los estudiantes de alto rendimiento.

### **1.3 Discusión de resultados**

Los hallazgos de este estudio permiten comprender el impacto de la plataforma Quizalize en el desempeño de estudiantes de secundaria al enfrentarse a ejercicios de comprensión lectora que involucran preguntas con diversos niveles de inferencia. Como se establece en el marco teórico, las estrategias de retroalimentación correctiva (Hattie y Timperley, 2007) integradas en Quizalize promovieron una mejora en el procesamiento de información y la autorregulación de los estudiantes. Esto es especialmente relevante considerando que, según el modelo MD-TRACE propuesto por Rouet y Britt (2011), las tareas que implican contestar preguntas de comprensión lectora estimulan procesos como la integración de información y la resolución de problemas inferenciales. A continuación, se discuten los resultados organizados en función de cada objetivo específico.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a evaluar las diferencias en el rendimiento en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial entre los grupos experimental y control, los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas. Aunque el grupo experimental presentó un desempeño promedio ligeramente inferior al del grupo control, este resultado podría explicarse por la necesidad de adaptación a la dinámica digital y gamificada de Quizalize. Como señalan Hattie y Timperley (2007), el impacto de la retroalimentación depende de la capacidad del estudiante para interpretarla y aplicarla, lo cual puede verse afectado si el entorno resulta novedoso. A pesar de ello, se observaron tendencias favorables en los estudiantes de bajo rendimiento del grupo experimental, quienes, aunque no alcanzaron diferencias significativas, mostraron mayor compromiso e interacción, lo cual es coherente con los planteamientos de Shute (2008), quien sostiene que la gamificación puede funcionar como estrategia diferenciada, brindando apoyo adicional a quienes enfrentan mayores desafíos.

En cuanto al segundo objetivo, que proponía evaluar el nivel de aprendizaje a partir de la calidad de ideas expresadas en una tarea de recuerdo

y en preguntas de alta carga inferencial aplicadas dos días después de la fase experimental, se encontró que no existieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. En este caso, el nivel de aprendizaje se analizó de forma integrada, tomando en cuenta la presencia de ideas tanto en la tarea de recuerda como en las respuestas inferenciales, debido a que muchas de las producciones de la tarea de recuerdo fueron breves y poco desarrolladas. Esta situación podría explicarse no solo por la naturaleza de la retroalimentación automatizada, sino también por un factor contextual relevante al tratarse de estudiantes que se encuentran en constante preparación para exámenes internacionales, es probable que aborden los textos de práctica con una actitud más instrumental y menos reflexiva, priorizando la identificación rápida de respuestas sobre la comprensión profunda. Esta exposición frecuente a textos evaluativos puede disminuir su implicancia personal con los contenidos, afectando su capacidad de recordar o reconstruir ideas pasadas cuando no hay una intención explícita de retención. A pesar de ello, la integración de ambas tareas permitió obtener una medida más representativa del aprendizaje general, aunque los resultados no respaldaron la hipótesis de que el grupo experimental obtendría puntuaciones más altas.

En el marco del tercer objetivo, que buscó evaluar las diferencias de rendimiento entre estudiantes de alto y bajo nivel de comprensión lectora, se observaron resultados importantes en la comparación pre y postexperimental. Si bien no se identificaron diferencias significativas en el rendimiento general entre grupos en el postest, sí se evidenció una mejora considerable en los estudiantes de bajo rendimiento del grupo experimental, quienes superaron a sus pares del grupo control. Este hallazgo permite destacar el papel positivo de la plataforma *Quizalize* como entorno interactivo que ofrece retroalimentación inmediata y un sistema de participación más atractivo, lo cual pudo facilitar la reestructuración de errores y el desarrollo de estrategias inferenciales en estudiantes que requerían mayor apoyo. En contraste, los estudiantes con alto rendimiento tendieron a mantener su nivel sin mostrar diferencias marcadas respecto al grupo control, lo cual podría deberse a que ya contaban con recursos cognitivos suficientes para afrontar las tareas con eficacia, independientemente del formato.

Asimismo, se observó que, dentro del grupo experimental, los estudiantes con mayor comprensión lectora obtuvieron mejores resultados tanto en las tareas de contestación a preguntas como en las preguntas de aprendizaje. Este patrón es consistente con el modelo MD-TRACE de Rouet y Britt (2011), que sostiene que los estudiantes con niveles avanzados de comprensión poseen mayores habilidades para integrar fuentes de información y formular inferencias complejas, habilidades necesarias para resolver con éxito tareas de alta carga cognitiva.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que, si bien la estrategia gamificada con *Quizalize* no produjo mejoras estadísticamente significativas a nivel global en comparación con el entorno tradicional, sí generó efectos diferenciales positivos en estudiantes con bajo rendimiento, especialmente en el posttest. La combinación de motivación gamificada, retroalimentación automatizada y práctica constante parece haber creado un entorno propicio para estos estudiantes, reforzando la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que consideren las diferencias individuales en comprensión lectora y aprovechen el potencial de la tecnología para personalizar la enseñanza. Esto se alinea con la propuesta de Deterding et al. (2011) sobre el potencial de la gamificación para incrementar la motivación y la autorregulación en los estudiantes, especialmente aquellos con mayor necesidad de apoyo en el proceso de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia relevante sobre el uso de plataformas gamificadas como *Quizalize* en el contexto del aprendizaje del inglés como segunda lengua, especialmente en estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora. Si bien no se observaron mejoras estadísticamente significativas a nivel global, los resultados permitieron identificar que *Quizalize* tiene un efecto positivo diferenciado, beneficiando de manera particular a los estudiantes que enfrentan mayores dificultades en la comprensión de textos. A continuación, se presentan las conclusiones organizadas en función de las hipótesis de investigación.

La hipótesis 1a propuso que los estudiantes del grupo experimental obtendrían mejores resultados en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial, independientemente de su nivel inicial. Si bien esta hipótesis no fue confirmada desde el punto de vista estadístico, se observaron patrones que sugieren que la plataforma *Quizalize* generó un entorno más dinámico y accesible, especialmente valorado por estudiantes con dificultades lectoras. Aunque la diferencia de rendimiento no fue significativa, estos estudiantes mostraron mayor participación, constancia en la interacción con las tareas y disposición frente a los desafíos propuestos, lo que apunta a un posible impacto positivo en su implicancia con la lectura. En este sentido, la motivación generada por la retroalimentación inmediata y el componente lúdico de la plataforma puede representar un valor pedagógico que no necesariamente se refleja de forma inmediata en las puntuaciones, pero que sí contribuye a una mayor permanencia en el proceso de aprendizaje.

La hipótesis 1b, que afirmaba que dentro del grupo experimental los estudiantes con alto nivel de comprensión lectora obtendrían mejores puntuaciones en tareas de contestación a preguntas inferenciales que los estudiantes de bajo nivel, fue confirmada. Este hallazgo reafirma que la competencia lectora sigue siendo un predictor fuerte del rendimiento, incluso en entornos digitales. Aun así, resulta valioso que los estudiantes con bajo nivel no quedaran excluidos del proceso, ellos pudieron participar activamente, practicar y mantenerse implicados en un entorno que muchas veces resulta intimidante en formatos tradicionales.

Respecto a la hipótesis 2a, que sostenía que los estudiantes del grupo experimental obtendrían mayores puntuaciones en las preguntas de alta carga inferencial y en la tarea de recuerdo en comparación con el grupo control, los resultados no respaldaron esta afirmación. Las respuestas obtenidas, en especial en la tarea de recuerdo fueron en su mayoría breves o poco elaboradas, lo que limitó su utilidad como indicador de aprendizaje profundo. Esto podría estar vinculado al contexto de exposición constante de los estudiantes a textos tipo examen, que fomenta una lectura más mecánica que reflexiva. A pesar de ello, *Quizalize* ofreció un entorno de práctica segura que favoreció la interacción con el texto y el procesamiento del error como parte del aprendizaje.

La hipótesis 2b, que preveía que dentro del grupo experimental los estudiantes con alto nivel de comprensión lectora obtendrían mejores resultados en las tareas de aprendizaje que aquellos con bajo nivel, fue confirmada. La diferencia en el desempeño refuerza el rol de la comprensión como base para construir inferencias complejas y elaborar respuestas más completas. No obstante, *Quizalize* permitió que los estudiantes con bajo nivel también avanzaran dentro de sus propias posibilidades, participando activamente de las tareas y obteniendo un aprendizaje acumulativo.

La hipótesis 3a, que sostenía que los estudiantes del grupo experimental obtendrían un mejor rendimiento en la prueba posttest en comparación con los del grupo control, no fue confirmada a nivel general. Sin embargo, se identificó una mejora importante en el subgrupo de estudiantes con bajo nivel de comprensión, quienes mostraron un progreso superior al de sus pares en el grupo control. Este resultado destaca el potencial de las estrategias gamificadas, como *Quizalize*, para beneficiar a estudiantes que requieren más apoyo y práctica sostenida. La combinación de retroalimentación inmediata, motivación lúdica y repetición sin sanción podría haber favorecido condiciones de aprendizaje más equitativas para este grupo. En cuanto a la hipótesis 3b, que indicaba que dentro del grupo experimental los estudiantes con alto nivel de comprensión lectora superarían en rendimiento a los estudiantes con bajo nivel, esta fue confirmada. Se constató que los estudiantes con mayor competencia mantuvieron un rendimiento superior, como era esperable, pero también que la

plataforma ofreció oportunidades de progreso para los de nivel bajo, quienes se mantuvieron activos y comprometidos a lo largo de todo el proceso.

Finalmente, la hipótesis 3c planteaba que los estudiantes del grupo experimental mostrarían una mejora significativa en su rendimiento en comprensión lectora entre la fase preexperimental y postexperimental, en comparación con los estudiantes del grupo control. Esta hipótesis fue parcialmente respaldada por los resultados. Aunque el grupo experimental no superó de forma global al grupo control, los estudiantes de menor rendimiento dentro del grupo experimental sí mostraron avances concretos. Este patrón sugiere que la exposición continua a tareas gamificadas con retroalimentación inmediata tiene un efecto positivo acumulativo, especialmente en estudiantes que no suelen destacarse en entornos de evaluación tradicionales. Este estudio reafirma el potencial de la gamificación para mejorar la comprensión lectora, especialmente en estudiantes con menor rendimiento. No obstante, los resultados sugieren que, para maximizar su impacto, es fundamental diseñar estrategias diferenciadas que se adapten a distintos niveles de habilidad, modular la dificultad de las preguntas y proporcionar retroalimentación elaborativa que fomente la reflexión y el aprendizaje profundo.

Este estudio abre nuevas oportunidades para investigar cómo optimizar la gamificación en la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL), y subraya la necesidad de seguir explorando estrategias de diferenciación y retroalimentación que maximicen el impacto de la tecnología educativa en la comprensión lectora.

## RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en este estudio, se plantean las siguientes recomendaciones con el objetivo de optimizar la implementación de herramientas gamificadas como Quizalize y fomentar un mayor impacto en la enseñanza de la comprensión lectora:

Los resultados sugieren que la gamificación tiene un impacto más significativo en estudiantes con menor rendimiento, pero no se observaron mejoras consistentes en los estudiantes de alto rendimiento. Para validar estos hallazgos y hacerlos más generalizables, se recomienda ampliar la muestra incluyendo estudiantes de distintos contextos educativos (públicos y privados, urbanos y rurales) y con distintos niveles de competencia en inglés. Esto permitiría analizar con mayor precisión las variaciones en el impacto de la plataforma Quizalize y generar estrategias adaptadas a cada perfil de estudiante.

La falta de impacto en los estudiantes de alto rendimiento indica que Quizalize, en su implementación actual, no representa un desafío suficiente para ellos. Se recomienda que futuras aplicaciones de la plataforma incluyan niveles de dificultad progresivos o rutas de aprendizaje adaptativas, donde los estudiantes con mayor dominio puedan acceder a preguntas más complejas que requieran un mayor procesamiento inferencial. Este enfoque permitiría que la gamificación sea efectiva para distintos niveles de habilidad, como sugieren estudios previos sobre diferenciación pedagógica (Carless & Winstone, 2023).

Uno de los hallazgos clave del estudio fue que la retroalimentación inmediata no siempre es suficiente para mejorar el rendimiento en preguntas de alta carga inferencial. Se recomienda que las plataformas gamificadas como Quizalize integren mecanismos de retroalimentación elaborativa, proporcionando explicaciones detalladas sobre los errores y estrategias para mejorar la comprensión lectora. Esto concuerda con las propuestas de Hattie y Timperley (2007), quienes señalan que la retroalimentación más efectiva no solo indica si una respuesta es correcta o incorrecta, sino que guía al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Actualmente, muchas plataformas gamificadas se centran en preguntas de opción múltiple, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. Se recomienda diversificar las actividades dentro de Quizalize, incorporando tareas como ordenar ideas, completar información clave o realizar simulaciones interactivas, de manera que los estudiantes trabajen no solo en la identificación de información, sino también en su integración y análisis crítico.

Los hallazgos de esta investigación mostraron que las ventajas de la gamificación fueron más evidentes en la fase postexperimental que en la fase experimental, lo que sugiere que su impacto puede aumentar con el tiempo. Para comprobarlo, se recomienda extender la duración de la intervención gamificada en futuras investigaciones y analizar si su efectividad se mantiene o se amplifica con un uso prolongado.

Si bien las plataformas gamificadas pueden mejorar la motivación y el desempeño, su efectividad depende en gran parte de cómo se implementan. Se recomienda capacitar a los docentes en el uso avanzado de Quizalize, no solo en términos técnicos, sino también en estrategias pedagógicas específicas, como por ejemplo explicar cómo utilizar la retroalimentación elaborativa en la plataforma, cómo diseñar preguntas que fomenten el pensamiento crítico y la inferencia y cómo ajustar la dificultad de las tareas según los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Aunque este estudio se centró en la comprensión lectora, es posible que los principios de gamificación también impacten otras habilidades, como la producción escrita, el razonamiento crítico o incluso aspectos socioemocionales como la motivación y la resiliencia. Se recomienda que futuras investigaciones analicen el efecto de Quizalize en estos ámbitos, para ampliar su aplicación en contextos educativos diversos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adjei-Mensah, S., Boakye, N. Y., & Masenge, A. (2023). Improving the reading proficiency of mature students through a task-based language teaching approach. *Reading & Writing, 14*(1), e1–e12. <https://doi.org/10.4102/rw.v14i1.406>
- Ali, I., Guevara Bazán, I. A., & Intriago Cedeño, J. G. (2024). Evaluación del uso de las TIC en la enseñanza de idiomas. *Revista Redca, 4*(12), 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9106795>
- Altin, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). Effect of reading comprehension instruction enriched with cultural materials on English learning. *Cogent Education, 5*(1), 1475589. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1475589>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Asif, M., Sheeraz, M., & Sacco, S. J. (2022). Evaluating the impact of technological tools on the academic performance of English language learners at tertiary level: A pilot investigation. *Pegem Journal of Education and Instruction, 12*(1), 272-282. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1329639>
- Babaei, S., Izadpanah, S., & Araújo, G. C. (2019). Comparing the effects of different advance organizers on EFL learners' listening comprehension: Key vocabularies, previewing comprehension questions, and multimedia annotations. *Cogent Education, 6*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1705666>
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2012). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing, 26*(3), 349-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- Bi, J., Izadpanah, S., Mohammadi, Z., & Rezaei, Y. M. (2024). Investigating the impact of technology-based education on academic motivation, academic perseverance, and academic self-efficacy in English language learning skills. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12712-0>
- Brigham, T. J. (2015). An introduction to gamification: Adding game elements for engagement. *Medical Reference Services Quarterly, 34*(4), 471–480. <https://doi.org/10.1080/02763869.2015.1082385>
- British Council. (2023). The Future of English: La lengua inglesa deja de ser una lengua extranjera. <https://www.britishcouncil.es/The-Future-of-English-La-lengua-inglesa-deja-de-ser-una-lengua-extranjera>
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4ta edición). San Francisco State University. USA. Longman

- Cambridge Assessment English. (2022). Grade statistics 2022. <https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/quality-and-accountability/grade-statistics/2022/>.
- Cambridge Assessment English. (s.f.). *Cambridge English qualifications*. Cambridge English. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/>
- Cambridge English. (s.f.). B1 Preliminary exam format. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/preliminary/exam-format/>
- Cambridge English. (2023). The 7 best digital teaching tools for your ESL class. <https://www.cambridge.org>
- Cambridge University Press. (2020). *Cambridge life competencies framework: Communication booklet*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/clcf>
- Cambridge University Press. (2019). *B1 Preliminary for Schools Trainer: Six Practice Tests with Answers and Teacher's Notes*. Cambridge University Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., & Salmerón, L. (2019). Reading comprehension processes in e-learning environments: The influence of feedback. *Psicología Educativa*, 25(2), 75-82. <https://doi.org/10.5093/psed2019a14>
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003>
- Chen, Y. (2021). Understanding foreign language learners' perceptions of teachers' practice with educational technology with specific reference to Kahoot! and Padlet: A case from China. *Education and Information Technologies*, 25, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10649-2>
- Chen, V. M. (2020). *Ready for B1 Preliminary for Schools: 8 Practice Tests with step-by-step tips and tips*. ELI Publishing.
- ClassPoint. (2023). Top 7 gamification tools for teachers to boost classroom engagement. <https://www.classpoint.io/blog/top-7-gamification-tools-for-teachers-to-boost-classroom-engagement>

- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. <https://rm.coe.int/168073fff9>
- Corrales, M. (2023). Gamification and the history of art in secondary education: A didactic intervention. *Education Sciences*, 13(4), 389. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.3390/educsci13040389>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Education First. (2023). EF English Proficiency Index: A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Ellis, R. (2010). Explicit and implicit corrective feedback in L2 learning. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 593–610). Routledge.
- España-Delgado, J. A. (2023). Kahoot, Quizizz, and Quizalize in the English Class and their Impact on Motivation. *HOW*, 30(1), 65-84. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.641>
- Esterhuizen, J., Drevin, G., Snyman, D., & Drevin, L. (2022). Linking gamification, ludology and pedagogy: Principles to design a serious game. *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition & Exploratory Learning in Digital Age*, 57–65. <https://www.researchgate.net/publication/365301760> Linking gamification ludology and pedagogy Principles to design a serious game
- Fernández-Marchesi, J., et al. (2015). Feedback and its effect on learning and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 651-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076269>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fischer, S., & Barabasch, A. (2020). Gamification: A novel didactical approach for 21st century learning. In E. Wuttke, J. Seifried, & H. Niegemann (Eds.), *Vocational Education and Training in the Age of Digitization: Challenges and Opportunities* (1st ed., pp. 89–106). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18dvv1c.8>
- Fonseca, I., Caviedes, M., Chantré, J., & Bernate, J. (2023). Gamification and game-based learning as cooperative learning tools: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(21), 4–23. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i21.40035>

- Freiermuth, M. R., & Ito, M. (2022). Battling With Books: The Gamification of an EFL Extensive Reading Class. *Simulation & Gaming*, 53(1), 22–55. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/10468781211061858>
- Galaczi, E. (2018). Benefits of testing the four skills (reading, listening, writing and speaking). Cambridgeenglish.org. <https://www.cambridgeenglish.org/blog/benefits-of-testing-the-four-skills/>
- Gamification Hub. (2023). Examples of gamification in teaching English. <https://www.gamificationhub.org>
- Gibbons, J. D., & Chakraborti, S. (2011). *Nonparametric statistical inference* (5th ed.).
- Goldman, S. R., & Durán, R. P. (1988). Answering questions from oceanography texts: Learner, task, and text characteristics. *Discourse Processes*, 11(4), 373–412. <https://doi.org/10.1080/01638538809544710>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Pearson Education.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371–395.
- Graesser, A. C., & Franklin, S. P. (1990). QUEST: A cognitive model of question answering. *Discourse Processes*, 13(3), 279–303. <https://doi.org/10.1080/01638539009544760>
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, Article No. 2358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>
- Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31–44. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hasumi, T., & Chiu, M. S. (2024). Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/2331186X.2024.2346044>
- Hebebcı, M. T., & Alan, S. (2021). Gamification in education: A bibliometric analysis. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(4), 512–524. <https://doi.org/10.46328/ijtes.238>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- Herranz, E. (2019). La gamificación en el ámbito de la mejora del proceso software: marco metodológico. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=254952>
- Ho, W. Y. J., & Tai, K. W. H. (2021). Translanguaging in digital learning: The making of translanguaging spaces in online English teaching videos. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001427>
- House, S. (Coord.), & Bascón, J., et al. (2011a). Didáctica del inglés: Classroom practice (1a ed.). Graó, Ministerio de Educación.
- House, S. (Coord.), & Beltrán Llavador, F., et al. (2011b). Inglés: Complementos de formación disciplinar (1a ed.). Graó, Ministerio de Educación.
- IBM. (2024). IBM SPSS Statistics Documentation. <https://www.ibm.com>
- Jameer, M. R., & Narra, P. L. (2024). *Augmenting EFL/ESL education: The outcome of technology on contemporary language learning. Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 2196-2202. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i2.3254>
- Jebahi, K. (2022). Approaches and Methods in Language Teaching and Learning over Time. *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 24(3), 88–106. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.20360/langandlit29595>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Katanosaka, T., Ferdous Khan, M. F., & Sakamura, K. (2023). A physics learning system using gamification for high-school students. *2023 11th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*.
- Khenissi, M. A., Essalmi, F., & Jemni, M. (2015). Comparison between serious games and learning version of existing games. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 191, 487-494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.380>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kim, B. (2015). *Understanding gamification*. ALA TechSource.
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. *Contributions to Probability and Statistics*, 1, 278–292.
- Momdjian, L., & El Chidiac, F. (2024). Enhancing English Reading Comprehension of ESL Underachievers by Fostering Metacognitive Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(1), 3-12. <https://doi.org/10.17507/tpls.1401.03>
- Nadri, M., Baghaei, P., Zohoorian, Z., & Yates, G. (2019). The contribution of cognitive abilities and general language proficiency to explaining listening

- comprehension in English as a foreign language. *Cogent Education*, 6(1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1567010>
- Namaziandost, E., Saray, A. A., & Esfahani, F. R. (2018). The effect of writing practice on improving speaking skill among pre-intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1690.  
<https://doi.org/10.17507/tpls.0812.16>
- Namaziandost, E., Gilakjani, A. P., Hidayatullah, & van de Weijer, J. (2020). Enhancing pre-intermediate EFL learners' reading comprehension through the use of Jigsaw technique. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1).  
<https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1738833>
- Kalia, P. (2023). Developing communication skills in English for employability and career growth. *IUP Journal of Soft Skills*, 17(4), 34–39.
- Kohnke, L. (2023). Mobile microlearning: Enhancing listening, speaking, writing, and reading skills. In *Using Technology to Design ESL/EFL Microlearning Activities*. SpringerBriefs in Education. Springer, Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-99-2774-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-99-2774-6_4)
- Larsen-Freeman, D y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). *Gamification in education: What, how, why bother?* *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5.
- León, J. A., & Escudero, I. (2015). *Evaluación de la comprensión lectora: Procesos y aplicaciones*. Editorial Síntesis.
- Liu, H., & Feng, M. (2023). The role of learner engagement with corrective feedback in EFL/ESL classrooms. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1118467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1118467>
- Magyar, A., Habók, A., & Molnár, G. (2022). Exploring the role of English as a foreign language receptive skills and learning strategy usage in the ability to acquire and apply knowledge at the beginning of higher education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808546>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *PISA 2025: Evaluación de inglés*. <http://umc.minedu.gob.pe/pisa2025/>
- Mora, J. C., Mora-Plaza, I., & Bermejo Miranda, G. (2023). Speaking anxiety and task complexity effects on second language speech. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 292–315.  
<https://doi.org/10.1111/ijal.12494>
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2021). *Introduction to the Practice of Statistics* (10th ed.). W. H. Freeman.
- Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutor in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), 13-20.  
<https://doi.org/10.20982/tqmp.04.1.p013>

- Ortiz Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Petscher, Y., Sabatini, J., & O'Reilly, T. (2015). Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities. In K. L. Santi & D. K. Reed (Eds.), *Improving reading comprehension of middle and high school students* (pp. 119-151). Springer.
- Pingmuang, P., & Koraneekij, P. (2022). Mobile-assisted language learning using task-based approach and gamification for enhancing writing skills in EFL students. *Electronic journal of e-learning*, 20(5), 623–638. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2339>
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499–516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Pham, A. T. (2023). The impact of gamified learning using Quizizz on ESL learners' grammar achievement. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep410. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12923>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2023). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación para las Ciencias Sociales, Humanas y Artes*. PUCP.
- Prados Sánchez, G., Cózar-Gutiérrez, R., del Olmo-Muñoz, J., & González-Calero, J. A. (2021). Impact of a gamified platform in the promotion of reading comprehension and attitudes towards reading in primary education. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 669–693. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/09588221.2021.1939388>
- Purgina, M., Mozgovoy, M., & Blake, J. (2020). WordBricks: Mobile Technology and Visual Grammar Formalism for Gamification of Natural Language Grammar Acquisition. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 126-159. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0735633119833010>
- Putu Wulantari, N., Rachman, A., Nurmalia Sari, M., Jola Uktolseja, L., & Rofi'i, A. (2023). The role of gamification in English language teaching: A literature review. *Journal on Education*, 6(1), 2847-2856. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.3328>
- Qiao, S., Chu, S. K. W., & Yeung, S. S. (2023). Understanding how gamification of English morphological analysis in a blended learning environment influences students' engagement and reading comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 1–34. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/09588221.2023.2230273>
- Quizalize. (2024). *Quizalize: Engage your students like never before*. <https://www.quizalize.com/>

- Quizizz. (2024). *Quizizz: Free quizzes for every student*.  
<https://quizizz.com/?lng=es-ES>
- Renandya, W. A., & Widodo, H. P. (Eds.). (2016). *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*. Springer International Publishing.  
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-38834-2>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge University Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/255634567\\_Teaching\\_Listening\\_and\\_Speaking\\_From\\_Theory\\_to\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/255634567_Teaching_Listening_and_Speaking_From_Theory_to_Practice)
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 10(1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). IAP Information Age Publishing.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., & Deane, P. (2015a). Integrating reading, writing, and reasoning in an innovative assessment of reading comprehension. In K. L. Santi & D. K. Reed (Eds.), *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students* (pp. 153-178). Springer.
- Sadeghi, K., Sağlık, E., Mede, E., & Samur, Y. (2022). The effects of implementing gamified instruction on vocabulary gain and motivation among language learners. *Heliyon*, 8(11), e11811.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11811>
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shen, R., & Chong, S. W. (2022). Learner engagement with written corrective feedback in ESL and EFL contexts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2072468>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- Silva-Perdomo, J. D., Duero-Naranjo, M. S., & Trujillo, J. E. C. (2022). Experiences of English as Foreign Language student using ICT in their learning process. *Gist : Education And Learning Research Journal/GIST Education And Learning Research Journal*, 24, 141-165. <https://doi.org/10.26817/16925777.1396>
- Tay, L. Y., Lim, C. P., Lye, S. Y., Ng, K. J., & Lim, S. K. (2011). Open-source learning management system and Web 2.0 online social software applications as learning platforms for an elementary school in Singapore. *Learning, Media and Technology*, 36(4), 349–365. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/17439884.2011.615322>
- UNESCO. (2024). Multilingual education is key to quality and inclusive learning. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/multilingual-education-key-quality-and-inclusive-learning>
- Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Salmerón, L., Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., Mañá, A., & Llorens, A. C. (2010). Recording online processes in task-oriented reading with Read&Answer. *Behavior Research Methods*, 43(1), 179-192. <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0032-1>
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817–826. <https://doi.org/10.1037/a0020062>
- Wang, W., & Zhan, J. (2020). The relationship between English language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modeling approach. *Sustainability*, 12(7), 3009. <https://doi.org/10.3390/su12073009>
- Wasserstein, R. L., & Lazar, N. A. (2016). The ASA Statement on p-Values: Context, Process, and Purpose. *The American Statistician*, 70(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Jossey-Bass.
- Wilk, M.B. (2015). The Shapiro Wilk And Related Tests For Normality.
- Xie, Q., Cai, Y., & Yeung, S. S. (2024). How does word knowledge facilitate reading comprehension in a second language? A longitudinal study in Chinese primary school children learning English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 37(4), 921–941. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s11145-022-10360-9>
- Xiong, Y. Investigating the Impact of Collaborative Strategic Reading on Reading Comprehension and Reading Anxiety Among High School EFL Lower Attainers. *English Teaching & Learning* (2024). <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00168-x>

Yüksel, H. G., & Geban, Ö. (2023). The Effect of Gamification on Vocabulary Acquisition of Young Learners in an EFL Context. *Computer Assisted Language Learning*, 36(5), 602-618.

Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media. [https://books.google.com.pe/books?id=Hw9X1miVMMwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=Hw9X1miVMMwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)



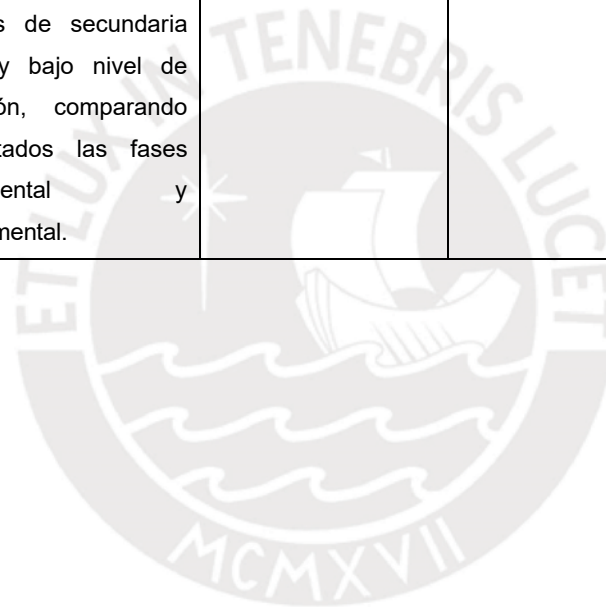


## ANEXOS

### ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS	FUENTES DE INFORMACIÓN
¿Cuál es el impacto de una estrategia de contestación a preguntas gamificada con Quizalize sobre la comprensión lectora y el aprendizaje en estudiantes de secundaria con diferentes niveles de comprensión en inglés como segunda lengua?	Analizar el impacto de una estrategia de contestación a preguntas gamificada con Quizalize sobre la comprensión lectora y el aprendizaje en estudiantes de secundaria con niveles diferenciados de comprensión en inglés como segunda lengua.	<p>Evaluar las diferencias en el rendimiento en comprensión lectora en inglés como segunda lengua de estudiantes de secundaria en tareas de contestación a preguntas de diferente carga inferencial entre un grupo experimental que utiliza Quizalize con retroalimentación inmediata y un grupo control que trabaja en papel sin retroalimentación.</p> <p>Evaluar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria en inglés como segunda lengua a partir de la calidad de elaboración de ideas en preguntas de alta carga inferencial y en una tarea de recuerdo, aplicadas dos días</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de Quizalize como estrategia de gamificación con retroalimentación correctiva.</li> <li>- Rendimiento en tareas de contestación a preguntas.</li> <li>- Nivel de aprendizaje.</li> <li>- Medidas de procesamiento.</li> <li>- Aprendizaje en la fase postexperimental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pretest y postest del examen B1 Preliminary.</li> <li>-Preguntas diseñadas para fase experimental (control y experimental).</li> <li>-Prueba de aprendizaje con tarea de recuerdo y preguntas inferenciales.</li> </ul>	<p>Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., &amp; Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. <i>Learning and Instruction</i>, 19(1), 13-27.  <a href="https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003">https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003</a></p> <p>Goldman, S. R., &amp; Durán, R. P. (1988). Answering questions from oceanography texts: Learner, task, and text characteristics. <i>Discourse Processes</i>, 11(4), 373–412.  <a href="https://doi.org/10.1080/01638538809544710">https://doi.org/10.1080/01638538809544710</a></p> <p>Cambridge University Press, &amp; UCLES. (2019). <i>B1 Preliminary for Schools: Authentic Practice Tests</i>. Cambridge University Press.</p> <p>Zzish Ltd. (2024). Quizalize.  <a href="https://www.quizalize.com">https://www.quizalize.com</a></p>

		después de la fase experimental.			
		Evaluar las diferencias en el rendimiento de comprensión lectora en inglés como segunda lengua entre estudiantes de secundaria con alto y bajo nivel de comprensión, comparando sus resultados las fases preexperimental y postexperimental.			



## ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Consentimiento Informado para Padres de Familia

Estimada Familia

Me dirijo a ustedes en mi calidad de docente del colegio Villa Gratia Dei College y como investigadora de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En el marco de mis estudios de posgrado, estoy desarrollando una investigación titulada "*Análisis de las diferencias individuales en estudiantes de secundaria con alto y bajo rendimiento en comprensión lectora y aprendizaje del ESL utilizando Quizalize en una institución educativa privada en Lima*".

El objetivo de este estudio es analizar cómo los estudiantes comprenden textos en inglés y evaluar el impacto de una intervención online en su aprendizaje del idioma como segunda lengua (ESL). Para llevar a cabo esta importante investigación, solicito su autorización para que su menor hijo(a) participe en actividades de evaluación diseñadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

En este respecto, me gustaría informarles de lo siguiente:

- Toda información recogida será tratada de manera anónima y únicamente con fines de investigación. Cada estudiante cuenta con un código asignado por la investigadora.
- El proceso de evaluación no perjudicará la integridad, nota y/o libertad del evaluado(a).
- Los datos del estudiante participante serán almacenados en una base de datos de la docente. La duración del almacenamiento de información es de 5 años, pasado este tiempo, los datos recogidos serán borrados. Todos los datos proporcionados en la presente encuesta estarán protegidos bajo la Ley 29733, Ley de Protección de Datos Personales.
- La docente responsable confirma conocer el Código de Ética Académica PUCP, principios y aplicaciones, en base al Principio de respeto por las personas, Principio de beneficencia y no maleficencia, Principio de justicia, Principio de integridad científica y Principio de responsabilidad.
- La docente responsable se compromete a facilitar el reporte de resultados a la dirección académica de la institución, así como a los participantes y sus familias.
- Para cualquier información adicional, el padre/madre de familia o tutor puede contactar a la docente responsable, Lorena Cabrera, al correo electrónico, [lorena.cabrera@pucp.edu.pe](mailto:lorena.cabrera@pucp.edu.pe).
- El padre, madre o apoderado, autoriza a su menor hijo(a) a participar en el proceso como el resto de sus compañeros de clase. Sin embargo, el padre, madre o apoderado del evaluado(a) podrá solicitar que el menor no continúe con el proceso, previa comunicación con el centro educativo.

Este estudio contribuirá a potenciar las habilidades de comprensión lectora en inglés de nuestros estudiantes. Me comprometo a cuidar el bienestar de su hijo(a) durante todo el proceso y estoy a su disposición para cualquier consulta. ¡Gracias por ser parte de esta valiosa experiencia de aprendizaje!

Por favor, marque la opción correspondiente:

( ) Autorizo que mi hijo/hija participe en el estudio indicado.

Firma del padre/madre/tutor: .....

Nombre del estudiante: .....

Fecha: Lima,                    de octubre de 2024.

## ANEXO 3: TEXTOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO PARA FASE EXPERIMENTAL

### TEXTO 1

#### **The teenage snowboarder**

*15-year-old Vanessa Hanson writes about her sport.*

I was born in Denver, USA, and started snowboarding aged eight when my dad took me to a resort in the mountains, about two hours from Denver. The hill looked unbelievably steep and scary, so my dad had to do a lot of persuading to get me on a board. Because I was so young, I hadn't even thought of asking him if I could start snowboarding, but he was already into it and wanted me to love it too – he made it look so simple. And in the end, I managed just fine.

After this experience, it wasn't long before I'd developed a love of the sport and had improved my ability too. I started competing aged ten. Some people enter loads of competitions and end up getting bored of snowboarding, but my love of taking part, and winning too, if I'm honest, has got stronger as I've gotten older, which always helps me to push myself harder. I enjoy not having a fixed plan, and sometimes this goes well, like when I became the first female ever to get a perfect 100 at a local competition. I wasn't sure I'd even attempt the jumps that got me this score until I actually set off. That achievement increased my trust in my own abilities.

During the summer, I focus on training and my studies while there's no snow. Although I train daily, it's nice not having to stick to quite a strict diet like I do in the winter. I also get to spend lots of time with my friends then. It's the best way of dealing with not being able to do what I love so much and what I'm really good at.

I have to think carefully about my future. Snowboarding is such a huge part of my life now, but I also feel it's important to have something else I can do, just in case I don't succeed as a professional snowboarder or if I get injured. I'm wondering whether becoming a doctor is a possibility, if my active life allows time for doing a college degree. It's impossible to imagine myself growing tired of the sport, but I can't go on snowboarding my whole life

## TEXTO 2

### Travel agent Teresa Bloom's blog

As a travel agent, a great part of my job is trying out some of the holidays we offer to our customers. In this week's blog, I'll share some of the brilliant experiences I've had in different holiday destinations I chose around Europe last year.

My first trip was in March, to a small Greek island away from the tourist routes. The main reason we offer holidays on this island is because it has hardly any of what you might call traditional attractions. I fancied a week sunbathing and taking things slowly to help recover from a crazy period at work, and the island has fabulous cliffs with beautiful clear waters below them, which made it perfect.

My next trip was quite a contrast. I spent three days in Milan – a large, exciting city in Italy. The hotel was lovely. Typical of all the accommodation my company uses, it's relatively small. Everyone working there did all they could to make my stay really comfortable, which made the experience very special. Although my room didn't look out over the beautiful old city, buses going to the main sights stopped right outside. I might stay there again when they've installed a gym and swimming pool next year.

Then it was two days at a wildlife park in Germany. The animals live freely in their natural environment, and although that means you can't always see them, when you do, you feel incredible! There are plenty of notices along the paths giving information about the many things visitors can see – all really easy to understand. And in the park café there's great food, though few ingredients come from the local area.

My final trip was a short break in Holland cycling along canals and staying in guest-houses. I'm pretty fit, but you don't need to prepare because the area is so flat. Watch the weather though – it can suddenly change, so it's wise to have a warm jumper and a raincoat in your bag. Don't bother with water bottles – there are plenty of small places where you can get water and juices, but always have a full breakfast to get you ready for the day.

**ANEXO 4: PREGUNTAS PARA LA FASE EXPERIMENTAL (FASE 1) Y APRENDIZAJE (FASE 2)**



FASE 1			
TEXTO 1 Y PREGUNTAS: THE TEENAGE SNOWBOARDER			
PREGUNTAS DE NIVEL BAJO (LOW LEVEL)			
TIPO DE PREGUNTA	PROCESO COGNITIVO	TEXTO	
		LÍNEA / N° DE IDEAS	PÁRRAFO
<p><b>11</b> Just before Vanessa snowboarded down a hill for the first time she felt</p> <p><b>A</b> worried she was too young.  <b>B</b> <u>nervous about doing it.</u>  <b>C</b> keen to copy her father.  <b>D</b> pleased to be allowed to do it</p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>2,3 (5,6)</p>	<p>1</p>
<p><b>12</b> What does Vanessa say about taking part in competitions?</p> <p><b>A</b> She expects too much of herself.  <b>B</b> She sometimes loses interest.  <b>C</b> She always plans for them carefully.  <b>D</b> <u>She enjoys them more and more.</u></p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>7, 8, 9 (5, 7, 8, 10)</p>	<p>2</p>

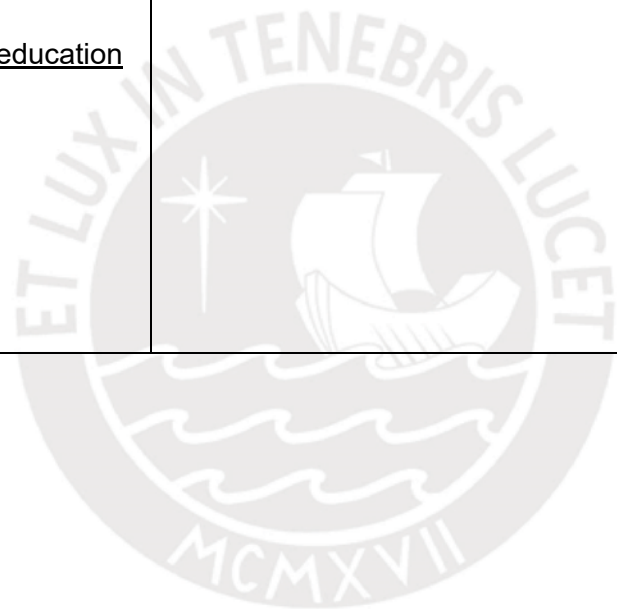
<p><b>13</b> In the summer, Vanessa enjoys</p> <p><b>A</b> the good weather where she lives.  <b>B</b> not having to train regularly.  <b>C</b> <u>being able to eat whatever she likes.</u>  <b>D</b> having plenty of time to do her schoolwork.</p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>13, 14 (4, 5, 6)</p>	<p>3</p>
<p><b>14</b> Vanessa says that in the future, snowboarding</p> <p><b>A</b> <u>may not be her main career.</u>  <b>B</b> will be a way for her to make a lot of money.  <b>C</b> might not always be interesting for her.  <b>D</b> will help her stay fit and healthy.</p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>17, 18, 19 (2, 3, 4, 5, 6)</p>	<p>4</p>

<p><b>15</b> What would Vanessa say to one of her friends?</p> <p><b>A</b> I love snowboarding, but it's a shame I have so many accidents.</p> <p><b>B</b> <u>I'm pleased that I'm more confident now. I hope this will help me, whatever I decide to do.</u></p> <p><b>C</b> I'm so happy to be a champion snowboarder like Dad – but I think he enjoys the sport more than I do.</p> <p><b>D</b> I'm sorry I've never been able to see you that much, even during the summer holidays.</p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>12, 13 (18,19)</p>	<p>2</p>
<p><b>TEXTO 1 - PROPUESTA DE PREGUNTAS DE NIVEL ALTO (HIGH LEVEL)</b></p>			
<p><b>16</b> Based on Vanessa's experience, how do you think family support influences the development of young athletes?</p> <p><b>A</b> They may be excited initially but quickly lose interest, perhaps due to the lack of immediate success.</p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>2, 3, 4, 5 (5, 6, 12, 13) 6, 7, 12 (2,19)</p>	<p>1, 2</p>

<p><b>B</b> <u>At first, they may be terrified but eventually become more comfortable, likely due to their family's support and improved skills.</u></p> <p><b>C</b> They originally find it uninteresting, but later become passionate, probably because they discover they have a natural gift for it.</p> <p><b>D</b> Their enthusiasm remains unaffected throughout, as they have trained since childhood.</p>			
<p><b>17</b> Considering Vanessa's attitude towards competitions, what personal qualities do you think are important for success in high-performance sports?</p> <p><b>A</b> They give up on competitions easily, showing they are inconsistent.</p> <p><b>B</b> They put off training until winter, indicating they are undisciplined.</p> <p><b>C</b> <u>They keep on contesting, suggesting they are determined.</u></p> <p><b>D</b> They refuse opportunities to improve, implying they are demotivated in the sport.</p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>7, 8, 9 (6, 7, 8, 9) 20, 21 (8, 9)</p>	<p>2, 4</p>

<p><b>18</b> Vanessa describes her winter and summer routines. How might an athlete's location influence the way they balance training and personal life throughout the year?</p> <p><b>A</b> <u>Athletes in snow-covered regions often follow rigorous winter training schedules, while in summer, they take a break to balance leisure and social life.</u></p> <p><b>B</b> Being in mountainous areas encourages athletes to put in long hours of winter practice while summer gives them time to focus on academic pursuits.</p> <p><b>C</b> Athletes in locations with winter sports opportunities compete intensively in winter, but in summer, they often take up different sports to stay in peak condition.</p> <p><b>D</b> Athletes living close to ski resorts face extensive travel for winter competitions, while summer gives them time to focus on muscle recovery and spend time with friends.</p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>1,2 (1, 3, 4) 13, 14 (1, 2, 3, 4, 5, 6)</p>	<p>1, 3</p>
<p><b>19</b> Taking into account Vanessa's experiences and future plans, what factors do you think influence a young athlete's decision to pursue a professional career in sports?</p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>6, 8, 9 (1, 6, 7, 9) 15, 16 (8, 9, 10)</p>	<p>2, 3, 4</p>

<p><b>A</b> Feeling confident about becoming a professional snowboarder and disregarding the importance of education.</p> <p><b>B</b> Feeling uncertain about the snowboarding career but seeking alternative professions.</p> <p><b>C</b> Feeling undecided about the future, preferring to focus solely on their current snowboarding achievements.</p> <p><b>D</b> <u>Feeling passionate about it but thoughtful about the unpredictability of a sports career, considering further education as a backup plan.</u></p>		<p>18, 19, 21 (3, 4, 5, 9)</p>	
--	--	--------------------------------	--



**TEXTO 2 Y PREGUNTAS: TRAVEL AGENT TERESA BLOOM'S BLOG**

**PREGUNTAS DE NIVEL BAJO (LOW LEVEL)**

TIPO DE PREGUNTA	PROCESO COGNITIVO	TEXTO	
		LÍNEA / N° DE IDEAS	PÁRRAFO
<p><b>11</b> Teresa says she chose to stay on the island in order to</p> <p><b>A</b> see what made it popular with tourists.</p> <p><b>B</b> <u>relax after a very tiring time.</u></p> <p><b>C</b> go swimming in the sea.</p> <p><b>D</b> enjoy the local traditions.</p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>6 (5, 6, 7)</p>	<p>2</p>
<p><b>12</b> Teresa thought the city hotel was particularly good because</p> <p><b>A</b> <u>the employees there were very helpful.</u></p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>9, 10 (7, 8, 9)</p>	<p>3</p>

<p><b>B</b> it was in a lovely location.</p> <p><b>C</b> it had excellent facilities.</p> <p><b>D</b> the room had a wonderful view.</p>			
<p><b>13</b> What does Teresa say about the wildlife park?</p> <p><b>A</b> The animals are easy to see.</p> <p><b>B</b> The paths are very crowded.</p> <p><b>C</b> The café has a limited range of food.</p> <p><b>D</b> <u>The signs are very clear.</u></p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>14, 15, 16 (6, 7, 8)</p>	<p>4</p>
<p><b>14</b> What does Teresa recommend for the cycling trip?</p> <p><b>A</b> Take plenty of liquids.</p> <p><b>B</b> Have small breakfasts.</p> <p><b>C</b> <u>Pack extra clothes.</u></p> <p><b>D</b> Get fit before you go.</p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>18, 19 (7, 8, 9, 10)</p>	<p>5</p>

<p><b>15</b> What advert best describes Teresa’s travel company?</p> <p><b>A</b> If you’re looking for a luxury break, we only select large top-class hotels.</p> <p><b>B</b> <u>You can rely on us to choose interesting destinations, checked by our staff.</u></p> <p><b>C</b> All our destinations are easy to get to and full of well-known attractions.</p> <p><b>D</b> Our holidays are action-packed adventures designed for busy professionals.</p>	<p>Relación de paráfrasis entre la pregunta y el texto (Paraphrase relationship between the question and the text)</p>	<p>1, 2 (1, 2, 4)</p>	<p>1</p>
<p><b>TEXTO 2 - PROPUESTA DE PREGUNTAS DE NIVEL ALTO (HIGH LEVEL)</b></p>			
<p><b>16</b> In what way does Teresa Bloom present less typical attractions in her European travel blog??</p> <p><b>A</b> She visits lesser-known historical sites and cultural landmarks.</p> <p><b>B</b> <u>She explores tranquil locations and emphasizes the local way of life.</u></p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>4, 5 (4, 5)</p> <p>10, 11, 12 (10, 11)</p> <p>13, 14 (1, 2,3)</p>	<p>2, 3, 4</p>

<p><b>C</b> She discovers hidden urban gems and samples regional cuisines.</p> <p><b>D</b> She engages in outdoor activities and stays at family-run accommodations.</p>			
<p><b>17</b> What suggestions does Teresa offer regarding meals and hydration during her trips?</p> <p><b>A</b> Bring bottled water and avoid trying local dishes, even if they seem appealing.</p> <p><b>B</b> Choose upscale restaurants to fully experience the culture, even if they are not conveniently located.</p> <p><b>C</b> <u>Start the day with a filling meal, even if it's made with products from outside the region.</u></p> <p><b>D</b> Prepare your own meals to save money during your travels, even when local options are available.</p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>16 (9,10) 19, 20 (10, 11, 12, 13)</p>	<p>4, 5</p>

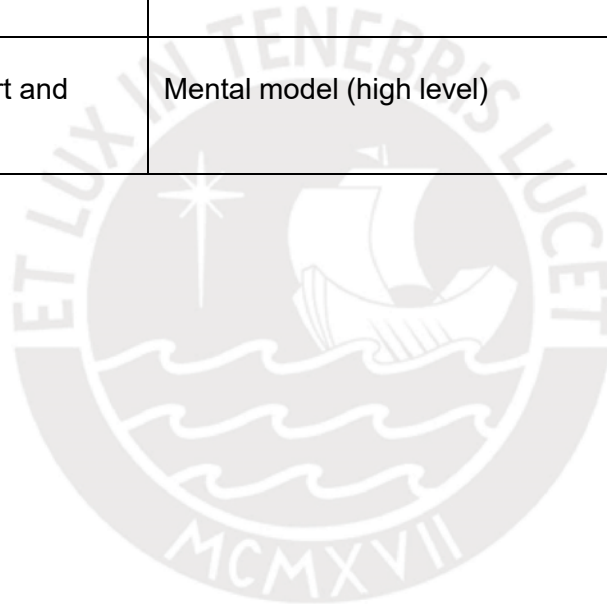
<p><b>18</b> How do the hotels and places Teresa visits support tourists during their stay?</p> <p><b>A</b> By offering spacious rooms with impressive views.</p> <p><b>B</b> By providing knowledgeable tour guides fluent in various languages.</p> <p><b>C</b> <u>By ensuring an enjoyable experience and offering easy-to-understand information.</u></p> <p><b>D</b> By offering personalized services tailored to the individual needs of each guest.</p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>9, 10 (7, 8, 9) 14, 15, 16 (5, 6, 7)</p>	<p>3, 4</p>
<p><b>19</b> How might a travel agent use the information about transportation to tailor recommendations for different types of travellers?</p> <p><b>A</b> <u>Suggest bus tours for those who prefer organized city sightseeing and cycling trips for more active, nature-oriented travellers.</u></p> <p><b>B</b> Recommend only cycling trips as they are the most eco-friendly option for all destinations.</p>	<p>Integración entre párrafos con ideas de conocimiento previo (Cross-paragraph integration)</p>	<p>10, 11 (10, 11) 17 (1, 2)</p>	<p>3, 5</p>

<p><b>C</b> Advise all travellers to use buses as they are the most convenient form of transportation in every European city.</p> <p><b>D</b> Propose that clients always rent cars to have the most flexibility in both urban and rural areas.</p>			
---	--	--	--

**FASE 2 – LEARNING QUESTIONS**

TIPO DE PREGUNTA	PROCESO COGNITIVO	TEXTO	
		LÍNEA / N° DE IDEAS	PÁRRAFO
<p>Recall task</p> <p><b>1.</b> Write down all the information you can remember from the text you read on Phase 1 (max. 100 words).</p>	<p>Nivel superficial de comprensión (low level)</p>	<p align="center">-</p>	<p align="center">-</p>
<p><b>2.</b> How can athletes' feelings about snowboarding evolve over time? (max. 100 words).</p>	<p>Mental model (high level)</p>	<p>7, 8, 9 (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) 20, 21 (8, 9)</p>	<p align="center">2, 4</p>
<p><b>3.</b> What do athletes' approach to snowboard says about their character? (max. 100 words).</p>	<p>Mental model (high level)</p>	<p>2, 3, 5 (5, 6, 7, 14)</p>	<p align="center">1, 2</p>

		8, 9, 12, 13 (6, 9, 10, 11, 18)	
4. How do young athletes balance their sport with other aspects of their lives? Discuss their activities in different seasons and their long-term goals. (max. 100 words).	Mental model (high level)	13, 14, 15 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) 17, 18, 19 (1, 2, 3, 4, 5, 6)	3, 4
5. What challenges do young athletes face in their sport and studies? (max. 100 words)	Mental model (high level)	7, 8 (4, 5) 13, 14 (3, 4) 18, 19 (3, 4, 5)	2, 3, 4



**ANEXO 5: RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS  
(CALCULADORA V DE AIKEN)**

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6
Item 11	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	2	3	3	3	2	3
	Claridad	3	2.5	3	3	3	3
Item 12	Relevancia	3	3	3	2	3	3
	Representatividad	2	3	3	3	2	3
	Claridad	3	3	3	3	2	3
Item 13	Relevancia	2	3	3	2	3	3
	Representatividad	1	3	3	3	2	3
	Claridad	3	2.5	3	3	2	3
Item 14	Relevancia	3	3	3	2	3	3
	Representatividad	2	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	3	3	3	3
Item 15	Relevancia	2	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	3	3	3	3
Item 16	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	2	3	2	3
Item 17	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	2	3	2	3	3	3
Item 18	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	2	3	3	3	3	3
Item 19	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	2	3	2	3	3	3
Item 11	Relevancia	2	3	3	3	3	3
	Representatividad	2	3	3	3	2	3
	Claridad	3	3	3	3	3	3
Item 12	Relevancia	2	3	3	3	3	3
	Representatividad	2	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	3	3	3	3
Item 13	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	2	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	3	3	2	3
Item 14	Relevancia	2	3	3	3	3	3
	Representatividad	2	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	2	3	2	3

Item 15	Representatividad	3	3	3	3	2	3
	Claridad	3	2.5	3	2	3	3
Item 16	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	2	3	3
Item 17	Claridad	2	3	3	3	2	3
	Relevancia	3	3	3	3	3	3
Item 18	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	2	3	3	3
Item 19	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	3	3	3
Item 1	Claridad	3	3	2	3	3	3
	Relevancia	3	3	3	3	3	3
Item 2	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	3	3	3	3	3	3
Item 3	Relevancia	3	3	3	3	3	3
	Representatividad	3	3	3	3	3	3
Item 4	Claridad	2	2.5	2	3	3	3
	Relevancia	3	3	3	3	3	3
Item 5	Representatividad	3	3	3	3	3	3
	Claridad	3	2.5	3	3	3	3



Media	DE	V de Aiken	Interpretacion V	Intervalo de Confianza	
				Inferior	Superior
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
2.92	0.20	0.97	VALIDO	0.66	1.00
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
2.50	0.84	0.83	VALIDO	0.51	0.96
2.75	0.42	0.92	VALIDO	0.60	0.99
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
3.00	0.00	1.00	VALIDO	0.70	1.00
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99
2.67	0.52	0.89	VALIDO	0.56	0.98
2.83	0.41	0.94	VALIDO	0.63	0.99



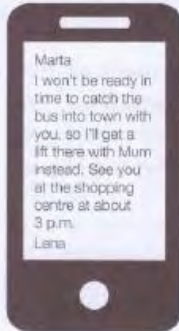
**ANEXO 6: PRETEST**

## Test 4 Reading Part 1

### Questions 1-5

For each question, choose the correct answer.

1



Lena is

- A suggesting that Marta travels into town without her.
- B offering Marta a lift into town instead of catching the bus.
- C checking the time she arranged to meet Marta at the shopping centre.

2



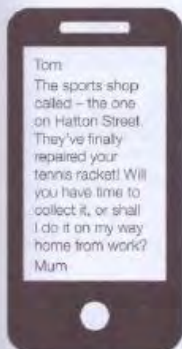
- A The coach needs team members to tell him if they're available for a match.
- B The coach wants to help the team improve their performance before they play again.
- C The coach is congratulating the netball team for winning their game last week.

3

Please give staff at the desk your college student number before using any of the computers in the Study Centre.

- A Staff at the desk will show you how to use the computers here.
- B These computers are reserved only for students at this college.
- C If you're not a college student, ask staff for permission to use a computer.

4



- What does Mum want to know?**
- A how to find the sports shop that's repaired Tom's racket
  - B whether the sports shop will still be open when she finishes work
  - C if Tom is going to be available to pick up his racket

5



- A This store has more second-hand instruments available than new ones.
- B You can only buy instruments here that other people have already used.
- C This store doesn't charge a lot for instruments that aren't new.

## Test 4 Reading Part 2

### Questions 6-10

For each question, choose the correct answer.

The people below are all doing school geography projects and want to find a website to help them. On the opposite page there are descriptions of eight geography websites. Decide which website would be the most suitable for the people below.

6



Sandra wants to learn more about what Planet Earth is actually made of, and how much of it is covered by water. She'd also like online advice about how to organise her work.

7



Miranda wants to learn about some of the famous tourist sites in the world, and why they have become famous. She'd like to play games on the website to help her remember the information.

8



For his project, Billy needs to find out about the biggest mountains in the world, and the kind of animals living near them. He'd also like to see videos of the locations he's studying.

9



Anna wants to learn about the biggest land areas of the world, and get key facts about their geography. She'd also like advice on how to improve her map-reading skills.

10



Kristofer's country has very cold winters, so he's interested in how other people in cold countries deal with their environment. He'd like to share his experiences online with teenagers there.

## Geography websites

A

### Geoview

This website has fantastic videos of animals in challenging locations, and information about how they manage to live there. There are also helpful tips on understanding geographical information, such as maps and diagrams of the Earth and its oceans. Users can also share information about useful links to follow.

C

### Geography.com

This website has interesting maps and details about places that have become famous tourist destinations in different countries, and also some famous geographical features around the world, such as the biggest mountains and rivers. There are also online tips available on how to research information for projects.

E

### Planet Zoom

Not sure how to understand the information included on maps? Here's a step-by-step guide to using them! The site also has games and puzzles about all the continents, including Africa, Asia and Europe, and important details about them, such as their huge size, and their mountain ranges, rivers and climate.

G

### GeoInfo

Which countries in the world have the coldest winters, the highest mountains or the most unusual animals? Check your knowledge with some fantastic geography puzzles and games. And the photos on this site also show people's everyday lives in very different climate conditions.

B

### Geographical

This website has lots of maps, quizzes and advice, to check your knowledge of what you've studied – and remind you of anything you've forgotten! There's a brilliant section about popular places in many different countries, which attract large numbers of visitors, with background historical details about the reasons these places are now so well known.

D

### Goworld

How do people live in places with very high or low temperatures in different seasons? Find out how people adapt to the climate they live in, how it affects their lives and what they do to stay warm or keep cool, as necessary. You can also upload your own stories about life in extreme temperatures in your country.

F

### Worldwide

This website has lots of beautiful photos, maps and film clips to help you learn more about some of the highest – and coldest – peaks on the planet. You'll find plenty of amazing facts about them, together with details of the wildlife that makes its home in the surrounding areas.

H

### Geowatch

What's underneath the ground we walk on? You'll find maps and diagrams here to tell you – including what you'd see inside the planet if you cut it in half! There's information, too, about parts of the world that aren't land, but actually oceans and seas, and help on researching and presenting project information.

**Questions 11-15**

For each question, choose the correct answer.

**Cross-country skiing in Sweden**

by Jenna Walton, aged 15



Last year, Mum and I wanted to try a winter sport called cross-country skiing – travelling on skis across the countryside. And pictures of one area in Sweden, with people skiing along through forests on wonderful white snow, persuaded us that destination was a good choice. We hadn't done much skiing, though, so weren't sure how difficult cross-country skiing was, compared with skiing fast down steep mountains. But we signed up to join a group of people, of all ages, plus a guide.

We'd read about the place we went to before we left, so we knew it was close to where Sweden ends and Norway starts. And our family knew we couldn't text home, as there was no internet connection – and actually, it was relaxing to be far from anywhere, or anyone. What we hadn't realised was that from there, we'd be able to see amazing coloured lights in the sky, which appeared at certain times of year, called the Northern Lights – what a sight!

On our first day there, I hated getting up in the dark, but it meant I saw the sun come up over the forest, so I was glad I did. And sunshine was forecast for the week, I was delighted to hear! But the real problem was my 15kg rucksack, full of food and clothes – I had no idea it would weigh that much. Anyway, we skied for hours across mainly flat snow. Having special light skis was supposed to help us climb the few hills there were – although I still couldn't do it!

Finally we stopped for the night. It wasn't until we'd reached our hut that our guide mentioned we'd just crossed a frozen lake to get there – but nothing surprised us by that point! Anyway, he gave us all jobs to do – cutting fire wood and cooking food – and soon we were having dinner, made from whatever food we'd brought – a strange mix, but it tasted delicious. And everywhere was so peaceful outside that none of us stayed awake long.

Mum and I want to try another winter sports trip, maybe snowboarding. But we'll probably end up just as exhausted as we were after this trip!

11 Jenna and her mum decided to go cross-country skiing in Sweden because

- A they wanted a change from mountain skiing holidays.
- B they'd heard the sport would be easier than skiing down hills.
- C they'd met a group of people who wanted to go, too.
- D they found a place there that they were keen to visit.

12 After their arrival, what did they discover about where they were staying?

- A It wasn't far from the border with another country.
- B They could get great views of a spectacular natural event.
- C It was at a point where they couldn't use technology.
- D They weren't near local people or their homes.

13 How did Jenna feel about the long trips through the snow on skis?

- A surprised she had to carry such a heavy bag
- B pleased about the weight of the skis she was given
- C glad that going uphill wasn't as hard as she'd thought
- D worried the good weather they were having wouldn't last

14 Regarding their accommodation, Jenna says everyone

- A had difficulties getting to sleep there.
- B was unhappy at the quality of the food.
- C had to help out with all the housework.
- D was shocked to hear details of their journey there.

15 What would Jenna text to a friend about her trip?

A One reason we chose this trip was that we thought we'd be among loads of trees, which we love – but that hasn't happened so far.

B The people in our group were really friendly – but they were all Mum's age and older, really.

C I'm not used to getting out of bed so early to do things! But it was worth it, as the sunrise was wonderful.

D Mum and I have agreed that although the trip was great, we might attempt something less tiring on our next winter holiday.

## Test 4 Reading Part 4

### Questions 16–20

Five sentences have been removed from the text below. For each question, choose the correct answer. There are three extra sentences which you do not need to use.



### The giant piano

A young man in New Zealand recently became famous for making one of the largest pianos ever.

Adrian Mann, who now works as a professional piano builder, started building the piano when he was just 16 years old, and made many of the parts for it himself. The piano is 5.7 metres long and is very heavy. And the keyboard actually has keys that are a metre in length.  16

But despite this difference in size, the instrument can still be played perfectly, thanks to Adrian's hard work.

17 In fact, the whole thing started when Adrian became interested in the materials used for the wires inside the piano. These create the notes when they're hit.

And he found that if the wires were really long, he could get an amazing sound. From there, he went on to build the whole piano.

The instrument was kept inside a church in his town for some time, before Adrian decided it was time to transfer the huge piano from the church to his workshop.  18 So in the end, the fire service had to come and help take the instrument to its new home.

Since the move, a lot of piano players have visited Adrian to try out the piano. But Adrian says that when they arrive, some people aren't very positive about the piano.

19 But actually, it always performs brilliantly. They soon discover that the piano can play a wide range of music, just like any normal piano.

There's been so much interest in Adrian's piano that he could probably start making and selling others just like it.  20 So, at the moment, he has no plans to make any more.

- A However, he put a lot of work into his original model.
- B It's so big, you could imagine actually lying down inside it!
- C So what gave Adrian the idea to create such a huge piano?
- D They expect that the instrument won't sound very good.
- E But things weren't always that simple.
- F That's much larger than on a normal-sized piano.
- G Most of them were surprised by the wonderful result.
- H But he soon found he couldn't move it out on his own.



## Test 4 Reading Part 5

### Questions 21–26

For each question, choose the correct answer.



### Clever birds

The wild birds known as ravens are thought to be very clever. In fact, they can solve some quite (21) ..... problems, especially when they're trying to get food. For example, one bird was filmed taking a box of nuts from a bird table and (22) ..... it onto the ground, so that it would break and the bird could eat the nuts inside!

Scientists also (23) ..... that the birds could actually use stones as tools to (24) ..... out simple tasks. So in an experiment, they taught five birds to use a tool to open a box with food inside. The birds soon became very (25) ..... at doing this. So for the next experiment, the birds were given a small (26) ..... of tools to choose from. They always picked the tool that scientists had given them for the first task. And hours later, they could still remember which tool they'd used!

- 21 A expert            B complicated    C heavy            D confused
- 22 A letting            B falling            C dropping        D leaving
- 23 A noticed            B advised            C watched        D studied
- 24 A take                B carry                C make                D check
- 25 A experienced      B intelligent        C correct            D keen
- 26 A group                B total                C amount            D number

## Test 4 Reading Part 6

### Questions 27–32

For each question, write the correct word.  
Write **one** word for each gap.

#### **My thoughts on how to write** by Sarah Beecham

Welcome to my blog! That's for anyone who's new and has (27) ..... visited this site before! But if you (28) ..... seen some of my blogs, then you'll know like sharing ideas about creative writing and how to do it.



At the moment, I'm sitting at my desk in my room, (29) ..... I do most of my writing. I love writing stories, but not every day. I'll often update my diary or something, too – and this blog, (30) ..... course! But I have a notebook of things I would like to include in my writing and new words I like the sound of.

But I recently discovered the most important thing is just to (31) ..... going once you've started writing. And (32) ..... doesn't matter how bad your writing is at the beginning, because you can always go back and make improvements. In fact, that's the part I enjoy most!



**ANEXO 7: POSTEST**

## Test 2 Paper 1 Reading

### Part 1

#### Questions 1-5

For each question, choose the correct answer.

1

Sam, I've run out of eggs and need you to buy a dozen. Could you get them by 6 this evening?  
Thanks, Mum.

- A Sam has to buy eggs for a dozen guests as soon as he can.
- B There are no eggs left so Sam has to get some.
- C Sam's mother wants him to buy 6 eggs.

2

**The Kebab Kingdom**  
£3 minimum charge per person between midday and 2 unless you have a reservation

- A Eating at the Kebab Kingdom only costs £3 at lunchtime.
- B You can have lunch for less than £3 if you have a reservation.
- C People who have booked in advance don't have any extra charge to pay.



3

**EMAIL**

**To:** Brenda

**From:** Pete

Hi Brenda,  
I've booked the theatre tickets for tomorrow's show online. Please, pick them up on your way home.  
Pete

What does Pete want Brenda to do?

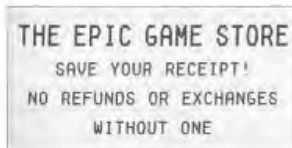
- A Reserve two tickets for tomorrow's show.
- B Collect the theatre tickets.
- C Pick him up to go to the theatre together.

4



- A Only building workers can eat at the canteen now.
- B The canteen is closed when staff are working.
- C You will be informed when the canteen is open.

5



- A You can't return any item unless you have a receipt.
- B Keep your receipt if you want to get a discount.
- C The shop won't give you a receipt if you exchange items.



## Test 2 Paper 1 Reading

### Part 2

#### Questions 6-10

For each question, choose the correct answer.

The people below are all looking for information about the past. On the opposite page there are descriptions of eight websites. Decide which one would be the most suitable for each of them.

6



Soo-Yun needs to find some key facts about 19th-century literature. She would also like to test her knowledge of the greatest writers of the time and their works.

7



François wants to learn about Victorian society. He is looking for a website where he can download interesting photos for his history project on education in the late 19th century.

8



Michael's interested in fashion history. He would like to know how clothes changed from the late Victorian Age to the early 20th century. He would also like online advice on how to become a costume designer.

9



Selma has to design the scenes of a school play based on Dickens's novels: she wants to find out more about late Victorian architecture and see videos on London in the 19th century.

10



For her project, Chiara has to find out about the greatest inventions of the 19th century. She's fond of machines and would like to share her interest with other people online.



**A jump into the past****A hardtimes.co.uk**

This website has several sections covering life in the Victorian Age. You will be able to learn about social issues such as women's changing role or how children were brought up at the turn of the 19th century. There is also a large photo gallery with hundreds of pictures of typical Victorian schools.

**B HallofFame.com**

This website will help students to prepare for their exams on English literature in time, from the Middle Ages to the greatest works of the 20th century. You will also find useful mind maps and quizzes about the main novelists and poets of each literary period and what they wrote.

**C LadiesandGentlemen.com**

Are you a Victorian fashion lover? This website will help you to make your own Victorian dress! Watch the video and follow the step by step guide on how to choose the material and sew your dream costume. You'll look like a character from Dickens's novels in no time.

**D londonhistoryweb.co.uk**

Did you know that the first underground railway was opened in London in 1863? Find out about this and many other Victorian inventions on this website. You'll find plenty of information on the fantastic machines which were on display at the 1851 Great Exhibition. Users can also share information on the topic in the comment section.

**E InventorsWorkshop.com**

This website has a lot of amazing information on today's greatest inventions of the 20th century, from the TV to the internet. There is also an interesting section where you can learn about how people used to live before modern era machines like the radio, the telephone and the washing machine were invented.

**F 19thcentury.com**

This website has lots of key facts, study maps and online tests about the Industrial Revolution and workers in the Victorian Age. You will find out about what it was like to work in a factory in the 19th century and a video on the condition women and children in Victorian factories.

**G victoriancloset.co.uk**

If you want to learn about what Victorians used to wear, this website has lots of videos and illustrations from 19th-century magazines showing you what was fashionable from the 1850s to the early 1900s. For those who dream to become Victorian dressmakers, there is a section where you can ask for career advice from famous costume designers.

**H thevictorianpage.com**

This website offers a wide range of material for anyone interested in what London looked like in the Victorian Age. You will be able to look up over 350 illustrations from popular Victorian novels and a 2-hour documentary on schools, factories, houses and many other buildings of the time.

MCMXVII

**Part 3**

**Questions 11-15**

For each question, choose the correct answer.

**Decluttering**

*13-year-old Tom Trent tell us about his new habits*

When Tom Trent started his school project on environmental issues, he had no idea environmental pollution depends on the fact that we all own a lot of things which end up turning into rubbish. Although we don't need many of the things we own, most of us still waste a lot of money on more clothes, devices and objects we could easily live without. This is why he soon decided to make a change and start decluttering his room, which meant getting rid of all the things he hardly used.

He first made a list of all the stuff he never used: he wrote down the clothes which were never worn, and then added his old phones, MP3 players, old notebooks, and a lot of other old things he kept in his drawers and shelves. He also asked his family to do the same and then he started posting pictures of their things online: some of them were for sale, but he gave most of them away for free. It was a great way to avoid producing more rubbish!

Tom now realises that decluttering can help you achieve more than one goal: if you give your things away you will not only help people who can't afford to buy them, but you will also help the environment. In fact, the people using your things won't have to buy new ones. At home, the greatest benefit will be having a lot of extra room. You will find out that when your house is tidier it will take longer for it to become messy again since there are fewer things around. Of course, you must try to avoid buying new things or you'll quickly fill the empty space with stuff again!



11 The first paragraph says that

- A people need a lot of clothes and devices to live well.
- B living in today's world is very expensive because you need a lot of things.
- C most of the stuff we have is hardly necessary to live a comfortable life.
- D many people want to have more than they can afford.

12 What is 'decluttering'?

- A giving old things to poor people
- B cleaning and tidying up your home
- C making a list of all the things you rarely use
- D removing things you don't need from your home

13 How did Tom manage to clear most of the things from his home?

- A He sold them to people online.
- B He offered them as gifts.
- C He threw them away.
- D He moved them into an extra room.

14 Which advantage has Tom noticed at home after decluttering?

- A He doesn't have to clean it so often as before.
- B The home is always tidy.
- C It is faster to do the cleaning.
- D There are more rooms in his house.

15 What other benefit might come from decluttering?

A By selling all the extra things in your home you can earn something and help others save money, too.

C Decluttering might increase pollution because you throw away a lot of old things when you clear your home.

B If you remove all the things you don't need from your home you will help both people and the planet.

D When you get rid of your old things you will have more space to fill with all the new things you will buy.



**Part 4**

Questions 16-20

Five sentences have been removed from the text below.

For each space, choose the correct answer.

There are three extra sentences which you do not need to use.

**How the violin changed my life**

*by Sam Reynolds, 26*

I was born into a family of doctors, so my parents were really surprised when I told them I wanted to be a violinist. At first, they thought it was just a temporary thing, since children often dream to do unusual jobs but they quickly change their mind when they grow up.

Learning the violin is not a piece of cake: it means practising for hours every day, pain in your fingertips and neck, and a lot of disappointment. Most of the time, especially at the beginning, it sounds bad.

Anyway, I kept taking classes and practising, until I joined an ensemble and that's when the fun started.  When you eventually perform in front of an audience, the joy you give to others with your music will make the whole effort worthwhile.

When I teach my students I always tell them I remember what it feels like when you can't join in with your friends because you have to practise, so I often tell them about my childhood years.

I have never regretted being a musician.  She often jokes that I would be a terrible doctor, but in the end my job is not so different to hers: she cures people's bodies, but I cure their souls.



- A I realised playing with other musicians is one of the most thrilling experiences you can have.
- B My sister, who is a doctor, agrees that it was the best choice.
- C So after a few years I stopped taking lessons and took up the guitar.
- D This is why, during the first few years, I thought of giving up.
- E She doesn't understand why I chose this job instead of being a doctor.
- F The violin is not as difficult to learn as you may think, though.
- G When I told them again three years later, however, they realised I was serious about my decision.
- H I also tell them I know what it takes to fight against those 4 strings and make them sound pleasant.



**Part 5**

Questions 21-26

For each question, choose the correct answer.

**The healthy diet of Italians**

Contrary to what most people would think, Italians are (21) \_\_\_\_\_ slimmer and healthier than Americans despite their love of eating. What is their secret? A recent research study (22) \_\_\_\_\_ only 9% of Italians weigh too much compared to over 30% of Americans, but many Americans eat Italian food in the US. (23) \_\_\_\_\_, the Italian food people eat in the US is hardly the same food we find in Italy. First of all, in Italy pasta is never considered a whole meal. Instead, you should have it as a small first (24) \_\_\_\_\_ at lunch and dinner, followed by fresh vegetables.

Another difference is that American plates of Italian food are far bigger than the ones served in Italy. Italians do eat meatballs and lasagna, but on weekdays pasta dishes are served in a light sauce with herbs or a small (25) \_\_\_\_\_ of meat. Moreover, in Italy, a portion of pasta is half the size Americans normally eat, because Italians want to leave (26) \_\_\_\_\_ in their stomach for whatever is going to be served after the first course.

- |    |           |            |           |           |
|----|-----------|------------|-----------|-----------|
| 21 | A more    | B much     | C not     | D many    |
| 22 | A tells   | B declares | C advises | D reports |
| 23 | A Instead | B So       | C However | D Though  |
| 24 | A course  | B plate    | C dish    | D food    |
| 25 | A number  | B lot      | C amount  | D size    |
| 26 | A room    | B spaces   | C area    | D enough  |

**Part 6**

Questions 27-32

For each question, write the correct answer.

Write **one** word for each gap.**How to Become a Teenage Video Game Tester**

If you are keen (27) \_\_\_\_\_ video games, game testing is the perfect way to enjoy (28) \_\_\_\_\_ and earn extra pocket money as well. A game tester plays games to check if they work well before they are sold to the public. Every game you test is a similar version to the (29) \_\_\_\_\_ people will buy and play in the future.

As a game tester, you must play the game many times to find out if there are (30) \_\_\_\_\_ issues. However, you will also have to go through all the menus, settings, etc. to (31) \_\_\_\_\_ sure there are no bugs and they work correctly.

To check the whole game you will also need to perform every move a player could possibly perform while playing the game. It will take a long time to complete each part, but you probably won't mind (32) \_\_\_\_\_ this job as you love playing, will you?