Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

ARTÍCULO

Percepción de Aprendo en Casa y Comprensión de Textos en Inglés

Perceptions of the Aprendo en Casa Strategy and Reading Comprehension of English Texts

Patricia Manuela Zegarra-Nazaras[1]

[1]Universidad César Vallejo, Lima, Perú1, email: pzegarra@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: Febrero 25, 2026 | **Aceptado:** Septiembre 18, 2026 | **Publicado:** Noviembre 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i2.809

RESUMEN

La educación remota implementada durante la pandemia incrementó el uso de estrategias digitales para garantizar la continuidad del aprendizaje, aunque persistieron dificultades en el desarrollo de las competencias lectoras en una segunda lengua. El objetivo fue determinar la relación entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa, implementada entre 2020 y 2022, y el nivel de comprensión de textos en inglés de estudiantes de educación superior tecnológica. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, método hipotético-deductivo, enfoque cuantitativo, tipo básico, diseño no experimental, corte transversal con recuperación retrospectiva y alcance correlacional. La población accesible estuvo conformada por 250 estudiantes, quienes se incluyeron en su totalidad. Se empleó una encuesta con un cuestionario de 16 ítems y una evaluación pedagógica mediante una prueba de comprensión de 20 ítems dicotómicos; ambos instrumentos presentaron consistencia interna adecuada. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y regresión logística ordinal. Los resultados evidenciaron una asociación estadísticamente significativa entre la percepción de la experiencia con Aprendo en Casa y la comprensión de textos en inglés (χ^2 = 82,983; gl = 2; p <.001; pseudo-R^2 de Nagelkerke =.332). Se concluyó que ambas variables estuvieron asociadas, sin que el diseño permitiera establecer relaciones causales.

PALABRAS CLAVE: Estrategias educativas, educación a distancia, comprensión, lectura, enseñanza de una segunda lengua.

ABSTRACT

Remote education implemented during the pandemic increased the use of digital strategies to ensure learning continuity, although difficulties persisted in the development of second-language reading skills. The aim was to determine the relationship between the retrospective perception of the educational experience with the Aprendo en Casa strategy, implemented between 2020 and 2022, and the level of reading comprehension of English texts among students in technological higher education. The study was framed within the positivist paradigm and followed the hypothetico-deductive method, with a quantitative approach, basic type, non-experimental design, cross-sectional with retrospective data collection, and correlational scope. The accessible population comprised 250 students, all of whom were included. Data were collected through a survey with a 16-item questionnaire and a pedagogical assessment consisting of a 20-item dichotomous reading comprehension test; both instruments showed adequate internal consistency. Data were analyzed using descriptive statistics and ordinal logistic regression. The results showed a statistically significant association between the perception of the experience with Aprendo en Casa and reading comprehension of English texts (χ^2 = 82.983; df = 2; p <.001; Nagelkerke pseudo-*R^{*2} =.332). It was concluded that both variables were associated, although the design did not allow causal relationships to be established.

KEYWORDS: Educational strategies, distance education, comprehension, reading, second language teaching.

Cómo citar

Zegarra-Nazaras, P. M. (2026). Percepción de Aprendo en Casa y Comprensión de Textos en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 278-292. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.809

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

Introducción

La educación remota implementada durante la pandemia incrementó el uso de estrategias digitales para garantizar la continuidad del aprendizaje, aunque persistieron dificultades en el desarrollo de las competencias lectoras en una segunda lengua. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022), el aumento del uso de entornos virtuales en la formación superior evidenció la necesidad de mejorar las capacidades comunicativas complejas. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2023), entre 2017 y 2021 los programas de inglés en países de habla no inglesa aumentaron un 77%. En Latinoamérica y el Caribe, la crisis de la pandemia agudizó la desigualdad en el aprendizaje, pues el 44,3% alcanzó el nivel inicial en el logro académico de lectura; además, se agravaron las deficiencias económicas, cuyas pérdidas representaron 1,5 billones de dólares, equivalentes al 16% del PBI regional (Huepe et al., 2022). En Argentina, durante la pandemia, el 67% de las instituciones educativas utilizó alguna aula virtual y, desde el primer trimestre de 2020, los usuarios ascendieron a 109 865 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022). Por otro lado, en Cuba, el uso de una plataforma virtual de aprendizaje resultó esencial para la formación estudiantil y la optimización de la competencia lingüística en inglés (Madruga, 2024).

Ante la interrupción de las clases presenciales entre 2020 y 2022, el Gobierno del Perú implementó la estrategia Aprendo en Casa con el fin de garantizar el servicio educativo continuo a través de medios digitales, así como por televisión y radio (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2022). No obstante, diversos informes oficiales y estudios académicos señalaron limitaciones en la optimización de competencias complejas, como la comprensión de textos, en particular en una segunda lengua (MINEDU, 2020; Cuenca & Urrutia, 2022). Asimismo, se evidenció que las brechas de conectividad, la limitada mediación docente y la heterogeneidad de las condiciones socioeducativas influyeron negativamente en la consolidación de las habilidades lectoras en inglés (Laura et al., 2021; Laura et al., 2021). De tal manera, se identificaron dos problemas centrales: la dificultad de los estudiantes para desarrollar procesos de comprensión de textos en inglés en niveles inferenciales y críticos; y, por otra parte, la existencia de aprendizajes desiguales derivados de la incorporación no homogénea de la estrategia educativa digital, cuyos efectos se proyectaron en los niveles educativos posteriores (Habók et al., 2024; Sanhueza-Oyarzún & Quintanilla-Espinoza, 2024). A pesar de los esfuerzos institucionales, existe escasa evidencia empírica retrospectiva sobre la relación entre esta estrategia y el desempeño lector de estudiantes que actualmente cursan estudios en educación tecnológica (Mamani, 2024).

La literatura reciente plantea que la integración de recursos digitales puede contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en inglés cuando se articula con estrategias pedagógicas estructuradas. Laura et al. (2021) reportan resultados favorables del uso de recursos digitales vinculados a los contenidos de Aprendo en Casa para el aprendizaje del inglés. Asimismo, Madruga (2024) destaca el potencial de los entornos virtuales para apoyar la comprensión de textos científicos en esta lengua. Por su parte, Sanhueza-Oyarzún & Quintanilla-Espinoza (2024) señalan la relevancia de las estrategias de lectura inferencial en contextos educativos en línea. Estos antecedentes permiten reconocer el valor pedagógico de la mediación tecnológica, aunque aún resulta necesario examinar su relación con el desempeño lector posterior de los estudiantes que participaron en experiencias de educación remota.

El objetivo de la investigación es determinar la relación entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa, implementada durante el periodo 2020–2022, y el nivel de comprensión de textos en inglés de estudiantes de un instituto de educación tecnológica en 2025. En correspondencia con este propósito, la pregunta de investigación es: ¿qué relación existe entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y el nivel de comprensión de textos en inglés de los estudiantes participantes? El estudio se orienta a identificar asociaciones entre las variables analizadas, sin establecer relaciones de causalidad debido a su diseño no experimental y transversal.

Cómo citar
Zegarra-Nazaras, P. M. (2026). Percepción de Aprendo en Casa y Comprensión de Textos en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 278-292. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.809

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista y en el método hipotético-deductivo, ya que las variables se examinaron mediante datos numéricos, instrumentos estructurados y procedimientos estadísticos orientados al contraste de las hipótesis formuladas, sin intervención directa en la realidad estudiada (Arias & Covinos, 2021). Desde este marco, se sometieron a verificación empírica las hipótesis relacionadas con la asociación entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y la comprensión de textos en inglés.

El estudio fue de tipo básico y de enfoque cuantitativo, pues se orientó a ampliar el conocimiento sobre la relación estadística entre las variables analizadas, sin manipularlas (Arias et al., 2022). El diseño fue no experimental y de corte transversal, con recuperación retrospectiva de la experiencia formativa, debido a que la estrategia Aprendo en Casa se desarrolló entre 2020 y 2022, mientras que la información se recopiló en un único momento durante 2025 (Arias et al., 2022). El alcance fue correlacional, dado que se examinó la asociación estadística entre las variables y no una relación de causalidad; esta última no puede establecerse mediante un diseño sin manipulación de variables, grupos de comparación ni mediciones repetidas en el tiempo (Martínez & González, 2023).

La población se entiende como el conjunto de sujetos que comparten características relacionadas con el objeto de investigación (Barbosa et al., 2020). La población accesible estuvo conformada por 250 estudiantes que cursaron la asignatura de inglés bajo la estrategia Aprendo en Casa durante el periodo 2020–2022 y que se encontraban matriculados en programas de formación profesional de un instituto de educación tecnológica en 2025. Dado que se contó con acceso a la población elegible, se adoptó un procedimiento censal, sin seleccionar una muestra probabilística (Nanjundeswaraswamy & Divakar, 2021). Los criterios de inclusión comprendieron haber participado en la experiencia educativa analizada, encontrarse matriculado durante el periodo de recolección de datos y haber aceptado voluntariamente la participación mediante consentimiento informado. Para los análisis se consideraron los registros con información disponible en los instrumentos aplicados, por lo que el número de casos válidos debe indicarse en cada análisis cuando existan datos faltantes.

La recolección de datos se realizó de forma presencial en el instituto participante durante 2025. Se emplearon dos técnicas: la encuesta, destinada a recoger la percepción retrospectiva de los estudiantes sobre su experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa, y la evaluación pedagógica, utilizada para medir la comprensión de textos en inglés. La encuesta permite obtener información estandarizada sobre percepciones, actitudes o comportamientos mediante preguntas sistemáticamente organizadas (Avellaneda et al., 2022). De esta manera, la primera variable representó la valoración retrospectiva de la experiencia formativa y no una medición directa de la implementación institucional de la estrategia durante 2020–2022.

Para evaluar la percepción retrospectiva de la experiencia con Aprendo en Casa, se empleó un cuestionario elaborado conforme a los lineamientos del MINEDU (2020), compuesto por 16 ítems cerrados con escala ordinal de tipo Likert: 1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Casi siempre y 4 = Siempre. El instrumento se organizó en cuatro dimensiones: planificación curricular, actividades pedagógicas, criterios de evaluación y nivel de dominio del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para fines descriptivos, las puntuaciones globales se agruparon en las categorías insuficiente (16–27), regular (28–39), bueno (40–51) y excelente (52–64). Estos rangos se utilizaron exclusivamente para organizar las puntuaciones observadas y no se interpretaron como niveles normativos o puntos de corte estandarizados.

La dimensión correspondiente al nivel de dominio del MCER se interpretó como una valoración retrospectiva de los participantes sobre los desempeños lingüísticos observados durante su experiencia educativa, y no como una medición objetiva de su competencia lectora. La competencia en comprensión de textos se evaluó de manera independiente mediante la prueba pedagógica. Debido a que algunos indicadores de esta dimensión guardaron proximidad conceptual con procesos de comprensión literal e inferencial, sus resultados se interpretaron con cautela y exclusivamente como parte de la percepción retrospectiva de la experiencia

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

formativa.

Para medir la comprensión de textos en inglés se utilizó una prueba pedagógica escrita en formato digital, diseñada conforme a los descriptores del MCER para los niveles A1 y A2. El instrumento estuvo compuesto por 20 ítems: 10 correspondientes a la comprensión literal y 10 a la comprensión inferencial, calificados dicotómicamente como 1 = respuesta correcta y 0 = respuesta incorrecta. Los indicadores contemplaron la identificación de información explícita, el reconocimiento de datos textuales, la comprensión de ideas principales, la respuesta a preguntas literales, la deducción de información implícita, la interpretación de relaciones lógicas, la inferencia de información no explícita y el establecimiento de conexiones semánticas. La prueba fue aplicada y calificada por la investigadora con una clave de respuestas previamente establecida, lo que redujo la intervención subjetiva en la corrección.

La validez de contenido de los dos instrumentos se estableció mediante el juicio de tres expertos seleccionados por su formación académica y experiencia profesional en la enseñanza del idioma inglés y en la evaluación de competencias lingüísticas. Los especialistas valoraron los ítems según su pertinencia, claridad y coherencia con las variables examinadas, y sus observaciones permitieron realizar ajustes en la redacción y la congruencia de los reactivos. La confiabilidad se estimó mediante una aplicación piloto realizada en SPSS versión 25. El cuestionario de 16 ítems politómicos obtuvo un alfa de Cronbach de 0,875 y la prueba de comprensión de textos, integrada por 20 ítems dicotómicos, alcanzó un coeficiente KR-20 de 0,842, resultados que evidenció una consistencia interna adecuada.

El análisis estadístico se realizó con SPSS versión 25. En el análisis descriptivo se calcularon frecuencias y porcentajes para caracterizar las variables y sus dimensiones conforme a las categorías previamente establecidas. En el análisis inferencial se utilizó regresión logística ordinal con función de enlace logit, debido al carácter ordinal de la variable dependiente. Se estimó un modelo para la hipótesis general y modelos correspondientes a las dimensiones de planificación curricular, actividades pedagógicas, criterios de evaluación y percepción del nivel de dominio del MCER.

Para cada modelo se examinó su ajuste global mediante la prueba de razón de verosimilitud y se verificó el supuesto de líneas paralelas u odds proporcionales. Los resultados se expresaron mediante coeficientes de regresión, estadísticos de Wald, valores de significación, intervalos de confianza del 95 % y razones de momios (odds ratios) derivadas de dichos coeficientes. Asimismo, se reportaron los pseudo-R^2 de Cox y Snell, de Nagelkerke y de McFadden como índices complementarios del modelo. Estos coeficientes no se interpretaron como porcentajes de varianza explicada, como medidas directas del tamaño del efecto ni como evidencia de causalidad.

En correspondencia con el objetivo general, la hipótesis general estableció que la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa se asocia de manera significativa con el nivel de comprensión de textos en inglés. Las hipótesis específicas plantearon que: H1, la percepción de la planificación curricular se asocia significativamente con la comprensión de textos en inglés; H2, la percepción de las actividades pedagógicas se asocia significativamente con la comprensión de textos en inglés; H3, la percepción de los criterios de evaluación se asocia significativamente con la comprensión de textos en inglés; y H4, la percepción del nivel de dominio del MCER contemplado durante la experiencia educativa se asocia significativamente con la comprensión de textos en inglés. Con esta formulación, las hipótesis quedan alineadas con lo que el cuestionario realmente midió.

La investigación se desarrolló bajo los principios de integridad científica, respeto por las personas, beneficencia y confidencialidad, en concordancia con el Código de Ética de la Universidad César Vallejo y los principios señalados por Arias & Covinos (2021). Se contó con la autorización de la institución participante y la participación fue voluntaria, con consentimiento informado. Asimismo, se preservaron el anonimato y la confidencialidad de la información obtenida, y los datos se utilizaron con fines académicos y científicos.

Cómo citar
Zegarra-Nazaras, P. M. (2026). Percepción de Aprendo en Casa y Comprensión de Textos en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 278-292. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.809

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

Resultados

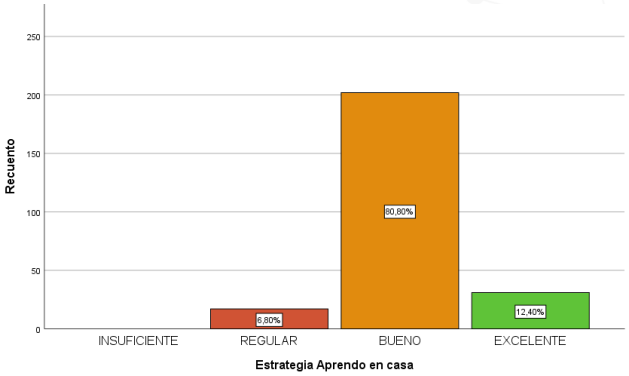
El hallazgo principal del estudio evidenció una asociación estadísticamente significativa entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y el nivel de comprensión de textos en inglés. La prueba de razón de verosimilitud mostró que el modelo final presentó un ajuste significativamente superior al del solo término de intersección (χ^2 = 82,983; gl = 2; p <.001). En el análisis descriptivo, la percepción de la experiencia educativa fue predominantemente favorable y la mayoría de los estudiantes se ubicó en los niveles altos de comprensión lectora. El modelo general presentó un pseudo-R^2 de Nagelkerke de 0,332, mientras que, entre los modelos correspondientes a las dimensiones analizadas, la planificación curricular registró el valor más alto. Estos coeficientes se interpretaron como índices complementarios del modelo y no como porcentajes de varianza explicada, tamaños del efecto ni evidencia de relaciones causales.

Análisis Descriptivo de las Variables

El análisis descriptivo permitió caracterizar la distribución de las respuestas relativas a la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y al nivel de comprensión de textos en inglés. Para ello, se calcularon las frecuencias absolutas y los porcentajes de las variables y sus dimensiones, de acuerdo con las categorías establecidas previamente en la metodología. Los resultados se presentan mediante figuras y descripciones sintéticas orientadas a mostrar la distribución observada entre los participantes, sin atribuir relaciones causales ni efectos entre las variables.

Figura 1

Variable Estrategia Aprendo en Casa.

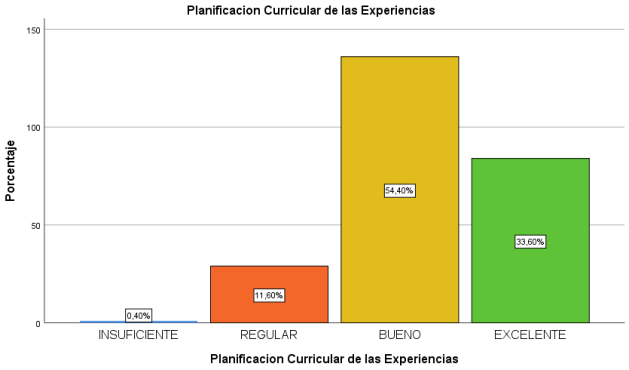


Nota. Niveles de la variable "Estrategia Aprendo en Casa" (n = 250), elaboración propia (2025).

Los resultados de la Figura 1 evidenciaron que el 80,8 % (202) de los estudiantes valoró la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa en un nivel bueno, mientras que el 12,4 % (31) la valoró como excelente y el 6,8 % (17) como regular. En conjunto, el 93,2 % de los participantes se concentró en las categorías bueno y excelente, lo que evidenció una percepción retrospectiva predominantemente favorable de la experiencia educativa analizada. Estos resultados describían la valoración de los estudiantes y no constituían evidencia de la eficacia de la estrategia.

Figura 2

Dimensión Planificación Curricular de las Experiencias de Aprendizaje.



Nota. Niveles de la dimensión de planificación curricular de las experiencias de aprendizaje (n = 250), elaboración propia (2025).

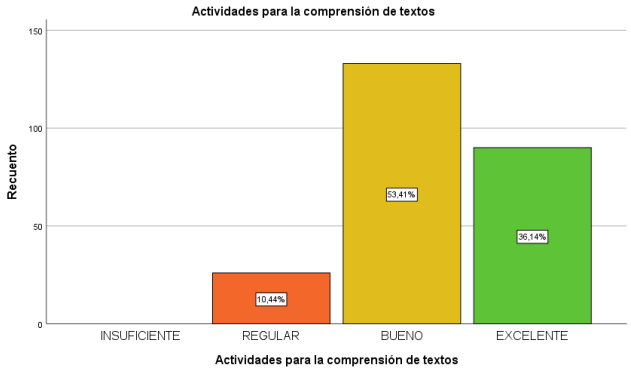
Los resultados de la Figura 2 mostraron que el 54,4 % de los estudiantes valoró la planificación curricular de las experiencias de aprendizaje como buena y el 33,6 % como excelente. Asimismo, el

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

11,6 % la calificó como regular y el 0,4 % como insuficiente. En conjunto, el 88,0 % de los participantes se concentró en las categorías buena y excelente, lo que evidenció una percepción retrospectiva predominantemente favorable de la planificación curricular durante la experiencia educativa analizada.

Figura 3

Dimensión Actividades para la Comprensión de Textos.

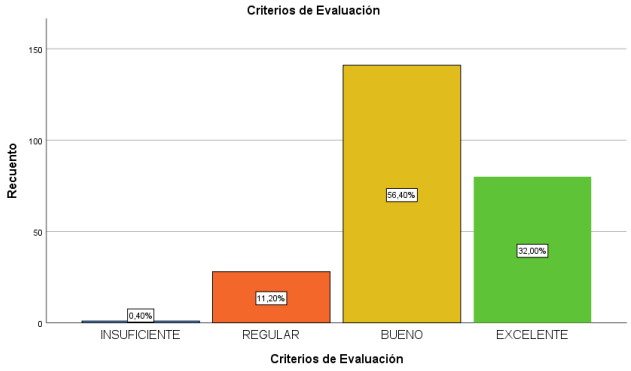


Nota. Niveles de la dimensión actividades para la comprensión de textos (n = 250), elaboración propia (2025).

Los resultados de la Figura 3 mostraron que el 53,41 % de los estudiantes valoró las actividades pedagógicas para la comprensión de textos en la categoría buena, mientras que el 36,14 % las ubicó en la categoría excelente y el 10,45 % en la categoría regular. En conjunto, el 89,55 % de las respuestas se concentró en las categorías buena y excelente, lo que evidenció una percepción retrospectiva predominantemente favorable de las actividades pedagógicas desarrolladas durante la experiencia educativa analizada.

Figura 4

Dimensión Criterios de Evaluación.

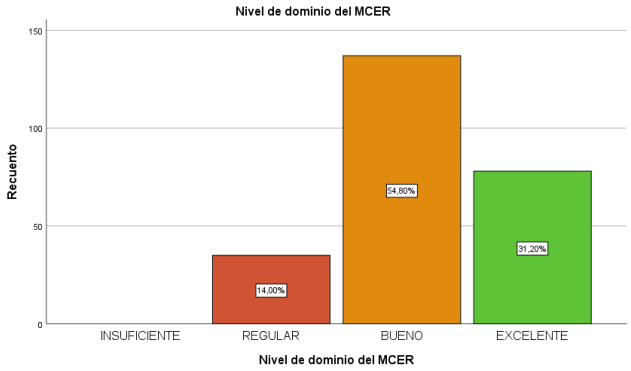


Nota. Niveles de la dimensión criterios de evaluación (n = 250, elaboración propia (2025).

Los resultados de la Figura 4 mostraron que el 56,40 % de los estudiantes valoró los criterios de evaluación en la categoría buena, mientras que el 32,00 % los ubicó en la categoría excelente. Asimismo, el 11,20 % los calificó como regulares y el 0,40 % como insuficientes. En conjunto, el 88,40 % de los participantes se concentró en las categorías buena y excelente, lo que evidenció una percepción retrospectiva predominantemente favorable de los criterios de evaluación considerados durante la experiencia educativa analizada.

Figura 5

Dimensión Nivel de Dominio del Marco Común Europeo de Referencias.



Nota. Niveles de la dimensión nivel de dominio del MCER (n = 250), elaboración propia (2025).

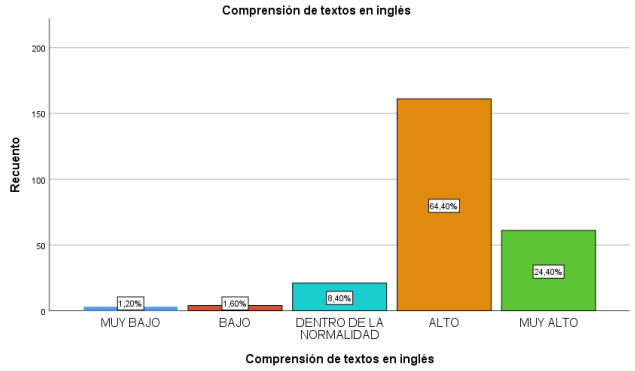
Los resultados de la Figura 5 mostraron que el 54,80 % de los estudiantes valoró la dimensión relacionada con el nivel de dominio del MCER en la categoría buena, mientras que el 31,20 % la ubicó en la categoría excelente y el 14,00 % en la categoría

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

regular. En conjunto, el 86,00 % de los participantes se concentró en las categorías buena y excelente, lo que evidenció una percepción retrospectiva predominantemente favorable de los desempeños lingüísticos observados durante la experiencia educativa. Estos resultados se correspondieron con la valoración de los estudiantes y no constituyeron una medición directa de su nivel de competencia lingüística.

Figura 6

Variable Comprensión de Textos en Inglés.



Nota. Niveles de logro de la variable comprensión de textos en inglés (n = 250). Elaboración propia (2025).

Los resultados de la Figura 6 mostraron que 161 estudiantes (64,4 %) se ubicaron en el nivel alto de comprensión de textos en inglés y 61 (24,4 %) en el nivel muy alto. Asimismo, 21 participantes (8,4 %) se situaron en el nivel medio, mientras que 4 (1,6 %) en el nivel bajo y 3 (1,2 %) en el nivel muy bajo. En conjunto, el 88,8 % de los estudiantes se concentró en los niveles alto y muy alto de comprensión de textos. Estos resultados describieron el desempeño observado en el momento de la medición y no permitieron atribuirlo a la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa.

Análisis Inferencial

El análisis inferencial se orientó a examinar la asociación entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y el nivel de comprensión de textos en inglés. Para ello, se estimaron modelos de regresión logística ordinal con función de enlace logit, en consonancia con el carácter ordinal de la variable dependiente. Se evaluó el ajuste global de cada modelo mediante la prueba de razón de verosimilitud y se verificó el supuesto de líneas paralelas u odds proporcionales. Asimismo, se reportaron las estimaciones de los parámetros, los estadísticos de Wald, los intervalos de confianza del 95 %, las razones de momios y los coeficientes de pseudo-R^2 como indicadores complementarios del comportamiento de los modelos.

Tabla 1

Prueba de Normalidad de las Puntuaciones de las Variables.

	Kolmogorov-Smirnova		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategia Aprendo en casa	,058	250	,041
Comprensión de textos	,083	250	,000

Nota. a. Corrección de la significación de Lilliefors, elaboración propia (2025).

Los resultados de la Tabla 1 mostraron que las puntuaciones de la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa presentaron una significancia de.041, mientras que la comprensión de textos en inglés registró una significancia inferior a.001 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. Estos valores indicaron desviaciones respecto de una distribución normal en ambas variables. Este análisis se reportó únicamente como una caracterización complementaria de la distribución de los datos, dado que la selección de la regresión logística ordinal no dependió del supuesto de normalidad, sino del carácter ordinal de la variable dependiente.

Tabla 2

Ajuste e Índices Pseudo-R^2 del Modelo Correspondiente a la Hipótesis General.

Modelo	-2 log verosimilitud	χ^2	gl	p	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden
Solo intersección	111,170						
Final	28,186	82,983	2	<.001	.282	.332	.174

Nota. Función de enlace: logit, elaboración propia (2025).

Cómo citar
Zegarra-Nazaras, P. M. (2026). Percepción de Aprendo en Casa y Comprensión de Textos en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 278-292. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.809

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

Los resultados de la Tabla 2 mostraron que el modelo final redujo el valor de −2 log de la verosimilitud de 111,170 a 28,186 en comparación con el modelo de solo intersección. La prueba de razón de verosimilitud fue estadísticamente significativa (χ^2 = 82,983; gl = 2; p <.001), lo que indicó que la incorporación de la percepción retrospectiva de la experiencia educativa mediante la estrategia Aprendo en Casa mejoró el ajuste del modelo. Los índices pseudo-R^2 alcanzaron valores de.282 para Cox y Snell,.332 para Nagelkerke y.174 para McFadden. Estos coeficientes se interpretaron como indicadores complementarios del modelo y no como porcentajes de varianza explicada, tamaños del efecto o evidencia de causalidad.

Tabla 3

Estimaciones de Parámetros del Modelo de Regresión Logística Ordinal para la Hipótesis General.

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,282
Pseudo R cuadrado	
Nagelkerke	,332
McFadden	,174

Nota. Función de enlace: Logit, elaboración propia (2025).

Los resultados de la Tabla 3 mostraron que el modelo correspondiente a la hipótesis general presentó valores de pseudo-R^2 de 0,282 para Cox y Snell, 0,332 para Nagelkerke y 0,174 para McFadden. Estos coeficientes se utilizaron como indicadores complementarios para describir el comportamiento del modelo de regresión logística ordinal y no se interpretaron como porcentajes de varianza explicada, como medidas directas del tamaño del efecto ni como evidencia de causalidad. En particular, el pseudo-R^2 de Nagelkerke alcanzó un valor de 0,332, que se consideró junto con la prueba de razón de verosimilitud y las estimaciones de los parámetros para interpretar la asociación entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y el nivel de comprensión de textos en inglés.

Tabla 4

Ajuste e Índices Pseudo-R^2 de los Modelos Correspondientes a las Hipótesis Específicas.

Dimensión	**−2LL solo intersección**	**−2LL final**	**χ^2**	**gl**	**p**	**Cox y Snell**	**Nagelkerke**	**McFadden**
Planificación curricular	132,998	31,738	101,259	3	<.001	.333	.391	.212
Actividades pedagógicas	100,247	34,935	65,312	2	<.001	.230	.270	.137
Criterios de evaluación	116,002	31,201	84,801	3	<.001	.288	.338	.178
Percepción del nivel MCER	94,132	32,193	61,940	2	<.001	.219	.258	.130

Nota. −2LL = −2 log de la verosimilitud; MCER = Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Función de enlace: logit, elaboración propia (2025).

Los resultados de la Tabla 4, mostraron que los cuatro modelos finales presentaron un ajuste significativamente superior a sus respectivos modelos de solo intersección. La planificación curricular registró χ^2 = 101,259 (gl = 3; p <.001); las actividades pedagógicas, χ^2 = 65,312 (gl = 2; p <.001); los criterios de evaluación, χ^2 = 84,801 (gl = 3; p <.001); y la percepción del nivel de dominio del MCER, χ^2 = 61,940 (gl = 2; p <.001). Los pseudo-R^2 de Nagelkerke fueron de 0.391, 0.270, 0.338 y 0.258, respectivamente. Estos índices se utilizaron como información complementaria para caracterizar los modelos, y no como porcentajes de varianza explicada ni como medidas directas del tamaño del efecto.

Tabla 5

Estimaciones de Parámetros del Modelo para la Planificación Curricular.

	Estimación	**Desv. Error**	**Wald**	**gl**	**Sig.**	**Intervalo de confianza al 95%**	
						Límite inferior	Límite superior

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Umbral	[V2C=1]	-7,580	,815	86,419	1	,000	-9,178	-5,982
	[V2C=2]	-6,426	,576	124,273	1	,000	-7,556	-5,296
	[V2C=3]	-4,567	,414	121,672	1	,000	-5,379	-3,756
	[V2C=4]	-,115	,218	,279	1	,598	-,542	,312
Ubicación	[D1C=1]	-26,425	,000	.	1	.	-26,425	-26,425
	[D1C=2]	-4,599	,545	71,213	1	,000	-5,667	-3,531
	[D1C=3]	-2,134	,336	40,441	1	,000	-2,792	-1,476
	[D1C=4]	0a	.	.	0	.	.	.

Nota. Función de enlace: Logit. a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante, elaboración propia (2025).

Las estimaciones de los parámetros de la Tabla 5 mostraron que la planificación curricular se asocia significativamente con la comprensión de textos en inglés, pues los coeficientes de ubicación de las categorías con frecuencia suficiente registraron significancias inferiores a.001, con estadísticos de Wald de 71,213 y 40,441. En términos de razones de momios, y respecto de la categoría de referencia, la categoría inferior presentó un valor de 0,010 (IC 95% [0,003; 0,029]) y la categoría intermedia, un valor de 0,118 (IC 95% [0,061; 0,229]) al ubicarse en un nivel superior de comprensión. Cabe advertir que la categoría insuficiente de esta dimensión concentró un único caso (0,4% de la muestra), lo que produjo una separación cuasi-completa y una estimación inestable, con un error estándar nulo; dicho coeficiente no resulta interpretable y se excluyó del análisis sustantivo.

Tabla 6

Estimaciones de Parámetros del Modelo para Actividades Pedagógicas.

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2C=1]	-6,440	,678	90,157	1	,000	-7,770	-5,111
	[V2C=2]	-5,560	,515	116,423	1	,000	-6,569	-4,550
	[V2C=3]	-3,900	,368	112,575	1	,000	-4,620	-3,180
	[V2C=4]	,138	,209	,437	1	,509	-,272	,549
Ubicación	[D2C=2]	-3,738	,517	52,333	1	,000	-4,750	-2,725
	[D2C=3]	-1,672	,313	28,562	1	,000	-2,286	-1,059
	[D2C=4]	0a	.	.	0	.	.	.

Nota. Función de enlace: Logit. a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante, elaboración propia (2025).

Las estimaciones de los parámetros de la Tabla 6 indicaron que las actividades pedagógicas se asocian significativamente con la comprensión de textos en inglés, dado que los coeficientes de ubicación presentaron significancias inferiores a.001, con estadísticos de Wald de 52,333 y 28,562 e intervalos de confianza al 95% que excluyen el cero. Expresados como razones de momios respecto de la categoría de referencia, los valores fueron de 0,024 (IC 95% [0,009; 0,066]) para la categoría inferior y de 0,188 (IC 95% [0,102; 0,347]) para la categoría intermedia. Ello indicó que las valoraciones más favorables de las actividades se asocian con mayores probabilidades de ubicarse en niveles superiores de comprensión lectora.

Tabla 7

Estimaciones de Parámetros del Modelo para Criterios de Evaluación.

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2C=1]	-6,985	,689	102,814	1	,000	-8,335	-5,635
	[V2C=2]	-6,096	,529	132,946	1	,000	-7,132	-5,060
	[V2C=3]	-4,460	,394	128,207	1	,000	-5,232	-3,688
	[V2C=4]	-,221	,224	,977	1	,323	-,661	,218

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Ubicación	[D3C=1]	-2,341	2,433	,926	1	,336	-7,109	2,427
	[D3C=2]	-4,174	,532	61,481	1	,000	-5,218	-3,131
	[D3C=3]	-2,306	,339	46,159	1	,000	-2,972	-1,641
	[D3C=4]	0a	.	.	0	.	.	.

Nota. Función de enlace: Logit. a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante, elaboración propia (2025).

Las estimaciones de los parámetros de la Tabla 7 mostraron que los criterios de evaluación se asocian significativamente con la comprensión de textos en inglés, pues los coeficientes de ubicación de las categorías con frecuencia suficiente registraron significancias inferiores a.001, con estadísticos de Wald de 61,481 y 46,159. Como razones de momios respecto de la categoría de referencia, los valores fueron de 0,015 (IC 95% [0,005; 0,044]) y 0,100 (IC 95% [0,051; 0,194]). Debe señalarse que la categoría insuficiente de esta dimensión concentró un único caso (0,4% de la muestra), lo que generó un intervalo de confianza que incluye el cero y un estadístico de Wald no significativo; su coeficiente no admite interpretación sustantiva y se excluyó del análisis.

Tabla 8

Estimaciones de Parámetros del Modelo para la Percepción del Nivel MCER.

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2C=1]	-6,460	,667	93,659	1	,000	-7,768	-5,151
	[V2C=2]	-5,579	,502	123,304	1	,000	-6,564	-4,594
	[V2C=3]	-3,999	,368	118,161	1	,000	-4,721	-3,278
	[V2C=4]	-,062	,225	,075	1	,784	-,503	,379
Ubicación	[D4C=2]	-3,349	,486	47,499	1	,000	-4,302	-2,397
	[D4C=3]	-1,863	,321	33,700	1	,000	-2,492	-1,234
	[D4C=4]	0a	.	.	0	.	.	.

Nota. Función de enlace: Logit. a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante, elaboración propia (2025).

Las estimaciones de los parámetros de la Tabla 8 indicaron que el nivel de dominio MCER se asocia significativamente con la comprensión de textos en inglés, dado que los coeficientes de ubicación presentaron significancias inferiores a.001, con estadísticos de Wald de 47,499 y 33,700 e intervalos de confianza al 95% que excluyen el cero. Expresados como razones de momios respecto de la categoría de referencia, los valores fueron de 0,035 (IC 95% [0,014; 0,091]) para la categoría inferior y de 0,155 (IC 95% [0,083; 0,291]) para la categoría intermedia, lo que indicó que una mayor alineación percibida con los estándares del MCER se asocia con una mayor probabilidad de alcanzar niveles superiores de comprensión lectora en inglés.

Discusiones

Los resultados permiten responder a la pregunta de investigación al mostrar que existe una asociación estadísticamente significativa entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y el nivel de comprensión de textos en inglés. El modelo general presenta un pseudo-R^2 de Nagelkerke de.332, valor que se interpreta como un índice complementario del comportamiento del modelo y no como porcentaje de varianza explicada ni como medida directa del tamaño del efecto. En consecuencia, los hallazgos respaldan la existencia de una relación estadística entre ambas variables, pero no permiten afirmar que la estrategia haya producido el nivel de comprensión lectora observado, debido al carácter no experimental, transversal y retrospectivo del estudio.

Esta asociación es consistente con investigaciones que documentan relaciones favorables entre recursos digitales, estrategias pedagógicas y el aprendizaje del inglés, aunque las diferencias metodológicas entre los estudios requieren una comparación prudente. Mendoza et al. (2024) reportan mejoras en la lectura y la escritura mediante la gamificación; Habók et al. (2024) encuentran vínculos entre el uso de estrategias de lectura en línea y la comprensión de textos; y Marín

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

et al. (2024) identifican diferencias entre mediciones diagnósticas y finales en experiencias de aprendizaje basadas en proyectos desarrolladas en entornos virtuales. De forma complementaria, Mora et al. (2023) describen mejoras en la habilidad de reading mediante herramientas digitales, mientras que Korkmaz & Oz (2021) encuentran una asociación entre las actitudes hacia un entorno de aprendizaje en línea y la comprensión lectora. Chiri (2025) también reporta resultados favorables sobre el uso de herramientas digitales para la comprensión de textos en inglés. En conjunto, estos antecedentes respaldan la relevancia de la mediación tecnológica en el aprendizaje lingüístico, aunque varios corresponden a diseños de intervención y, por tanto, no son directamente equivalentes al diseño correlacional retrospectivo empleado en esta investigación.

Desde una perspectiva teórica, los resultados son compatibles con planteamientos que relacionan la comprensión lectora con la articulación de recursos lingüísticos, cognitivos y tecnológicos. Chernii (2025) destaca el papel de los componentes gramaticales, discursivos y estratégicos en la competencia comunicativa, mientras que Lestari et al. (2023) resaltan la interacción activa entre el lector y el texto en los procesos de comprensión. Asimismo, Cummins (2021) plantea la posibilidad de transferencia de habilidades cognitivas y académicas entre lenguas. Desde el modelo TPACK, Mishra & Koehler (2006) subrayan la integración entre conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares; Maguatcher et al. (2022) destacan el papel de la autorregulación y la autonomía; y Sizov et al. (2025) permiten interpretar la mediación tecnológica desde una perspectiva sociocultural. Estas aproximaciones ofrecen marcos explicativos compatibles con los hallazgos, pero los mecanismos propuestos no fueron evaluados directamente en el estudio y, por ello, deben entenderse como interpretaciones teóricas y no como procesos causalmente demostrados.

En relación con la planificación curricular, el modelo correspondiente presenta un pseudo-R^2 de Nagelkerke de.391, el valor más alto entre las dimensiones examinadas. Este resultado indica que el modelo asociado a esta dimensión presenta el mayor valor relativo del conjunto, sin que ello implique una mayor magnitud causal. Pacheco et al. (2025) reportan una valoración favorable de los recursos virtuales vinculados a la comprensión de textos, lo cual guarda semejanza con la percepción positiva observada en este estudio. Desde el aprendizaje autónomo, una planificación que explicita objetivos, actividades y criterios puede favorecer procesos de organización y autorregulación (Maguatcher et al., 2022), mientras que, desde la teoría sociocultural, puede interpretarse como una forma de estructuración y mediación pedagógica (Sizov et al., 2025). De igual modo, el modelo TPACK permite comprender la planificación como un espacio de articulación entre decisiones tecnológicas y pedagógicas (Mishra & Koehler, 2006), mientras que el modelo interactivo de lectura resalta la relevancia de organizar actividades antes, durante y después de la lectura (Yang, 2023; Zhong et al., 2024).

Respecto de las actividades pedagógicas, los resultados muestran una asociación estadísticamente significativa con la comprensión de textos en inglés y un pseudo-R^2 de Nagelkerke de.270. Aunque este valor es menor que el observado en otros modelos dimensionales, no debe interpretarse como evidencia de un efecto más débil, sino como una diferencia en el comportamiento relativo entre los modelos estimados. Los hallazgos se asemejan a los de Pacheco et al. (2025), quienes identifican una valoración positiva de la variedad de actividades desarrolladas con recursos digitales. Desde la teoría sociocultural, las actividades pueden funcionar como espacios de interacción mediada por textos, recursos y consignas (Hilmi & Miranda, 2025), mientras que el modelo interactivo de lectura destaca la participación activa del estudiante en procesos de inferencia, de identificación de ideas centrales y de síntesis (Yang, 2023; Zhong et al., 2024). Asimismo, la competencia comunicativa permite interpretar la lectura como una práctica vinculada a componentes discursivos y estratégicos del idioma (Hien, 2021), y la interdependencia lingüística ofrece una posible explicación de la transferencia de habilidades cognitivas entre la lengua materna y el inglés (Cummins, 2021).

En cuanto a los criterios de evaluación, el modelo muestra una asociación significativa con la comprensión de textos y un pseudo-R^2 de Nagelkerke de 0,338. Este resultado se relaciona parcialmente con los hallazgos de Marín et al. (2024), Mora et al. (2023) y Noroña & Vega (2021),

Cómo citar
Zegarra-Nazaras, P. M. (2026). Percepción de Aprendo en Casa y Comprensión de Textos en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 278-292. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.809

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

quienes documentan diferencias en el desempeño lingüístico en contextos en los que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza mediado por la tecnología. No obstante, estos estudios emplean diseños y procedimientos distintos, por lo que la comparación debe centrarse en la dirección general de los hallazgos y no exclusivamente en sus niveles de significación estadística. Desde el aprendizaje autónomo, los criterios de evaluación pueden contribuir al seguimiento y la regulación del propio desempeño (Maguatcher et al., 2022); desde la perspectiva sociocultural, pueden funcionar como recursos de mediación pedagógica (Hilmi & Miranda, 2025); y desde la competencia comunicativa y el modelo interactivo de lectura, pueden orientar la valoración de componentes lingüísticos y de procesos de comprensión (Hien, 2021; Yang, 2023).

La dimensión relacionada con la percepción del nivel de dominio del MCER también presenta una asociación significativa con la comprensión de textos, con un pseudo-R^2 de Nagelkerke de.258. Este resultado guarda una relación parcial con Mamani (2024), quien identifica asociaciones entre el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y el logro de competencias en inglés. Desde la competencia comunicativa, la adecuación de las demandas lingüísticas al nivel del estudiante puede favorecer condiciones compatibles con la comprensión funcional del idioma (Hien, 2021), mientras que la teoría de la interdependencia lingüística permite interpretar la transferencia de recursos cognitivos ya desarrollados (Cummins, 2021). Asimismo, el modelo interactivo de lectura destaca la interacción entre los conocimientos previos y el procesamiento léxico y sintáctico (Blazi, 2023), mientras que la perspectiva sociocultural permite interpretar la progresión de la dificultad como una forma potencial de andamiaje (Sizov et al., 2025). Sin embargo, esta dimensión debe interpretarse con especial cautela, ya que algunos de sus indicadores presentan proximidad conceptual con los procesos evaluados en la prueba de comprensión lectora, lo que puede generar cierto solapamiento entre el predictor y la variable dependiente.

Entre las principales limitaciones se encuentra el diseño no experimental y transversal, que impide establecer relaciones causales entre la percepción retrospectiva de Aprendo en Casa y la comprensión de textos en inglés. La recuperación de una experiencia desarrollada entre 2020 y 2022, a partir de respuestas obtenidas en 2025, también puede verse afectada por sesgos de memoria y de deseabilidad social. Además, la investigación se circunscribe a una única institución, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos. Algunas categorías presentaron frecuencias bajas, lo que provocó estimaciones inestables en determinados modelos. A ello se suma que no se controlaron variables potencialmente relevantes, como el nivel inicial de inglés, la exposición posterior al idioma, el acceso a recursos tecnológicos o el acompañamiento docente. También debe considerarse el posible solapamiento conceptual entre la dimensión vinculada al MCER y algunos componentes de la prueba de comprensión de textos.

Las investigaciones futuras deberían incorporar diseños longitudinales o cuasiexperimentales que permitan examinar cambios a lo largo del tiempo y aproximarse con mayor precisión a la estimación de los efectos. También sería conveniente utilizar pruebas estandarizadas de comprensión lectora, incorporar medidas del nivel inicial de inglés y controlar variables relacionadas con la conectividad, la exposición extraescolar al idioma y la mediación docente. Del mismo modo, convendría examinar la estructura interna y la validez discriminante de las dimensiones del cuestionario, en particular la relacionada con el MCER, y replicar el estudio en diferentes instituciones y contextos educativos. Estas líneas permitirían determinar con mayor precisión qué componentes de las experiencias educativas mediadas por la tecnología se relacionan con el desarrollo de la comprensión de textos en inglés.

Conclusiones

La investigación aporta evidencia empírica sobre la relación entre la percepción retrospectiva de la experiencia educativa con la estrategia Aprendo en Casa y la comprensión de textos en inglés en estudiantes de educación tecnológica. Los resultados muestran una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables ($p < .001$), acompañada de un pseudo-R^2 de Nagelkerke de.332

Cómo citar
Zegarra-Nazaras, P. M. (2026). Percepción de Aprendo en Casa y Comprensión de Textos en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 278-292. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.809

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

como indicador complementario del modelo. La relevancia del estudio radica en documentar esta relación en un contexto de formación técnica superior y en una experiencia educativa desarrollada durante la educación remota. La planificación curricular presenta el mayor pseudo-R^2 de Nagelkerke entre los modelos dimensionales (0,391), aunque este valor no representa un tamaño del efecto ni permite establecer una relación causal.

En correspondencia con los objetivos específicos, la percepción de las actividades pedagógicas, los criterios de evaluación y el nivel de dominio del MCER también se asocian significativamente con la comprensión de textos en inglés, con pseudo-R^2 de Nagelkerke de 0,270, 0,338 y 0,258, respectivamente. En conjunto, estos hallazgos muestran que las distintas dimensiones de la experiencia educativa analizada guardan relaciones estadísticas con el desempeño lector observado. No obstante, las diferencias entre los pseudo-R^2 deben interpretarse como características relativas de los modelos y no como evidencia de superioridad, impacto o efecto causal de una dimensión sobre otra. Asimismo, la dimensión vinculada al MCER requiere una interpretación especialmente cautelosa debido a su proximidad conceptual con algunos procesos evaluados en la prueba de comprensión lectora.

Las futuras investigaciones deberán incorporar diseños longitudinales o cuasiexperimentales que permitan examinar cambios a lo largo del tiempo y estimar con mayor precisión los posibles efectos. También será recomendable emplear pruebas estandarizadas de comprensión lectora, controlar variables como el nivel inicial de inglés, la exposición posterior al idioma, el acceso a recursos tecnológicos y el acompañamiento docente, así como examinar la validez discriminante de las dimensiones del cuestionario. Asimismo, será pertinente replicar el estudio en otras instituciones y contextos de formación tecnológica para determinar si las asociaciones observadas se mantienen en poblaciones y escenarios educativos distintos.

Agradecimientos

A la Universidad César Vallejo, Lima; por motivar el desarrollo de esta investigación en contribución a la educación peruana.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo o los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

La autora declara que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio contó con la autorización de la institución educativa participante y se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación con seres humanos. Se garantizó la participación voluntaria de los estudiantes, todos ellos mayores de edad, mediante el consentimiento informado otorgado por ellos mismos, lo que aseguró en todo momento la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada. Los datos se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos, resguardando la integridad, el respeto y el bienestar de los participantes durante todo el proceso de investigación.

Referencias

Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vasquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.016

Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.

Avellaneda, L., Morante, P., & Dávila, J. (2022). *La investigación científica. Una aventura epistémica, creativa e intelectual*. Religación Press. https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.7

Barbosa Moreno, A., Mar Orozco, C. E., & Molar Orozco, J. F. (2020). *Metodología de la investigación. Métodos y técnicas*. Grupo Editorial Patria.

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

Blaži Ostojić, A. (2023). Reading comprehension processes: A review based on theoretical models and research methodology. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 59*(1), 122–143. https://doi.org/10.31299/hrri.59.1.8

Chernii, L. (2025). Communicative competence in contemporary society: comparison of fundamental models. *Вісник науки та освіти*, *1*(31), 664-675. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-664-475

Chiri, P. (2025). *Uso de herramientas digitales en la comprensión de textos en inglés de estudiantes de un centro de idiomas de Lima, 2024*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://hdl.handle.net/20.500.14039/11654

Cuenca, R., & Urrutia, C. (2022). Educación remota y desigualdad educativa en el Perú. *Revista Educación, 31*(2), 45–67.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). *Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos*. UNICEF.

Habók, A., Zaw, T., & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Heliyon, 10*(2), 1-17. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281

Hien, L. (2021). Communicative Language Teaching in Teaching ESL for University Students. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 3*(6), 49-57. https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.6.7

Hilmi, M., & Miranda, A. (2025). Vigotsky's sociocultural: an analytical study in arabic language learning. *Kitaba, 3*(1), 10-17. https://doi.org/10.18860/kitaba.v3i1.29732

Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. CEPAL. https://hdl.handle.net/11362/48204

Korkmaz, S., & Oz, H. (2021). Using Kahoot to improve reading comprehension of English as a foreign language learners. I*nternational Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(2), 1138-1150. https://go.docentes20.com/rfg5k

Laura, K., Morales, K., Clavitea, M., & Aza, P. (2021). Aplicación Quizizz y comprensión de textos en inglés con el contenido de la plataforma educativa "Aprendo en Casa". *Revista Innova Educación, 3*(1), 151-159. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.007

Lestari, G., Syihabuddin, S., Kosasih, A., & Somad, M. (2023). The Effectiveness of Interactive Reading Models in Improving Early Students Language Skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(9), 280-295. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.15

Madruga, O. (2024). La plataforma Moodle: un medio de enseñanza eficaz para la comprensión lectora de textos científicos en inglés1. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 23*(2), 879-893. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.26996

Maguatcher, J., Hulda, G., & Ning, R. (2022). Autonomous learning ability of chinese language learners in Cameroon. *Journal of sino-african studies, 1*(1), 108-125. https://doi.org/10.56377/jsas.v1n1.0825

Mamani, M. (2024). Aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y logro de competencias del inglés en estudiantes de secundaria. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo, 15*(4), 360-370. https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.4.1195

Marín, C., Moreno, R., & Hernández, J. (2024). El Aprendizaje basado en proyectos en un contexto virtual y su impacto en el aprendizaje del inglés. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(29), 1-29. https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2087

Martínez Olmo, F., & González Catalán, F. I. (2023). Apuntes de investigación descriptiva y explicativa. Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/204620

Mendoza, E., Núñez, N., Cacoango, W., & Rumbaut, D. (2024). Estrategias de gamificación y su impacto en el aprendizaje de la asignatura de inglés en los estudiantes de segundo bachillerato. *MQRInvestigar, 8*(4), 7412-7439. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.7412-7439

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las y los estudiantes: Educación secundaria*. Ministerio de Educación. https://hdl.handle.net/20.500.12799/7771

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020). *Resolución Viceministerial N.° 093-2020-MINEDU*.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Mora, G., Pinza-Ver, L., López, R., & Alejo, O. (2023). Analítica del Aprendizaje y Gamificación para Fortalecer la habilidad "Reading" en la asignatura de Inglés. MQRInvestigar, 7(4), 145-168. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.145-168

Nanjundeswaraswamy, T. S., & Divakar, S. (2021). Determination of sample size and sampling methods in applied research. *Proceedings on Engineering Sciences, 3*(1), 25–32. https://doi.org/10.24874/PES03.01.003

Noroña, D., & Vega, V. (2021). Impacto de la teleeducación en el rendimiento estudiantil del idioma inglés durante la pandemia COVID-19. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria, 7*(3), 61-70. https://go.docentes20.com/rpn5s

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3197152b-en

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
278-292

Pacheco, S., Paredes, S., Remache, S., & Acosta, J. (2025). Educaplay como Recurso Digital para Fortalecer la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Octavo Grado de la Unidad Educativa Nueva Tarqui. *Reincisol*, *4*(8), 5156-5182. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5156-5182

Sanhueza-Oyarzún, L. A., & Quintanilla-Espinoza, A. (2024). The contribution of inferential reading strategies to improve the reading comprehension skill in an online private lesson context. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *17*(2), 159–169. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.509

Sizov, V., Sheviakov, O., Slavska, Y., & Alforov, O. (2025). Determinants of opposition to modern cultural diffusion in the theory of L. Vygotsky. *Pedagogy and Education Management Review*, *1*(19), 4-16. https://doi.org/10.36690/2733-2039-2025-1-4-16

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2023). *UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms*? UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Yang, L. (2023). An "Interactive Learning Model" to enhance EFL students' lexical knowledge and reading comprehension. *Sustainability*, *15*(8), 6471. https://doi.org/10.3390/su15086471

Zhong, K., Zhang, H., Lei, V., Xu, X. (2024). The Impact of Personal Learning Environments Platform on Junior Middle School Students' Self-Regulated Learning and English Reading Achievements. *International Journal of Information and Education Technology*, *14*(12), 1750-1762. https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.12.2206

OPEN ACCESS
CC BY NC ND