



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

EFFECTO DEL PROGRAMA “APRENDEMOS JUNTOS” EN EL  
LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES –  
2DO GRADO – PASCO

Tesis presentada por:

MELINA JINA MENOCA HUILLCA

Cód. ORCID 0009-0000-9333-2749

Para obtener el Grado Académico de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

con mención en Problemas de Aprendizaje

Línea de Investigación: Evaluación e intervención en enseñanza – aprendizaje

Asesora

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Cód. ORCID: 0000-0003-0919-0296

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentado por:

MELINA JINA MENOCA HUILLCA

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

---

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Miluska Elizabeth Quezada Aguilar de Arce

---

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Roxana Gissella Otoyá Torrejón

---

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

---

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Directora de la Escuela de Posgrado

## Declaratoria de Originalidad del Asesor

<b>Facultad o Escuela de Posgrado:</b>	ESCUELA DE POSGRADO
<b>Escuela Profesional o Programa Académico:</b>	Maestría en Educación
<b>Dependencia a la que pertenece el docente asesor:</b>	Departamento de Educación
<b>Docente asesor que verifica la originalidad:</b>	Mariella Victoria Mendoza Carrasco
<b>ORCID:</b>	ORCID: 0000-0003-0919-0296
<b>Título del documento:</b>	EFECTO DEL PROGRAMA “APRENDEMOS JUNTOS” EN EL LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES – 2DO GRADO – PASCO
<b>Autora(s) del documento:</b>	MELINA JINA MENOCA HUILLCA
<b>Mecanismo utilizado para detección de originalidad:</b>	Software Turnitin
<b>Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)</b>	2803689328
<b>Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:</b>	14 %
<b>Fuentes originales de las similitudes detectadas:</b>	Fuentes de internet = 12% Publicaciones = 9% Trabajos del estudiante = 5%
(imagen del 14 % similitud y fuentes detectadas)	
<p>TESIS MAESTRIA - MELINA MENOCA - 04-11-25</p> <hr/> <p style="color: red;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">14%</p> <p>INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">12%</p> <p>FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">9%</p> <p>PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">5%</p> <p>TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/> <p style="color: red;">FUENTES PRIMARIAS</p> <hr/>	
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.	
<b>Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)</b>	04-11-25

## RESUMEN

El objetivo del estudio fue evaluar los efectos del programa "Aprendamos juntos" en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en escolares del segundo grado de la provincia de Oxapampa, Pasco. La investigación pertenece al enfoque cuantitativo, tipo aplicativo, nivel experimental y diseño cuasiexperimental. El estudio cuenta con una muestra de 73 estudiantes distribuidos en tres aulas, utilizando un muestreo no probabilístico. Los hallazgos evidenciaron que el programa tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades del desarrollo del lenguaje oral, lectura y escritura de los estudiantes. En el grupo experimental, la media en comunicación oral aumentó de 3.67 a 6.19, en lectura de 4.44 a 7.33 y en escritura de 1.27 a 5.31, mientras que en el grupo control las mejoras fueron mínimas. El análisis de varianza (ANOVA) confirmó que las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control fueron estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ), con un coeficiente de determinación de  $R^2 = 0,498$  para el modelo global. Además, los efectos principales del grupo y el tiempo de evaluación, así como su interacción, fueron significativos en todas las dimensiones, lo que indica que el programa fue determinante en la mejora de las habilidades lingüísticas.

**Palabras clave:** Habilidades lingüísticas, Lenguaje oral, Lectura, Escritura.

## ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the effects of the "Let's Learn Together" program on the development of oral language, reading, and writing skills in second-grade students from the province of Oxapampa, Pasco. The research followed a quantitative approach, was of applied type, at a descriptive level, and employed a quasi-experimental design. The study included a sample of 73 students distributed across three classrooms, selected through non-probability sampling. The findings showed that the program had a positive impact on the development of students' oral language, reading, and writing skills. In the experimental group, the average score in oral communication increased from 3.67 to 6.19, in reading from 4.44 to 7.33, and in writing from 1.27 to 5.31, while improvements in the control group were minimal. The analysis of variance (ANOVA) confirmed that the differences between the experimental and control groups were statistically significant ( $p < 0.05$ ), with a coefficient of determination of  $R^2 = 0.498$  for the overall model. Moreover, the main effects of group and evaluation time, as well as their interaction, were significant across all dimensions, indicating that the program was a key factor in improving linguistic skills.

**Keywords:** language skills, Oral language, Reading, Writing.

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis a mi hija Anjali Medina Menocal, que la amo tanto por ser mi mayor motor y motivo para poder concretar este logro y en especial a mis padres por su apoyo incondicional que me brindan cada día.

## **RECONOCIMIENTO**

Primeramente, quiero dar gracias al Eterno por la fortaleza y valentía que me dio, para culminar con esta investigación a pesar de muchas adversidades y dificultades.

Agradezco a mis padres y familiares por brindarme soporte emocional, durante este proceso de investigación.

Así mismo agradezco profundamente a la universidad, por brindarme una formación académica fomentando en mí el compromiso, la ética profesional y el deseo constante de superación y a mi asesora Doctora Mariella Mendoza Carrasco por guiarme y acompañarme en este arduo trabajo.

# ÍNDICE

	Página
RESUMEN .....	4
ABSTRACT .....	4
RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE .....	6
LISTA DE TABLAS .....	10
INTRODUCCIÓN .....	122
CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	144
1.1 Planteamiento del problema .....	144
1.2 Justificación de la investigación.....	18
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	20
1.3.1 Delimitación de la investigación .....	200
1.3.2 Limitaciones de la investigación .....	20
1.4 Objetivos de la investigación.....	21
1.4.1 Objetivo general .....	21
1.4.2 Objetivos específicos.....	21
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO .....	22
2.1 Antecedentes de la investigación.....	22
2.1.1 Antecedentes Nacionales.....	22
2.1.2 Antecedentes Internacionales .....	26
2.2 Bases teóricas .....	30
2.2.1 Programa "Aprendemos Juntos" .....	30
2.2.1.1 Definición del Programa Educativo .....	30
2.2.1.2 Definición de taller de sesiones de aprendizaje .....	32
2.2.1.3 Características del aprendizaje según el Plan Curricular del Minedu...34	
2.2.1.4 Teorías del programa "Aprendemos juntos".....	35
2.2.1.5 Teorías de la evolución dinámica en educación .....	38
2.2.1.6 Papel del facilitador y participantes .....	40
2.2.1.6.1 Facilitador .....	43
2.2.1.6.2 Participantes .....	46
2.2.2 Definición de lenguaje oral .....	52
2.2.2.1 Importancia del lenguaje oral .....	56

2.2.2.2	Características del lenguaje oral según el Plan curricular del Minedu..60	
2.2.2.3	Elemento de la enseñanza - aprendizaje del lenguaje oral.....	61
2.2.2.4	Dimensiones del lenguaje oral .....	62
2.2.2.5	Teorías del desarrollo del lenguaje oral .....	64
2.2.3	Definición de lectura .....	67
2.2.3.1	Teorías del desarrollo de la lectura .....	68
2.2.3.2	Importancia de la lectura .....	70
2.2.3.3	Características de la lectura según el Plan Curricular del Minedu.....	73
2.2.3.4	Dimensiones de la lectura .....	74
2.2.4	Definición de escritura.....	76
2.2.4.1	Teoría del desarrollo de la escritura .....	78
2.2.4.2	Importancia de la escritura .....	81
2.2.4.3	Características de la escritura según autores.....	82
2.2.4.4	Característica de la escritura según el Plan Curricular del Minedu ...	85
2.2.4.5	Dimensiones de la escritura .....	85
2.3	Definición de términos.....	888
2.3.1	Competencias .....	88
2.3.2	Escritura .....	88
2.3.3	Facilitador.....	889
2.3.4	Lectura .....	889
2.3.5	Lenguaje oral.....	889
2.3.6	Programa Aprendemos Juntos.....	889
2.3.7	Programa educativo .....	90
2.3.8	Sesiones de aprendizaje .....	90
2.3.9	Talleres educativos.....	90
2.4	Hipótesis .....	91
2.4.1	Hipótesis general.....	91
2.4.2	Hipótesis específicas.....	91
CAPITULO III: MÉTODO .....		92
3.1	Tipo y diseño de la investigación .....	92
3.2	Participantes .....	93
3.2.1	Población.....	94

	Página
3.2.2 Muestra .....	94
3.2.2.1 Inclusión de la muestra .....	95
3.2.2.2 Exclusión de la muestra .....	95
3.3 Variables de investigación .....	95
3.3.1 Variable independiente:.....	95
3.3.1.1 Definición conceptual .....	96
3.3.1.2 Definición operacional .....	96
3.3.2 Variable dependiente .....	96
3.3.2.1 Definición conceptual .....	96
3.3.2.1.1 Lenguaje oral .....	96
3.3.2.1.2 Lectura .....	97
3.3.2.1.3 Escritura .....	97
3.3.2.2 Definición operacional .....	97
3.3.2.2.1 Lenguaje oral.....	97
3.3.2.2.2 Lectura .....	98
3.3.2.2.3 Escritura .....	98
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	99
3.4.1 Técnicas.....	99
3.4.2 Instrumentos.....	100
3.4.2.1 Pre test y post test .....	100
3.4.2.2 Confiabilidad del instrumento.....	106
3.4.2.3 Validez del instrumento .....	106
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	1077
3.6 Consideraciones éticas .....	108
<b>CAPITULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>109</b>
4.1 Presentación de resultados descriptivos.....	10909
4.2 Baremación .....	111
4.2.1 Dimensión 1: Comunicación oral.....	112
4.2.2 Dimensión 2: Lectura de textos .....	113
4.2.3 Dimensión 3: Escritura de textos.....	114
4.2.4 Variable: Efectos del programa .....	116
4.3 Presentación de los resultados inferenciales .....	117

	Página
4.3.1 Prueba de normalidad de la data .....	117
4.3.2 Contrastación de hipótesis .....	118
4.3.2.1 Prueba de la primera hipótesis específica.....	118
4.3.2.2 Prueba de la segunda hipótesis específica .....	118
4.3.2.3 Prueba de la tercera hipótesis específica.....	1184
4.3.2.4 Prueba de hipótesis general.....	118
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	1300
5.1 Análisis de resultados del objetivo general .....	130
5.2 Análisis de resultado del primer objetivo.....	131
5.3 Análisis de resultado del segundo objetivo.....	132
5.4 Análisis de resultado del tercer objetivo .....	133
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	1366
6.1 Conclusiones .....	136
6.2 Recomendaciones .....	137
REFERENCIAS.....	140
APÉNDICES .....	1500
APÉNDICE A: Consentimiento informado.....	151
APÉNDICE B: Asentimiento informado .....	152
APÉNDICE C: Declaración jurada .....	153
APÉNDICE D: Carta solicitando juicio de expertos.....	1555
APÉNDICE E: Formato de encuesta de validación de experto.....	1566
APÉNDICE F: Matriz de consistencia .....	1611

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Variables, dimensiones, competencia y logro del programa .....	36
2. Población de estudiantes del segundo grado de primaria .....	94
3. Matriz de operacionalización de la variable lenguaje oral .....	97
4. Matriz de operacionalización de la variable lectura .....	988
5. Matriz de operacionalización de la variable escritura .....	99
6. Escala valorativa del desempeño académico .....	105
7. Clasificación por rangos de niveles .....	105
8. Confiabilidad de la data: Alfa de Cronbach .....	106
9. Estad. Descrip. del Pretest (Gcontrol-Gexperimental) .....	109
10. Estad. Descrip. del Postest (Gcontrol-Gexperimental) .....	1100
11. Baremo de la variable y dimensiones .....	111
12. Comparación del desempeño en comunicación oral intragrupos (pretest)	112
13. Comparación del desempeño en comunicación oral intragrupos (postest) .....	1122
14. Comparación del desempeño en lectura de textos intragrupos (pretest) .	113
15. Comparación del desempeño en lectura de textos intragrupos (postest)	114
16. Comparación del desempeño en escritura de textos intragrupos (pretest) .....	114
17. Comparación del desempeño en escritura de textos intragrupos (postest) .....	115
18. Comparación del efecto del programa intragrupos (pretest) .....	116
19. Comparación del efecto del programa intragrupos (postest).....	116

Tabla	Página
20. Prueba de normalidad.....	117
21. Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la primera dimensión. ....	119
22. Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión comunicación oral.....	119
23. Medias marginales estimadas para la dimensión comunicación oral.....	121
24. Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la segunda dimensión. ....	122
25. Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión lectura de textos. ....	122
26. Medias marginales estimadas para la dimensión lectura de textos.....	123
27. Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la tercera dimensión. ....	125
28. Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión escritura de textos. ....	125
29. Medias marginales estimadas para la dimensión escritura de textos... .	126
30. Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la variable..	127
31. Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la variable efecto del programa. ....	128
32. Medias marginales estimadas para la dimensión escritura de textos ...	129

## INTRODUCCIÓN

Las dificultades en lectoescritura y lenguaje oral afectan gravemente a estudiantes a nivel global, especialmente en regiones como África Subsahariana y América Latina. Según la UNESCO (2017) y el ERCE (2019), una gran mayoría de los niños no alcanza niveles básicos en estas habilidades al finalizar la educación primaria. Dentro del territorio, solo un tercio de los colegiales del nivel pre-secundario logran aprendizajes satisfactorios, con cifras similares en regiones como Pasco, donde apenas el 32.3% alcanza los niveles esperados. Estas deficiencias reflejan un estancamiento en el aprendizaje pese a los enfoques comunicativos de los currículos. Para abordar esta situación, Villanueva (2021) y Quiroz (2015) mencionan que se requiere implementar estrategias innovadoras como el juego de roles, programas de comprensión lectora y metodologías activas como el Plan Lector, que han demostrado ser efectivas para mejorar habilidades comunicativas y superar estas limitaciones.

Por todo lo expuesto, se plantea como solución la puesta en marcha del Programa “Aprendemos Juntos” para impulsar las competencias educativas. Por ello, la finalidad primordial es analizar las repercusiones de dicho programa en estas competencias esenciales, buscando mejorar significativamente el aprendizaje de los niños. De manera específica, se evaluará cómo el programa estimula las competencias de lenguaje oral, entendiendo su papel como base para la comunicación y el aprendizaje. Asimismo, se examinará su efecto en la lectura, con prosopopeya en la comprensión de múltiples variedades textuales, y en la escritura, promoviendo que los estudiantes logren expresar ideas de manera adecuada y estructurada.

La investigación se desarrolla bajo los preceptos del método científico y el enfoque cuantitativo, siendo experimental y de tipo aplicado, con el fin de generar soluciones prácticas. Se emplea un diseño de pre y post prueba para la investigación, tomando como modelo la Batería Woodcock de Proficiencia, para medir los avances en las competencias lingüísticas. La población comprende 73 estudiantes de tres aulas de una IE en Oxapampa, y se emplea un muestreo no probabilístico que abarca a toda la población. Los datos obtenidos permitirán evaluar el impacto del programa y su capacidad para responder a las necesidades educativas identificadas.

Este trabajo está estructurado de manera lógica y ordenada para abordar el análisis del Programa "Aprendemos Juntos" y la consolidación de competencias relacionadas con las tres destrezas lingüísticas básicas. El primer capítulo se centra en la problematización del fenómeno investigado, justificando su relevancia, y estableciendo las limitaciones y alcances del análisis. En seguida, se exterioriza el sustento teórico, integrando antecedentes, fundamentos conceptuales, y definiciones claves que soportaron el estudio. La tercera sección describe el enfoque metodológico, especificando las partes correspondientes, junto con la caracterización de la población, las muestras, las variables y los procedimientos de recabo de información. A continuación, en la cuarta parte, se exponen los resultados, acompañados del análisis crítico de las hipótesis formuladas. Posteriormente, el quinto capítulo aborda la comparativa de los hallazgos, interpretándolos a partir del marco conceptual y los objetivos establecidos. Por último, en el sexto capítulo se registran las conclusiones de principales del estudio de investigación, con las sugerencias.

# CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 Planteamiento del problema

En años recientes, se evidencian limitaciones en la decodificación y codificación lingüística, ya que, a nivel mundial, más del 56% de niños de la edad de 6 a 11 años, los cuales no tienen la habilidad de leer y mejorar otras competencias cognitivas (escritura y lenguaje oral) al terminar la educación primaria. Si esa tendencia continua, por ejemplo, en el caso de África Subsahariana estarán afectados 138 millones de niños que próximamente cursarán la primaria UNESCO (2017). Lo que significa, cuan relevante es el desarrollo de la lectura a nivel estudiantil; es decir, llegar a la deducción del propósito de las lecturas, reconocer puntos de vista, y reflexionar y evaluar a partir de la información que se les presenta. (UNESCO, 2020).

Para la UNESCO todas las habilidades respecto a la comunicación oral, la escritura como la lectura fueron los contenidos que presentaron más frecuencia en los documentos curriculares (están organizados en competencias), y temas centrales de la enseñanza en el Caribe y los países de Latinoamérica y por ello, fueron tomados en cuenta para ser evaluados en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado por la UNESCO (2021). En ese estudio a nivel latinoamericano considerando al Caribe existe una crisis educativa; pues en 16 países de esa zona a nivel primario, un 40% del alumnado de tercer grado y el 60% de 6<sup>to</sup> no llegó a tener una capacidad mínima para la lectura y escritura. Es decir, los resultados de los académicos de los estudiantes no presentaron una mejora sustancial de estos constructos entre los años 2013 y 2019 (Cruz, 2021).

Para la ONU y la UNESCO (2022) tanto el aprendizaje de escritura como la enseñanza a nivel latinoamericano presentó un enfoque comunicativo. Esto se ve reflejado, en los aspectos que evaluó la prueba ERCE en el 2019 que fue para el alumnado del tercer grado, un 48.4% no lograron escribir un texto y el 38.6% escribieron otro género de texto distinto al solicitado, ubicándose en la categoría 1 (inicio).

En caso de Perú, la finalidad de la Educación Básica es fortalecer las competencias y lograr desarrollarse a nivel integral del alumnado (UNESCO, 2020).

En relación con la lectura, en la ECE 2019, realizada a colegiales del 4to de primaria respecto a la materia de Comunicación (Lectora), un 34.8% lograron los aprendizajes esperados, encontrándose en el nivel de habilidad satisfactorio. Además, en la EM 2019 (Evaluación Muestral) realizada a estudiantes del segundo nivel primario, el 68.4% estaban en proceso de desarrollar la habilidad de lectura, ya que aún presentan dificultades para pasar al siguiente grado. Entonces, para potenciar el proceso pedagógico de la lectoescritura en los alumnos se deben leer diferentes tipos de texto y géneros en diferentes formatos (MINEDU, 2020). Mientras que, para el caso de la escritura y oralidad tomando en cuenta los objetivos, el contexto como el destinatario (UNESCO, 2020).

Las mismas características se evidencian en las instituciones educativas del departamento de Pasco, donde presentaron una serie de dificultades respecto al aprendizaje lector y demás competencias según lo mencionado (lenguaje oral y escritura), debido a que en la ECE 2019, solo el 32.3 % del alumnado llegando a un aprendizaje esperado; mientras que más que la mitad de esta muestra tiende a encontrarse en los niveles iniciales de aprendizaje

(aprendizaje elemental, pero no lo que se espera para el nivel donde están) y en proceso (logró parcialmente los aprendizajes esperados, pero aún presenta dificultades) (MINEDU, 2020).

Debido a estas deficiencias, a nivel de la enseñanza como el aprendizaje se requiere que el MINEDU como sus propios docentes planteen estrategias metodológicas, programas, técnicas, etc. innovadoras y dinámicas para mejorar y desarrollar las destrezas de habla, ortográficas y escritura en los infantes de primaria, establecidos en el Plan curricular como competencias del área de Comunicación (MINEDU, 2017). Pues, es importante cambiar esos hábitos tradicionales de enseñanza con metodologías activas y pragmáticas

Por ello, el estudio de Villanueva (2021) mencionó que usar el juego de roles ayuda a fortalecer las aptitudes, respecto a la expresión oral a nivel estudiantil, acá el grupo experimental antes de aplicarse fue de 11.0400, y en el post test fue 16.400, ubicándose los alumnos en el nivel logrado, concluyendo que, la expresión oral mejoró después de desarrollar el juego de roles.

De igual manera, Quiroz (2015) analizó cómo el programa impactó en el provecho académico y las pericias comunicativas de los menores en etapa primaria, poniendo especial énfasis en el desarrollo de competencias lectoras y expresivas. Concluye una significación alta, ya que la implementación del programa contribuyó a que los estudiantes desarrollaran capacidades avanzadas para comprender lo que leen. Este avance no solo se limitó a la decodificación de palabras, sino que también incluyó la interpretación crítica y la inferencia de significados, lo que les permitió. establezca conexiones entre los textos y su contexto.

Además, el programa fomentó mejoras sustanciales en los estudiantes, quienes lograron comunicar sus ideas con mayor claridad, coherencia y creatividad. Este crecimiento en las habilidades de comunicación se reflejó en un aumento de la participación activa en actividades académicas como debates, presentaciones y redacción de textos. En consecuencia, el impacto del programa trascendió el ámbito académico, fortaleciendo en los estudiantes la confianza en sus habilidades y promoviendo un aprendizaje integral que los prepara para enfrentar desafíos educativos y sociales futuros (Quiroz, 2015).

En ese sentido, se implementó el Plan Lector en las instituciones de la EBR como estrategia pedagógica para incentivar, estructurar y guiar la práctica de la lectura en los alumnos; y para motivar la afición, es primordial que los docentes diversifiquen los textos (MINEDU, 2020). De igual manera, Salazar (2018) llegó a desarrollar “Ludiles”, un programa que fomenta la capacidad lecto-escritura, en el alumnado, llegando a indicar que el 72% del grupo experimental llegó al nivel logro, significando que con este programa se pudo influenciar en la formación respecto a la lecto - escritura y principalmente en la dimensión lectura.

La situación educativa a nivel de la provincia de Oxapampa también presenta mismas dificultades. Por ejemplo, falta profesores capacitados, no se cuenta con acceso de recursos educativos y nuevas metodologías de enseñanzas para las instituciones educativas. Además, para el año 2019, el 58.8% de estudiantes de primaria en la provincia de Oxapampa se encontraban en niveles de aprendizaje insuficiente en comunicación (lenguaje oral, lectura y escritura). Estos resultados reflejan deficiencias sobre su desarrollo en el lenguaje oral, sobre su escritura y lectura de los menores (MINEDU, 2020).

Por tanto, según las investigaciones de esos autores, la aplicación de programas educativos y estrategias metodológicas tuvieron impactos significativos en los logros competenciales tales como, la lectura (comprensión), lenguaje oral (oralidad) y escritura. Por tal motivo, el estudio tendrá como propósito aplicar el programa “Aprendemos Juntos” con el fin de enriquecer las habilidades lingüísticas, la generación de textos y comprensión en el alumnado de segundo grado en una IE de Pasco.

El estudio tiene como problema general: ¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos Juntos” en el desarrollo del lenguaje oral en la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. en la provincia de Oxapampa - Pasco?

Los problemas específicos son los siguientes:

- ¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. en la provincia de Oxapampa - Pasco?
- ¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. en la provincia de Oxapampa – Pasco?
- ¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. en la provincia de Oxapampa - Pasco?

## **1.2 Justificación de la investigación**

Como justificación social, el estudio fue de gran ayuda para el ámbito de educación primaria para los docentes de la IEI en la provincia de Oxapampa – Pasco, para ser puesta en práctica respecto a su dinámica de la enseñanza

buscando que los alumnos contaran con capacidades propias de su grado en lenguaje oral, lectura y escritura; con la finalidad de implementar y aplicar el programa como estrategia pedagógica y realizar mejoras según las necesidades. Puesto que, se evidenció gran conjunto de infantes carentes de comprensión respecto a las lecturas que tenían, problemas como dificultades cuando escribían y en su vocabulario, así como al momento de comunicarse con los demás. Por ello, fue importante implementar estrategias, programas, etc., ya que existía la necesidad de contar con estas a fin de perfeccionar la calidad educativa.

De este modo, la educación a nivel primario fue considerada relevante para continuar con su desarrollo integral de las prácticas competenciales de los niños(as) del 2do de primaria. Por tanto, aplicar el programa “Aprendemos Juntos” promovió el amaestramiento y el desarrollo a nivel de la lectura, el lenguaje y la escritura, buscando mejorar su rendimiento académico y que lograran las competencias para ingresar al siguiente grado.

Como justificación teórica, esta investigación brindó aportes teóricos sobre la integración de programas de enseñanza y aprendizaje respecto al área educativa, principalmente en la educación primaria, para lograr desarrollar sus capacidades; aportando conocimientos relevantes de su aplicación, identificando las fortalezas y debilidades, los resultados, y proponiendo recomendaciones para su adecuada implementación y desarrollo. Además, generalizó el programa en otros grados y en otros centros locales y nacionales. También, pudo contribuir a la elaboración de políticas educativas que promovieran su calidad respecto a la educación primaria y al desarrollo de toda proficiencia comunicativa a nivel nacional y regional.

Como justificación metodológica, se rigió por la necesidad de realizar un estudio práctico, donde se buscó potenciar las habilidades cognitivas, la comprensión y redacción a través de un plan innovador organizado en talleres teóricos y prácticos que incentivaron la participación de los alumnos. Es decir, se buscó desarrollar estas competencias en conjunto, puesto que la mayoría de las investigaciones las analizó por separado. Sin embargo, estas competencias siguieron un proceso siendo primero el lenguaje, posterior a ello estuvo la lectura y se terminó con la escritura para desarrollar capacidades en los estudiantes y mejorar su desempeño no solo en su rendimiento académico, sino en otras áreas como en su vida cotidiana y posteriormente profesional.

### **1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación**

#### **1.3.1 Delimitación de la investigación**

Se realizó la investigación en alumnos del 2º de Primaria de la I.E.I. de Pasco.

#### **1.3.2 Limitaciones de la investigación**

Se contaron con estudios de la prueba ECE 2019, EM 2019, ERCE 2019 del MINEDU, estudios que se realizan cada cierto tiempo, sin embargo, se debe considerar que debido a la pandemia algunas evaluaciones del MINEDU se cancelaron.

En la presente investigación se tuvo limitaciones de tiempo para la disposición de aplicar el programa en la institución educativa, así mismo se tuvo limitaciones en los permisos de la institución educativa y de los padres y tutores de los estudiantes.

Limitaciones en los permisos para aplicabilidad del programa, debido al poco tiempo de designación para este tipo de actividades en la Institución educativa.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1 Objetivo general**

- **OG.** Analizar el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo del lenguaje oral, en la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa - Pasco

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

- **OE 1.** Evaluar el efecto de la aplicación del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa - Pasco.
- **OE2.** Evaluar el efecto de la aplicación del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa - Pasco.
- **OE 3.** Evaluar el efecto de la aplicación del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo de la escritura en alumnos 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa – Pasco.

## CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la investigación

#### 2.1.1 Antecedentes Nacionales

Manrique y Zavaleta (2024) en el trabajo de investigación “Enfoque comunicativo textual para la lectoescritura en estudiantes de primaria” publicado en la Revista de Ciencias Médicas y de la Vida, volumen 2, número 1, pps (1-15). Lima

La investigación contemplo como objetivo primordial comprobar que la implementación de un plan didáctico fundado en la dirección comunicativo textual optimiza las competitividades en lectoescritura de los discentes de 1er grado. La metodología fue cuasi-experimental, la muestra fue de manera intencional, 37 estudiantes en el grupo experimental (GE) y el resto en el grupo de control (GC). Los resultados arrojaron que el 86% de estudiantes del GE presentaba un nivel bajo en lectoescritura, mientras que el 14% alcanzó el nivel regular, luego de aplicar el enfoque comunicativo textual, el 65% del GE alcanzó a ubicarse en la escala excelente, el 35% en niveles buenos, en contraste con el GC mostró mejoras limitadas, con predominancias en los niveles regulares y bajos. El análisis estadístico evidenció que la implementación del programa mejoró significativamente en el GE. El trabajo concluye en que el programa produce mejoras significativas en las competencias de lectura y escritura en los estudiantes del GE respecto al GC, ya que inicialmente ambos grupos tenían los mismos niveles deficientes de estas competencias. Estos resultados confirman la eficacia del enfoque comunicativo textual como estrategia didáctica para fortalecer la lectura y la escritura en los primeros años de la escolaridad.

Medrano (2023) en la tesis, “Las competencias de lenguaje oral que las docentes fomentan en los niños y niñas de tres años en una Institución Pública de Educación Inicial, y su correspondencia con el Resultado DIT: Comunicación Verbal efectiva”, publicada en la PUCP, Lima.

El propósito fundamental fue analizar las acciones que desarrollan los educadores para promover la formación de competencias comunicativas y sus habilidades. Para esto, la metodología fue descriptiva y analítica, considerando a educandos como muestra y se consignó la guía de entrevista. Los hallazgos revelaron que los docentes emplean estrategias pedagógicas centradas en la expansión léxica, la construcción sintáctica y la contextualización en situaciones cotidianas para estimular la comunicación hablada. En relación con el lenguaje comprensivo, los docentes fomentan esta habilidad explicando sucesos, y fomentando el dialogo en grupos. Concluyendo que, las actividades que direccionan los docentes se enmarcan en fomentar el adelanto del lenguaje en base a conversaciones afectivas, mediante el habla expresiva-tolerante y según la edad de los infantes.

Cieza (2023) en la tesis, “Iniciativa diseñada para fomentar el progreso de la expresión oral en niños de 5 años dentro de un centro educativo de carácter público”, en la Escuela de Posgrado, UNIFE, con el objeto de alcanzar el grado de Maestra en Educación, Lima.

El designio fue valorar el grado en que el programa influye en el enriquecimiento del vocabulario y la fluidez verbal. El estudio fue causal, aplicada, cuasi experimental, como muestra se tuvo a 35 niños de inicial en lo cual 17 fueron el grupo de experimento y 18 fueron del grupo controlado, como instrumento se utilizó la PLO-R. Se evidenciaron que las medias de ambos

grupos no son igual, el primero obtuvo diferencias significativas respecto al desarrollo del lenguaje. Concluyendo que la iniciativa logró un efecto favorable en el fortalecimiento de las destrezas de expresión.

Fuertes y Meza (2023) en la tesis, “Impacto de una estrategia de intervención en los mecanismos de escritura en dos alumnos de nivel primario pertenecientes a colegios públicos”, en la Escuela de Posgrado, Universidad Marcelino Champagnat, Lima.

El estudio buscó caracterizar el dominio leyente y prosista de dos estudiantes de quinto grado y cuantificar el impacto de una intervención en su desempeño escritural. Fue de tipo empírico, cuantitativa, experimental de diseño de sujeto único, el elemento estudiado fueron dos estudiantes, y se utilizó como instrumento el PROLEC-R y PROESC. En los resultados se menciona que hacer uso de software digitales y entornos virtuales otorga posibilidades de emplear actividades para mejorar los conflictos que los estudiantes presentan en las técnicas de escritura. Se concluyó que uno y otro participante incrementó notablemente su dominio en los procesos de formación de palabras, estructuración de oraciones y organización textual, mediante el programa de intervención.

Urquía (2021) elaboró la investigación, “Impacto de la implementación de la técnica de resumen en la comprensión de textos narrativos entre los alumnos de sexto grado de primaria de la UGEL 03, ubicada en Breña, Lima”, para optar el grado de Maestra, elaborado para la UPCH, Lima, Perú.

La meta del trabajo fue examinar la influencia de los resúmenes para la comprensión de textos en la lectura infantil. Se desarrolló bajo un enfoque medible, orientada a la explicación y diseño preexperimental. El grupo de

referencia consto de 28 niño(a) de la última educación básica y el grupo de aplicación fue de 20 estudiantes de una sección. La técnica y el instrumento fue el pretest y post test. Los resultados obtenidos fueron: del 43% se subió al 82%, lo cual evidencia una mejoría en la idoneidad lectora, de igual manera, en el nivel inferencia del 61% al 93%, y en nivel crítico, del 14% al 68%. y se empleó la prueba de Wilcoxon, que dieron como resultado del impacto de la habilidad para el impulso de la habilidad lectora infantil. Se concluyó que la estrategia tuvo resultados notables para promover el hábito lector de los pupilos.

Benigno y Mesías (2021) en la tesis, "Impacto de una estrategia de intervención en los mecanismos de lectura y escritura en dos escolares de nivel primario pertenecientes a instituciones educativas públicas", en la Escuela de Posgrado, Universidad Marcelino Champagnat, Lima.

La meta de esta pesquisa fue evaluar el impacto del programa de intervención en el dominio de las destrezas leedoras y literatas de los estudiantes. Su metodología fue cuantitativa con diseño de múltiples casos, como modelo de estudio se tuvo a dos discentes de quinto y de sexto grado respectivamente, el instrumento que se aplico fue el PROLEC R y la EPRE. El resultado del estudio en cuestión denoto que en ambos casos a la aplicación de la evaluación se evidenciaron dificultades en la rapidez lectora de los infantes. La investigación finiquita indicando que el programa de injerencia que se aplicó incremento en gran significancia el grado de dominio en la comprensión profunda de los textos, involucrando la percepción visual, el reconocimiento de palabras y la interpretación de las estructuras gramaticales, asimismo indica también que ayuda a mejorar el proceso léxico ortográfico y grafomotores de la escritura.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

Ruiz y Gonzáles (2024) publicó el artículo “Efecto de un programa de intervención temprana del lenguaje oral y escrito en la capacidad de razonamiento de alumnado en riesgo de dificultades en el aprendizaje”, en la Revista de Psico didáctica, 29(2024), pp. 69-77, España.

El diseño del estudio fue evaluar el impacto de un programa de intervención prematura en el tratamiento de habla oral y escrito, implementado dentro del currículo escolar regular. La sistemática se basó en un diseño cuasiexperimental, de enfoque mixto y longitudinal con medidas repetidas. La muestra incluyó a 53 niñas con dificultades de aprendizaje, utilizando como instrumentos de evaluación dos sub-pruebas: Clasificación y Seriación. Los resultados exteriorizaron que tanto el grupo intervenido como el que no mostraron avances en las variables cognitivas ensayadas a lo extenso de la etapa de Educación Infantil y el inicio de la Educación Primaria. Sin embargo, las calificaciones obtenidas por el IG fueron significativamente superiores, con una brecha que se amplió progresivamente durante las etapas de injerencia, alcanzando su máximo en el último año del programa. Esto evidencia que las niñas con riesgo de dificultades de aprendizaje, al recibir instrucción mediante la intervención enfocada en competencias de comunicación oral y escrita, aplicada en niñas de entre cuatro y seis años, lograron mejores resultados en raciocinio, codificación y seriación al contrastar los resultados con los de quienes no formaron parte del proyecto. En conclusión, la aplicación del programa expuso ser segura en el fortalecimiento de las prácticas cognitivas.

Balderrama y Gonzales (2023) en el artículo “Efectos de un programa de apoyo a la lectoescritura en primer y segundo grado de una escuela primaria de

la ciudad de Navojoa, Sonora”, en la Revista de Investigación Académica Sin Frontera, 40, pp. 1-16, México.

El objetivo de esta investigación si el programa contribuía a un desarrollo más sólido de las emulaciones lectoras y escribanas de los estudiantes. La investigación tuvo una metodología cualitativa, como técnica se utilizó la indagación visual y un pequeño examen, para ello se tuvo la participación de 11 estudiantes. Los resultados mostraron que los 11 alumnos contaban con un carente nivel alfabético que el resto del grupo de compañeros. A los alumnos participantes se les otorgo lecturas de textos cortos y posteriormente a ello se les otorgo preguntas de manera escrita para que sean respondidas, esta actividad fue desarrollada durante dos horas durante tres meses dos veces a la semana Al culminar la ejecución nuevamente se les aplico el test para tantear el nivel de lecto--escritura consiguiéndose resultados más altos que al iniciar. Se concluyó que la implementación del programa fue altamente exitosa, no solo facilitó un aumento notable en el nivel de destreza de la lectura y generación de textos, sino que también promovió un desarrollo integral en aspectos clave como la comprensión lectora, la precisión gramatical, la fluidez en la escritura y el enriquecimiento del vocabulario. Estos avances evidencian la efectividad de la estrategia utilizada, consolidándola como una herramienta pedagógica robusta para abordar las deficiencias en habilidades comunicativas fundamentales.

Valencia (2022) en su informe sobre, “Estudio sobre cómo las actividades lúdicas comunicativas influyen en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 2 años del Subnivel Inicial 1, en el Centro de Desarrollo Infantil San Pablo, correspondiente al año lectivo 2020-2021”, publicado en la Universidad Técnica Del Norte, Instituto De Posgrado, Ecuador.

Se tuvo el propósito de verificar la certidumbre de actividades lúdicas comunicativas para el impulso de la expresión hablada en estudiantes. Para lo cual, la metodología fue cuantitativa, correlacional y de enfoque mixto, teniendo como muestra a docentes y estudiantes. Los hallazgos denotaron que: los docentes no suelen implementar acciones lúdicas para fomentar el desarrollo del habla, ya que no conocen como usarlas y si las aplican no se llega a cumplir con las metas establecidas. Sin embargo, algunas sesiones que desarrollan, a través del juego permite el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Concluyendo que, un bajo nivel de habilidades comunicativas se debe a que los docentes no emplean las estrategias ni programas adecuados.

Nureña y Oseda (2021) en el artículo "Influencia del programa CONFO en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del III ciclo de la escuela de Callunchas, 2021", en la revista Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(4), pp. 5573-5592, México.

Evaluaron el impacto del programa CONFO en el fortalecimiento de las instrucciones relacionados con la lectoescritura. El esquema metodológico adoptado se enmarcó en un enfoque de análisis numérico, con una naturaleza aplicada y un diseño preexperimental. El extracto de la población seleccionada estuvo integrado por 10 estudiantes, lo que permitió un análisis detallado de los fines del programa. Los resultados obtenidos revelaron que la implementación del programa CONFO tuvo una influencia significativa en el progreso de las competencias de lectoescritura de los participantes. Este impacto quedó evidenciado en los indicadores estadísticos obtenidos, donde la significancia alcanzó valores inferiores a 0.01 (sig. < 0.01), acompañados de un estadístico Z de -2,829 y una significancia asociada de 0.005. Estos datos respaldan con

claridad la efectividad del programa en mejorar las habilidades lectoescritoras. En conclusión, el programa CONFO demostró ser una buena herramienta, capaz de generar avances positivos y sostenidos en el proceso de educación, consolidándose como una estrategia pedagógica valiosa para enfrentar desafíos en este ámbito fundamental.

Urzúa, Riquelme y Micin (2021) en la revista "Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile", en la revista *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), pp. 83-302, Colombia.

El diseño del estudio fue evaluar el diseño de un programa para fortalecer las competencias de lectoescritura sobre el beneficio académico de los estudiantes. Desde un aspecto metodológica, el estudio se desarrolló bajo un enfoque explicativo, con carácter aplicado y utilizando un diseño preexperimental. Haciendo uso de cuestionarios, a incluir una muestra representativa de 644 estudiantes. Los hallazgos revelaron una evaluación significativa entre el nivel de involucramiento en el programa y los resultados académicos obtenidos. Se observará que el 50 % de los estudiantes con un grado "alto" de participación en el programa alcanzarán calificaciones superiores a 5,0, mientras que únicamente el 25 % de aquellos con un nivel "bajo" de participación lograrán superar dicho promedio. En síntesis, se concluye que una mayor participación en el programa contribuyó de manera sustancial a la mejora del desempeño académico, subrayando la importancia de este tipo de intervenciones en la mejora integral de las habilidades de lectoescritura.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Programa “Aprendemos Juntos”**

#### **2.2.1.1 Definición de Programa Educativo.**

Alderete (2022) menciona que un programa educativo se conforma por actividades previamente organizadas que se realizarán en lugares, tiempos y con recursos específicos, para alcanzar objetivos y metas. La selección del programa adecuado se basa en un análisis y diagnóstico previo de la situación problemática, buscando siempre la mejor alternativa de solución.

Un programa educativo constituye una entidad que trasciende la mera agrupación de actividades académicas; se erige como una herramienta estratégica capaz de proporcionar una respuesta efectiva a las necesidades educativas particulares de una población específica. Estas iniciativas se fundamentan en un diseño meticulosamente estructurado, que abarca actividades planificadas con rigor y llevadas a cabo en contextos claramente delineados en términos de espacio, tiempo y recursos. Un aspecto crucial de su efectividad se basa en el diagnóstico preliminar que se lleva a cabo para identificar los problemas presentes o las áreas susceptibles de mejora. Este análisis asegura que el programa no solo sea relevante, sino también eficaz en la implementación de soluciones específicamente desarrolladas para abordar estas necesidades.

El objetivo fundamental de un programa educativo va más allá de la simple transmisión de conocimientos; se orienta hacia la promoción de aprendizajes significativos que los estudiantes sean capaces de aplicar y conectar con su contexto y sus experiencias personales. Simultáneamente, se aspire a fomentar el desarrollo integral de los participantes, incluyendo dimensiones cognitivas,

emocionales y sociales. Para lograr este objetivo, estos programas utilizan estrategias pedagógicas que equilibran la adhesión a los estándares educativos nacionales e internacionales con una cuidadosa consideración de las particularidades culturales, sociales y económicas de las comunidades involucradas. Esto asegura que las propuestas educativas sean pertinentes, inclusivas y ajustadas a las realidades de los estudiantes, evitando enfoques genéricos que no consideran la diversidad de contextos.

Yevilao (2019) agrega que, el programa educativo tiene el potencial de alcanzar estándares adecuados a nivel nacional e internacional, teniendo en cuenta las necesidades de las comunidades y la diversidad de los estudiantes. Esto posibilita la creación de perfiles educativos adaptados a cada centro educativo, a diferencia de proyectos centralizados que uniformizan la enseñanza. Por lo que, su importancia se basa en que estos, representen a la comunidad y contribuyan a mejorar la educación.

La adopción de un enfoque inclusivo y adaptable en un programa educativo es fundamental para garantizar su éxito. Al incorporar las características, necesidades y valores de la comunidad correspondiente, se facilita una mayor aceptación y participación de los actores involucrados. Esto presenta una notable dicotomía en comparación con los modelos centralizados que, al buscar la uniformidad en los procesos educativos, tienden a desestimar las diversidades culturales, sociales y económicas que aportan valor a las comunidades. Un programa educativo cuidadosamente estructurado identifica estas disparidades y las incorpora como fortalezas, fomentando la equidad y el respeto hacia la diversidad.

Asimismo, un programa educativo inclusivo tiene como objetivo no solo elevar la calidad de la enseñanza, sino también reforzar el sentido de pertenencia e identidad entre los estudiantes y sus comunidades. Al vincular los contenidos educativos con las realidades locales, se promueve un aprendizaje que resulta ser más significativo y pertinente, lo que, a su vez, favorece un aumento en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Este enfoque no solo promueve la diversidad como un principio a ser valorado, sino que también la conceptualiza como una fuente de enriquecimiento colectivo que facilita el progreso de las comunidades hacia una educación más equitativa y transformadora.

Con base a las definiciones anteriores, el programa que se va implementar en esta investigación es “Aprendemos Juntos”, la cual es un conjunto de tareas educativas destinadas a cumplir metas en específico, están organizadas, son participativas, involucra la socialización para adquirir una serie de capacidades y sus valores. Conjunto de estrategias pedagógicas en constante evolución para lograr los objetivos planteados, están organizadas, son participativas, involucra la socialización y el dinamismo para que se adquiriera una serie de capacidades para que se forme cada valor. En tal sentido, se plantea una propuesta pedagógica que se asume como una estrategia de aprendizaje, con el objetivo de dotar de significado. Esto se logra mediante la implementación de acciones pedagógicas estructuradas que se enfocan en la expresión oral, la lectura y la escritura.

#### ***2.2.1.2 Definición de Taller de sesiones de aprendizaje.***

El taller es una estrategia metodológica adaptable a las necesidades específicas de un entorno educativo particular. Este se enfoca en el aprendizaje colectivo a través de un proceso investigativo, donde la participación activa de

los alumnos es crucial. En este enfoque, el docente actúa como facilitador, promoviendo la dinámica del trabajo colectivo y brindando correcciones oportunas. Asimismo, el taller pedagógico tiene como objetivo desarrollar hábitos, habilidades y capacidades de los alumnos, permitiendo la interacción y apoyo mutuo entre estas habilidades para fomentar el pensamiento crítico. Por tanto, su propósito es fomentar en los estudiantes habilidades y destrezas, permitiéndoles apropiarse del conocimiento, fortalecer sus capacidades y experimentar mediante la interacción, trabajo en equipo y la interconexión entre la teoría y la acción. Su relevancia radica en reconocer a los individuos activos, creativo e independiente en la construcción de su propio conocimiento (Núñez & González, 2020).

Una de las características esenciales del taller radica en su enfoque en el aprendizaje mediante la investigación. En este contexto, los estudiantes se involucran de manera activa en el proceso de aprendizaje, planteando interrogantes, buscando soluciones y colaborando con sus pares en la generación del conocimiento. Este enfoque facilita que los estudiantes no solo obtengan conocimiento, sino que también fortalezcan sus habilidades para enfrentar desafíos de manera crítica y creativa. La participación activa y la interacción entre los estudiantes son fundamentales, dado que propician un aprendizaje dinámico y social, en el cual el conocimiento se desarrolla de manera colectiva mediante el intercambio de ideas y experiencias.

El propósito fundamental de un taller pedagógico es fomentar el desarrollo de hábitos, habilidades y competencias en los estudiantes. Este entorno de aprendizaje fomenta la reflexión, la práctica y el desarrollo de competencias que capacitarán a los individuos no solo para comprender los contenidos teóricos,

sino también para aplicarlos en contextos específicos. La interacción y el apoyo recíproco entre los participantes son fundamentales en este proceso, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de sus pares, intercambiar perspectivas y colaborar en la resolución de problemas. En consecuencia, el taller promueve el desarrollo del pensamiento crítico al alentar a los estudiantes a cuestionar, analizar y sintetizar la información, lo que implica un desafío a su propio conocimiento y perspectiva (Briones, 2019).

El taller proporciona una experiencia de aprendizaje más inmersiva, en la cual los estudiantes pueden involucrarse de manera práctica con los contenidos, facilitando así la interrelación entre la teoría y la práctica. Este enfoque activo y participativo se manifiesta como especialmente eficaz para el aprendizaje significativo, dado que los estudiantes no se restringen a recibir información de manera pasiva, sino que la integran en su vida cotidiana y en su práctica profesional. En este contexto, los talleres tienen como objetivo no solo la transmisión de conocimientos, sino también el fortalecimiento de la autonomía y la creatividad de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos activos, independientes y creativos en el proceso de construcción de su propio conocimiento. Este enfoque pedagógico fomenta el desarrollo holístico de los estudiantes, capacitándolos para abordar los desafíos de un entorno en continua transformación.

### ***2.2.1.3 Características del aprendizaje según el Plan curricular del***

#### ***MINEDU.***

En el diseño curricular los propósitos del aprendizaje son:

- Relación respecto a las metas del aprendizaje y los saberes del alumnado (MINEDU, 2017)

- Relación entre los objetivos de aprendizaje, con los requerimientos, caracteres e intereses (MINEDU, 2017)
- Conexión entre los fines educativos, y los recursos, materiales, estrategias, procesos pedagógicos y didácticos (MINEDU, 2017).
- Relación del plan de estudios y de las áreas (MINEDU, 2017)

En tal sentido, el docente busca guiar en los procesos, construyendo ambientes de comunicación auténtica que fomente que los estudiantes intervengan de manera activa y facilite un diálogo creativo para intercambiar perspectivas, vivencias y experiencias. (Briones, 2019).

#### **2.2.1.4 Teorías del Programa “Aprendemos Juntos”.**

El programa “Aprendemos Juntos” busca en mejorar el desarrollo del lenguaje oral, lectura y escritura en el 2º grado de nivel básico. Se trabajó con ocho dimensiones esto siguiendo al orden fonético.

Este programa busca brindar aprendizaje y reforzar los procesos a nivel de la lecto escritura, considerando como destinatarios a los estudiantes del nivel primario.

Entre sus objetivos, podemos destacar:

- Dar refuerzos a las competencias, principalmente a nivel de la comprensión, considerando la velocidad como la exactitud.
- Aportar en la adquisición de la lectura con interés y gusto.
- Realizar el reforzamiento a nivel de la lecto escritura, esto principalmente en los colegiales que adquirieron la mecánica o tienen dificultades.
- Enriquecer y ampliar el vocabulario.
- Diferenciar a los fonemas y a las grafías en sus respectivas áreas.

- Dar motivación por medio de una serie de actividades que puedan ser interesantes, agregándoles componentes visuales, buscando la interacción, tuvo una perspectiva lúdica y su intención a nivel de la educación.
- Mejorar toda capacidad de atención como de la percepción a nivel visual, como es la diferenciación, selección, localización y el reconocimiento visual.
- La activación de los procesos mentales que relacionan a los estímulos que recibe para que los interprete correctamente.

Para lo cual se ha establecido 8 dimensiones, explicadas en la siguiente tabla 1:

**Tabla 1**  
Variables, dimensiones, competencia y logro del programa

COMPETENCIA	DIMENSIÓN	PROPOSITO	LOGRO
<b>COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUA MATERNA</b>	<b>1.- Vocabulario sobre dibujos</b>	<p>Representa la actividad más básica dentro de la secuencia del lenguaje oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar palabras y relacionarlas con dibujos.</li> <li>• Identifica las acciones y las relaciona con las oraciones respectivamente.</li> </ul>	El niño (a) identifica, sabe decir que son los dibujos que ve.
	<b>2.-Antónimos- Sinónimos</b>	<p>Se evaluará el juicio del conocimiento de los conceptos en relación con su conceptualización verbal. Para ello se trabajarán los sinónimos y Antónimos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	Comprende los conceptos de Sinónimo y de Antónimo.
	<b>3.- Analogías</b>	<p>Se evaluará el razonamiento analógico mediante argumento inductivo, por ello</p>	Identifica y valora la relevancia de las conexiones

		<p>conocerán el mundo de las analogías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>analógicas en el vocabulario que usamos cotidianamente.</p>
LECTURA DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA	<b>4.-Identificación de letras y palabras</b>	<p>Decodificación de letras y palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Escribe las letras en mayúsculas y minúsculas, para su uso en los diferentes textos y frases a practicar.</p>
	<b>5.-Análisis de palabras</b>	<p>Evalúa la capacidad del individuo para utilizar habilidades fonéticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Amplía su vocabulario con palabras nuevas y las aplica en su expresión oral y escrita.</p>
	<b>6.-Comprensión de textos</b>	<p>Lee cuentos e historias sencillas con muchas imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Reconoce ideas importantes localizando datos en diversas partes del texto, respondiendo las preguntas de la lectura.</p>
ESCRITURA DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA	<b>7.-Dictado</b>	<p>Reconoce e identifica los signos de puntuación, las reglas ortográficas, el uso adecuado de mayúsculas, la correcta ortografía, la concordancia verbal y</p>	<p>Enriquecimiento del vocabulario activo y pasivo del estudiante, dotándolo recursos léxicos suficientes.</p>

	temporal y el plural de las palabras	
<b>8.-Comprobación</b>	Identificación de errores en textos escritos, analizando cómo corregir cada uno. Los errores incluyen: uso incorrecto de la puntuación, empleo indebido de mayúsculas, uso inapropiado de palabras y faltas de ortografía.	Los estudiantes emplean una diversidad de estrategias para entender, analizar, juzgar y valorar los textos.  Utiliza los diferentes tipos del lenguaje como formas de comunicación

*Nota.* Se presentan las respectivas dimensiones con su propósito y logro.

### **2.2.1.5 Teoría de la evolución dinámica en educación.**

Se refiere a veces como evaluación asistida, evaluación del potencial respecto al aprendizaje como la evaluación en el área proximal, siendo una perspectiva de enseñanza como el aprendizaje que busca identificar las ayudas necesarias para mejorar el rendimiento del alumnado y fomentar progresar en el aprendizaje. La evaluación dinámica es un método para realizar una evaluación para determinar las habilidades que posee un individuo, así como su potencial de aprendizaje que se centra en el proceso de aprendizaje y también tiene en cuenta la cantidad y el tipo de inversión del examinador. Esta afecta a los alumnos al modificar su funcionamiento cognitivo, así como al cerrar la brecha entre las pruebas tradicionales y la evaluación cultural, apuntando al éxito en

tareas futuras a través de la negociación que presentan los maestros en un esfuerzo por comprender el potencial de aprendizaje (Anazi, 2021).

El núcleo del concepto de evaluación dinámica se centra en el análisis de la interacción de los estudiantes con las tareas de aprendizaje y en la manera en que se benefician de las ayudas que se les ofrecen a lo largo del proceso. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, que tienden a enfocarse en la medición de conocimientos específicos en un instante particular, la evaluación dinámica tiene como objetivo identificar las áreas de dificultad y las intervenciones potenciales que pueden favorecer el proceso de aprendizaje. Esto sugiere un enfoque más integral y adaptable, en el cual los educadores no se limitan a determinar el nivel de conocimiento de un estudiante, sino que también se enfocan en identificar estrategias que faciliten un apoyo más eficaz para la superación de dificultades y la optimización de su rendimiento académico.

La evaluación dinámica reviste una importancia significativa, dado que considera tanto las competencias actuales del estudiante como su potencial de crecimiento. Al focalizarse en el proceso de aprendizaje, esta evaluación facilita la identificación de las áreas en las que el estudiante puede requerir asistencia o apoyo adicional, así como las estrategias para ofrecer dichas ayudas con el fin de optimizar su potencial. Esto también abarca la evaluación de la interacción entre el alumno y el docente, dado que la negociación y la colaboración son fundamentales para comprender el potencial de aprendizaje de cada individuo. De esta manera, la evaluación dinámica fomenta una interacción más colaborativa entre educadores y estudiantes, en la cual el instructor desempeña un papel que trasciende el de mero evaluador, asumiendo también la función de facilitador del aprendizaje (Sánchez R. , 2019).

Un elemento fundamental de la evaluación dinámica es su potencial para reducir la disparidad entre las pruebas convencionales y las evaluaciones que son más inclusivas y culturalmente pertinentes. Las evaluaciones convencionales frecuentemente omiten considerar las variaciones culturales y sociales de los estudiantes, lo que puede conllevar a una valoración parcial que no representa de manera adecuada las verdaderas habilidades y potencialidades de los individuos. Por otro lado, la evaluación dinámica pone énfasis en la identificación de las maneras en que se puede brindar apoyo a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta sus contextos específicos y sus variadas modalidades de aprendizaje. Esta aproximación orientada hacia el éxito en actividades futuras tiene como objetivo no solo valorar los logros alcanzados por los estudiantes, sino también establecer las bases que faciliten su desarrollo continuo y la consecución de nuevos objetivos.

En consecuencia, la teoría de la evolución dinámica en el ámbito educativo sugiere un modelo de evaluación que es más adaptable, colaborativo e inclusivo, el cual toma en consideración el potencial de aprendizaje de cada estudiante y se esfuerza por optimizar dicho potencial mediante una comprensión profunda de sus necesidades y un respaldo adecuado. Mantenerse constante a lo largo de su trayectoria educativa. Esta aproximación no solo optimiza el desempeño académico, sino que también favorece un aprendizaje más equitativo y ajustado a las diversas realidades de los estudiantes.

#### ***2.2.1.6 Papel del facilitador y participantes.***

La escuela es un centro adecuado para compartir conocimientos y enriquecer el pensamiento colectivo al unir ideas y reflexiones de diferentes

individuos. Vygotsky destaca la explotación de la interacción social dentro del entorno escolar, donde experiencias familiares, territorios y culturas se entrelazan para enriquecer el aprendizaje. El lenguaje y la comunicación entre los sujetos también juegan una importancia capital en este proceso de interacción social, donde la educación se ha concebido como una vivencia práctica y colectiva, tomando en cuenta la fase de desarrollo del individuo y sus habilidades, con el objetivo de cultivar seres humanos más íntegros y competentes para la vida. Sin embargo, en ocasiones, la educación se ha limitado a compartir conceptos generales para memorizar y realizar evaluaciones, sin asegurar un verdadero aprendizaje significativo y la interiorización de nuevos conocimientos. Esto puede deberse a intereses políticos y comerciales que no priorizan la formación integral y crítica del individuo (Gómez, Conejeros, Sandoval, Catalán, & García, 2020)

En este contexto, el lenguaje se erige como un recurso fundamental para la comunicación y la diseminación del conocimiento. No se limita únicamente a ser un vehículo para la transmisión de información, sino que también actúa como una herramienta para el pensamiento crítico. Mediante el uso del lenguaje, los estudiantes no solo comunican sus conocimientos, sino que también desarrollan una estructura y organización de su entendimiento, lo que favorece el pensamiento crítico y reflexivo. Vygotsky subraya la importancia de las interacciones verbales en el desarrollo cognitivo, argumentando que, mediante la comunicación con otros, los individuos logran alcanzar niveles superiores de comprensión y pensamiento abstracto. De este modo, el aula se transforma en un entorno en el que el lenguaje se emplea no únicamente como un recurso para adquirir conocimientos, sino también como un vehículo para fomentar

habilidades cognitivas que capacitan a los estudiantes para abordar y solucionar problemas de manera eficiente (Gómez et al., 2020).

No obstante, a pesar de la considerable riqueza que la institución educativa presenta como contexto propicio para la generación de conocimiento, en ocasiones el sistema educativo ha restringido su enfoque a perspectivas más superficiales. La educación en estos escenarios ha estado predominantemente enfocada en la memorización de conceptos abstractos, lo cual ha limitado la oportunidad de que los estudiantes asimilen verdaderamente el conocimiento y lo utilicen de manera significativa. Este enfoque, fundamentado en la repetición y en la evaluación mediante pruebas estandarizadas, no asegura que los estudiantes adquieran una comprensión profunda de los temas ni que sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en contextos nuevos y específicos. Asimismo, esta modalidad de educación puede ser susceptible a la influencia de intereses externos, tales como aquellos de carácter político o comercial, que tienden a anteponer la estandarización y la rentabilidad a la promoción del desarrollo integral de los individuos.

Estos enfoques restringidos no promueven una educación crítica ni el desarrollo de ciudadanos autónomos y reflexivos. En lugar de fomentar la habilidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y reflexionar sobre su entorno, la atención se dirige hacia la generación de respuestas correctas de acuerdo con un sistema predefinido. No obstante, una educación verdaderamente significativa debería centrarse en desarrollar individuos que posean la capacidad de pensar de manera crítica, actuar conforme a principios éticos y participar de manera activa en su comunidad y en la sociedad en general. Por consiguiente, es imprescindible adoptar un enfoque educativo que

combine tanto el saber académico como las competencias de pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo, con el objetivo de formar individuos competentes, íntegros y aptos para realizar contribuciones significativas a la sociedad. En esta perspectiva, la educación debe evolucionar más allá de ser un simple proceso de transmisión de conocimientos, y transformarse en una experiencia práctica y colectiva que reconozca la diversidad, favorezca el aprendizaje significativo y propicie el desarrollo integral de cada individuo.

**2.2.1.6.1 Facilitador.** El docente, como orientador dentro del aula, incentiva la participación de los alumnos, y para lograrlo debe crear espacios donde se puedan desarrollar. Es importante que los docentes motiven y dinamicen las clases. En la teoría de Ausubel, el profesor es facilitador del aprendizaje, adapta la clase a la estructura cognitiva del alumno, para que relacionen lo que han aprendido con lo que ya conocen previamente se crea actividades pedagógicas y motiva a los estudiantes para aprender; es decir, ayuda al alumno a construir su propio conocimiento, desarrollar habilidades y destrezas para aplicar lo que aprendió en situaciones reales

Es esencial que el docente en la práctica educativa establezca una relación basada en el respeto para los alumnos. Es decir, mostrar una actitud de atención y disponibilidad constante para ayudar según las necesidades de los estudiantes, acompañándolos de manera permanente mediante la observación y escucha activa, para conocerlos, identificar sus fortalezas, necesidades e intereses y comprender su desarrollo. Comunicar sobre el inicio y finalización de las actividades. Facilitar a los estudiantes la toma de decisiones y elecciones reflexivas sobre los efectos de sus actos. Para relacionarse con sus estudiantes,

el docente de tener flexibilidad al momento de enseñar, cortés y mantener respeto

La función del educador como facilitador en el entorno académico es fundamental para fomentar un aprendizaje significativo y dinámico. Más allá de ser un mero transmisor de información, el educador debe desempeñar el rol de guía y mediador, facilitando entornos que fomenten la exploración, la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento por parte de los estudiantes. En este contexto, el educador no se limita únicamente a impartir conocimientos, sino que también promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Para alcanzar este objetivo, es esencial que las actividades educativas sean diseñadas considerando las características, intereses y necesidades de los estudiantes, favoreciendo así un entorno inclusivo y respetuoso.

Según la teoría de David Ausubel, el educador, en su papel de facilitador del aprendizaje, tiene la responsabilidad de vincular el nuevo conocimiento con la información preexistente en la mente del estudiante. Este enfoque, denominado aprendizaje significativo, consiste en que el educador elabora actividades pedagógicas que se fundamentan en los conocimientos previos de los alumnos, facilitando así la conexión lógica y coherente de la nueva información. En este contexto, el educador debe adaptar sus estrategias pedagógicas a la estructura cognitiva de los estudiantes, facilitando experiencias de aprendizaje que sean, además de accesibles, también estimulantes. Esto sugiere la necesidad de revitalizar las dinámicas del aula, integrar una diversidad de recursos y promover un ambiente de confianza que propicie la participación

activa de los estudiantes y les permita expresar sus ideas con libertad (Briones, 2019).

La motivación desempeña un papel fundamental en la función del docente como facilitador del aprendizaje. Un docente motivado y entusiasta tiene la capacidad de inspirar a sus alumnos, promoviendo su interés y curiosidad por el proceso de aprendizaje. Este entusiasmo se manifiesta no solo en la energía que proyecta durante sus clases, sino también en su apertura para escuchar, observar y ajustar su enfoque a las necesidades particulares de sus estudiantes. En este contexto, es imperativo que el educador mantenga una actitud de atención y disponibilidad constante, con el fin de fomentar un entorno caracterizado por el respeto y la confianza recíproca. Esto implica la necesidad de establecer una comunicación clara y eficaz respecto a las actividades programadas, proporcionar retroalimentación continua y reconocer los éxitos y esfuerzos de los estudiantes, lo cual contribuye al fortalecimiento de su autoestima y su sentido de logro.

Un aspecto fundamental en la función del educador como facilitador es su habilidad para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico entre los estudiantes. Este objetivo se alcanza mediante la simplificación del proceso de toma de decisiones y promoviendo la reflexión sobre las repercusiones de sus acciones. Al proporcionar a los estudiantes la oportunidad de investigar diversas estrategias y alternativas, el educador promueve el desarrollo de habilidades críticas y creativas que los capacitan para abordar de manera efectiva situaciones del mundo real. Este enfoque no solo potencia las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino que también los prepara para convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos.

La interacción entre el educador y sus alumnos constituye un componente esencial en el desempeño de la función de facilitador. Esta relación debe fundamentarse en el respeto recíproco, la empatía y la comunicación transparente. De acuerdo con el MINEDU (2017) es fundamental que el docente manifieste flexibilidad en su práctica educativa, adecuando su enfoque y estrategias a las variadas necesidades y contextos de su alumnado. Además, es imperativo mantener una actitud cortés y respetuosa en las interacciones, fomentando así un entorno de aprendizaje positivo en el cual todos los participantes se sientan valorados y respaldados. La implementación de la escucha activa y la observación meticulosa por parte del docente facilita una comprensión más profunda de sus estudiantes, posibilita la identificación de sus fortalezas y áreas de mejora, y permite ofrecer el apoyo adecuado para fomentar su desarrollo integral (MINEDU, 2017).

**2.2.1.6.2 Participantes.** En la teoría de Vygotsky, los alumnos tienen participación y es esencial para que el aprendizaje sea significativo. Según él, relacionarse con los demás influye en la creación del conocimiento y la participación en situaciones de aprendizaje guiadas por el docente. Los alumnos tienen diferentes niveles de conocimiento y habilidades, y es responsabilidad del docente conocerlos y utilizar estrategias pedagógicas adecuadas para ayudarlos a avanzar en su aprendizaje. Vygotsky también destacó la importancia del aprendizaje cooperativo y la colaboración entre los estudiantes para relacionarse con los demás y adquirir capacidades cognitivas (Sánchez R. , 2019).

Un concepto fundamental en la teoría de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se refiere a la discrepancia entre el nivel de competencia que un estudiante puede alcanzar de forma autónoma y el que

puede lograr con la asistencia de un orientador o colaborador más experimentado, como un educador o un compañero de aprendizaje. En este contexto, la función del educador es fundamental. Este debe funcionar como un intermediario en el proceso de aprendizaje, ofreciendo andamiajes, es decir, apoyos temporales que faciliten el desarrollo de habilidades y conocimientos en los estudiantes, hasta que alcancen la capacidad de actuar de manera independiente. Para lograr este objetivo, el educador debe familiarizarse con las competencias previas de sus estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas a sus requerimientos particulares, implementando actividades que resulten desafiantes, pero que sean factibles dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Vygotsky también destacó la relevancia del aprendizaje cooperativo y la colaboración entre los estudiantes como un recurso fundamental para el desarrollo cognitivo. En un contexto de aprendizaje colaborativo, los estudiantes tienen la ocasión de interrelacionarse con pares que cuentan con variados niveles de conocimiento y competencias, lo que favorece la transferencia de saberes y el enriquecimiento recíproco. Estas interacciones facilitan que los estudiantes adquieran nuevas perspectivas, profundicen su comprensión y fomenten habilidades sociales como la comunicación, la empatía y la colaboración en equipo. Este enfoque no solo facilita el desarrollo de competencias cognitivas, sino que además cultiva valores esenciales tales como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Un aspecto significativo de la teoría de Vygotsky es la relación entre el lenguaje y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. De acuerdo con su perspectiva, el lenguaje trasciende su función como simple herramienta de

comunicación, ya que se considera un componente esencial para el proceso de pensamiento y la formación del conocimiento. Mediante el diálogo y la interacción verbal, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas, reflexionar sobre ellas y reestructurarlas dentro de un proceso de aprendizaje continuo. En consecuencia, el educador debe fomentar un entorno en el cual el diálogo sea continuo y relevante, promoviendo la participación activa de los estudiantes e incentivándolos a articular sus ideas, formular preguntas y participar en debates dentro de un marco de respeto mutuo.

Asimismo, Vygotsky subrayó que la cultura y el entorno social ejercen una influencia fundamental en el proceso de aprendizaje. Cada individuo adquiere conocimiento en un contexto cultural distintivo que impacta en sus formas de percepción y comprensión del entorno. Por lo tanto, es fundamental que los educadores tomen en cuenta las características culturales de sus alumnos al diseñar actividades pedagógicas, integrando elementos que representen sus contextos y valores. Este enfoque no solo incrementa la relevancia y significatividad del aprendizaje, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes y su vinculación con la comunidad.

El aprendizaje de los estudiantes ocurre a través del proceso social y cultural que se desarrolla mediante la interacción con los demás y la influencia de la cultura en la que viven. Esto se ve favorecido cuando los alumnos participan en actividades colaborativas y reciben apoyo y orientación tanto de sus profesores como de sus compañeros más experimentados. A través de estas interacciones, los estudiantes adquieren nuevos conocimientos y habilidades que impulsan su desarrollo cognitivo y social. Según Vygotsky, este proceso de aprendizaje mediante la interacción permite compartir perspectivas diversas y

construir un saber más profundo de los fenómenos naturales y sociales (Ágreda, 2021).

En este contexto, la función de la cultura es esencial, dado que desempeña el papel de mediadora en el proceso de aprendizaje. Los valores, creencias, idiomas, herramientas y prácticas de una sociedad tienen un impacto directo en la forma en que los estudiantes perciben, comprenden e internalizan el conocimiento. La cultura no solo otorga el contenido del aprendizaje, sino que también influye en los métodos mediante los cuales los estudiantes procesan la información y desarrollan su comprensión del entorno que les rodea.

La colaboración en el entorno educativo ya sea entre los estudiantes o bajo la dirección del instructor, desempeña un papel fundamental en este enfoque. De acuerdo con Vygotsky los estudiantes progresan en su desarrollo cognitivo a través de la interacción con compañeros más experimentados o con adultos que desempeñan el rol de mediadores del conocimiento. Este proceso se lleva a cabo dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se define como el espectro de competencias que un estudiante es capaz de alcanzar con la asistencia adecuada, aunque todavía no puede llevar a cabo de forma autónoma. Al involucrarse en actividades que son desafiantes, aunque factibles, dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), los estudiantes no solamente adquieren nuevos conocimientos, sino que también fomentan una mayor confianza en sus habilidades.

A través de estas interacciones sociales, los estudiantes cuentan con la posibilidad de intercambiar diversas perspectivas, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje. Este intercambio de ideas facilita a los estudiantes la evaluación de sus propias percepciones en relación con las de sus compañeros, lo que

fomenta una comprensión más profunda y matizada de los fenómenos naturales y sociales. Por ejemplo, en un contexto de aprendizaje colaborativo, un estudiante que posee un dominio sobre un concepto determinado puede articular sus ideas para facilitar la comprensión de un compañero que enfrenta dificultades en dicho ámbito. Esta acción no solo favorece al destinatario del conocimiento, sino que también fortalece la comprensión del estudiante que lo imparte, dado que la enseñanza implica la necesidad de organizar y expresar el conocimiento de forma clara y coherente.

Adicionalmente, la guía y el respaldo ofrecidos por los docentes y los pares son fundamentales para facilitar este proceso. Los educadores no se limitan a impartir conocimientos; además, establecen un ambiente que promueve la exploración, la curiosidad y el aprendizaje activo. Al desempeñar el papel de facilitadores, los educadores desarrollan actividades que fomentan la participación activa y ofrecen estructuras de apoyo que contribuyen al progreso del aprendizaje de los estudiantes. Tales andamiajes pueden consistir en interrogantes abiertos, explicaciones precisas, ejemplos aplicados o retroalimentación constructiva.

David Ausubel sostiene que los estudiantes son agentes activos en el proceso de aprendizaje, puesto que no se limitan a recibir información, sino que también la analizan, interpretan y reorganizan en consonancia con sus conocimientos previos y experiencias individuales. De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, este enfoque resulta crucial para asegurar que los conocimientos adquiridos trasciendan la mera memorización, promoviendo en cambio una integración profunda y coherente en la estructura cognitiva del estudiante, lo cual establece una base sólida para el aprendizaje futuro.

Ausubel subraya la relevancia de estructurar la enseñanza de forma jerárquica y lógica, lo que facilita a los estudiantes la posibilidad de establecer vínculos evidentes entre los nuevos conceptos y sus conocimientos previos. Esto indica que los educadores deben elaborar las actividades educativas tomando en cuenta los niveles de comprensión de sus estudiantes, sus estilos de aprendizaje y las estructuras cognitivas que ya han desarrollado. Al lograr esto, se optimiza el proceso de asimilación cognitiva, mediante el cual los nuevos conocimientos se integran en la estructura mental del estudiante, lo que contribuye a enriquecer y reorganizar su comprensión del entorno.

La motivación del estudiante constituye un factor fundamental en el proceso de aprendizaje significativo. El aprendizaje de los estudiantes se torna más efectivo cuando estos muestran interés y compromiso con el proceso educativo. Una motivación apropiada fomenta la participación activa de los estudiantes, propiciando la exploración de temas que trascienden lo abordado en el aula y facilitando la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos novedosos. Esta motivación puede clasificarse como intrínseca, cuando se origina de un interés genuino por el tema en cuestión, o como extrínseca, cuando es influenciada por incentivos externos o el reconocimiento por parte de otros.

En el presente modelo, la interacción entre los conocimientos adquiridos recientemente y aquellos previamente establecidos no se produce de manera automática; es necesario implementar un enfoque pedagógico que contemple estrategias concretas para promover tanto la comprensión como la integración del contenido. Por ejemplo:

- Empleo de organizadores previos: Estos recursos, tales como resúmenes, mapas conceptuales o introducciones, facilitan la preparación del estudiante

para la asimilación de nueva información al establecer vínculos con sus conocimientos previos.

- Estructuración gradual de los contenidos: Presentar inicialmente conceptos más amplios y luego otros más específicos, permitiendo así que los estudiantes desarrollen un marco jerárquico y organizado de conocimientos.
- Actividades prácticas y contextualizadas: Elaborar ejercicios que faciliten a los estudiantes la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones reales o simuladas, promoviendo así una integración más sólida entre la teoría y la práctica.

Ausubel también subraya que, para facilitar un aprendizaje significativo, es fundamental evitar enfoques que se concentren exclusivamente en la memorización mecánica. Si bien este enfoque de aprendizaje puede resultar beneficioso en contextos particulares, no favorece el desarrollo de una comprensión profunda ni la habilidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en nuevos escenarios. Por otro lado, el aprendizaje significativo promueve el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas y la creatividad, factores fundamentales para abordar los retos de un entorno en perpetua transformación (Vissani, Scherman, & Fantini, 2017)

### **2.2.2 Definición de lenguaje oral**

Consiste en la relación dinámica de los participantes, en la que se expresan y comprenden ideas y emociones de manera activa. Actividad dinámica mediante la construcción del activa, en persona o virtualmente, donde el alumno puede participar como oyente o hablante. Se trata de una habilidad donde existe interacción, y las implicaciones y expresando una postura crítica.

La comunicación oral es esencial en la formación de identidades y el crecimiento personal, ya que permite a los individuos interactuar socialmente (MINEDU, 2017)

La comunicación oral desempeña una función fundamental en el desarrollo de identidades culturales y sociales, facilitando a los individuos la interacción y la adaptación a múltiples contextos. Mediante este mecanismo, los individuos pueden intercambiar sus vivencias, tradiciones y puntos de vista, promoviendo así la comprensión recíproca y la colaboración. Asimismo, la comunicación verbal compone un instrumento esencial para el fomento del pensamiento crítico, dado que fomenta la reflexión sobre los mensajes recibidos, permite el análisis de su contenido y propicia la elaboración de respuestas fundamentadas.

Desde un enfoque educativo, el lenguaje oral no se limita a ser un medio de comunicación, sino que también actúa como un arma fundamental para el transcurso de aprendizaje. Mediante la implementación de actividades tales como debates, exposiciones, discusiones grupales y narraciones, los estudiantes fomentan competencias en comunicación eficaz, incluyendo la claridad en la expresión, la habilidad de escucha activa y la capacidad de adaptar su discurso a diversas audiencias. Estas competencias son fundamentales para alcanzar el éxito en los ámbitos personal, académico y profesional.

El Ministerio de Educación (MINEDU) enfatiza que la competencia en el lenguaje oral constituye una habilidad transversal dentro del currículo educativo, dado que promueve la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Al participar en actividades de práctica del lenguaje oral, los estudiantes no solo perfeccionarán sus competencias lingüísticas, sino que

también reforzarán su autoestima, autonomía y capacidad de resolución de problemas. Asimismo, se fomenta la inclusión social mediante la provisión de herramientas que faciliten la comunicación efectiva en una variedad de contextos (MINEDU, 2017).

El lenguaje se ve como una manifestación cultural y social que permite la comunicación con otras personas y consigo mismos, utilizando símbolos y signos aprendidos. La comunicación oral es fundamental para interactuar con el entorno y con los demás, jugando un papel esencial al facilitar la transmisión, la precisión y la claridad de los significados. Por lo tanto, la habilidad del lenguaje oral fluido es esencial y necesaria para la comunicación efectiva, ya que determina la comprensión entre los participantes en el proceso comunicativo (Coronado, Aucatoma, Gutiérrez, & Quispe, 2021)

El lenguaje, concebido como una expresión cultural y social, va más allá de la mera interacción, convirtiéndose en un instrumento para la construcción de la identidad y la transferencia de valores comunes dentro de una comunidad. Mediante la utilización de símbolos y signos adquiridos, los individuos no solo transmiten conceptos, sino que también manifiestan sus tradiciones, creencias y vivencias, creando un nexo entre diferentes generaciones y culturas. En este contexto, se puede afirmar que el lenguaje no es un elemento estático, sino que se presenta como un sistema dinámico que se adapta de manera continua a los contextos sociales y culturales en los que se emplea.

La comunicación oral, en tanto que una de las manifestaciones más fundamentales y primarias del lenguaje, se constituye como un componente esencial para la interacción con el entorno y las relaciones interpersonales. Su

relevancia se manifiesta no únicamente en la transferencia de información, sino también en su capacidad para promover la empatía, facilitar la resolución de conflictos y fomentar la colaboración entre los individuos. La precisión y la claridad en la utilización del lenguaje verbal son fundamentales para asegurar que los mensajes sean interpretados de manera adecuada, reduciendo así las probabilidades de malentendidos y fortaleciendo las relaciones interpersonales entre los hablantes.

El dominio competente del lenguaje oral está igualmente vinculado a la autorregulación emocional y cognitiva, lo que capacita a los individuos para articular sus pensamientos y emociones de forma coherente, además de presentar y defender sus posturas con asertividad. Esto es particularmente significativo en contextos educativos y profesionales, donde una comunicación eficaz puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso a la hora de transmitir mensajes esenciales.

Asimismo, la competencia en la expresión oral presenta una dimensión transformadora, dado que promueve el acceso a nuevas oportunidades y recursos. En el contexto académico, un dominio sólido de la expresión oral habilita a los estudiantes para participar de manera activa en debates, presentaciones y actividades colaborativas, lo que a su vez enriquece su experiencia de aprendizaje. En el contexto profesional, las competencias en comunicación verbal son consideradas un recurso fundamental para la dirección de equipos, la negociación de acuerdos y la representación eficaz de una organización.

Por tanto, el lenguaje en la formación primaria es el escalafón social y cultural que permite que los alumnos se relacionen con los demás y con su

entorno, identificar la información, expresar emociones, reflexionar sobre la realidad y emitir puntos de vista basadas en sus experiencias. Es esta etapa, juega un papel muy importante su entorno.

### ***2.2.2.1 Importancia del lenguaje oral.***

Es importante, el desarrollo del lenguaje oral porque permite intercambiar información en diversos contextos con otras personas. Comunicándose por medio de su lengua, al igual que el castellano o inglés. Esta capacidad se desarrolla en primaria, que comprende el primer y segundo grado (MINEDU, 2017).

Asimismo, el lenguaje oral no se restringe únicamente a servir como un medio de comunicación, sino que resulta fundamental para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. A través de la comunicación verbal, los infantes no solo asimilan conceptos teóricos, sino que también refuerzan competencias esenciales tales como el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas. Estas competencias capacitan a los estudiantes para examinar situaciones, comprender diversas perspectivas y enfrentar desafíos de manera efectiva. De igual manera, la comunicación verbal fomenta la autorreflexión, permitiendo a los individuos procesar y estructurar sus ideas, lo cual resulta esencial para su desarrollo integral.

De la misma forma, los estudiantes lograrán comunicarse oralmente, identificar información clara, deducir e interpretar temas y hechos. Desarrollar sus propias ideas centrándose en el tema; utilizar vocabulario común y conectores básicos. Pronunciar de manera comprensible, apoyándose en gestos, movimientos corporales, etc. Analizar y expresarse tomando en cuenta

lo que quiere comunicar a los demás y la situación. Participar activamente y responder de manera adecuada (MINEDU, 2017).

En este contexto, la comunicación oral se erige como un instrumento significativo que interrelaciona el conocimiento académico con las vivencias del entorno real. Facilita que los estudiantes no solo asimilen información, sino que también la internalicen y la empleen en situaciones prácticas y diarias. Por ejemplo, la adquisición de esta competencia les habilita para participar en discusiones, articular sus opiniones de manera fundamentada y colaborar en equipo, elementos que son fundamentales tanto en el ámbito educativo formal como en la esfera profesional y personal.

El desarrollo del lenguaje oral en el entorno educativo posee significativas repercusiones en relación con la equidad en la educación. Brinda a los estudiantes, sin distinción de su contexto socioeconómico, los recursos imprescindibles para su integración y participación activa en la sociedad. Al cultivar la habilidad de comunicarse con claridad y autoconfianza, los estudiantes tienen la posibilidad de superar obstáculos de exclusión y acceder a oportunidades en áreas de aprendizaje, empleo y liderazgo. Esta competencia se erige como un catalizador para la inclusión y el ascenso social.

Con el fin de lograr estos objetivos, es crucial que los educadores implementen un enfoque holístico en la enseñanza de la expresión oral. Esto conlleva no solo la instrucción de los estudiantes en el uso adecuado del lenguaje, sino también la promoción de su habilidad para la escucha activa y el desarrollo de competencias en el diálogo, la argumentación y la negociación. La práctica de la escucha activa no solo mejora la calidad de la comunicación, sino que también contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y al

respeto mutuo. Este proceso facilita que los estudiantes reconozcan y aprecien las perspectivas ajenas, lo que a su vez fomenta un aprendizaje significativo a partir de dichas opiniones.

Es fundamental que los educadores implementen estrategias que favorezcan la creación de un entorno seguro y propicio, en el cual los estudiantes se sientan incentivados a participar y a expresar sus opiniones sin el temor a ser juzgados. Esto abarca la implementación de actividades tales como debates, simulaciones de roles, presentaciones grupales y narrativas, las cuales no solo contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística oral, sino que también promueven la autoeficacia y la confianza en los participantes. Asimismo, la incorporación de herramientas tecnológicas, tales como plataformas interactivas y recursos audiovisuales, tiene el potencial de enriquecer el proceso de aprendizaje, haciéndolo más atractivo y pertinente para los estudiantes.

Igualmente, se destaca que la enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral en la escuela puede ser complicado debido a que los niños que ingresan presentan diferentes niveles de desarrollo lingüístico y habilidades para expresarse y comprender, influenciados por sus entornos. Esto significa que el maestro se enfrenta a un grupo de niños con edades similares, pero con niveles de maduración y desarrollo del lenguaje diversos. Además, el maestro debe tener en cuenta una serie de problemas que dificultan la práctica del lenguaje oral, ya que esta situación requiere condiciones particulares (Camacaro, 2019).

Por otro lado, es relevante destacar que, al alcanzar los logros de ese grado, el estudiante muestra un desempeño acorde con el segundo grado de educación primaria y es:

- Recopila datos concretos de los textos orales, entre los elementos, personajes, actos, etc. donde su vocabulario se usa de manera común (MINEDU, 2017).
- Comprende y expresa el tema y el objetivo, utilizando propia experiencia y la información (MINEDU, 2017)
- Infiere lo que significan las palabras, identifica la causa y las consecuencias, las diferencias y similitudes y deduce características implícitas de los personajes, en base a lo indicado por el texto (MINEDU, 2017).
- Menciona las acciones que realizan las personas y personajes mediante la relación de gestos, movimientos corporales, entre otros (MINEDU, 2017)
- Ajusta su forma de hablar a la situación de comunicación y a las personas con las que se está comunicando, teniendo en cuenta el objetivo de la comunicación, utilizando lenguaje corporal y gestos, y aprovechando su experiencia previa (MINEDU, 2017).
- Comunica de manera oral ideas y emociones sobre un tema, aunque a veces puede redundar en información innecesaria. Establece conexiones lógicas entre ellas, emplea un léxico común en su expresión oral (MINEDU, 2017).
- En una comunicación no formal, utiliza movimientos corporales y gestos, así como recursos para verbales como una pronunciación clara y comprensible, para respaldar su discurso (MINEDU, 2017).
- Participa en distintas conversaciones orales formulando preguntas para obtener información, respondiendo y realizando comentarios relevantes sobre el tema. Además, se ajusta a las formas adecuadas para comunicar de acuerdo con el entorno social y cultural (MINEDU, 2017).

- Participa como emisor y receptor, donde opina sobre los elementos y contextos escuchados; respaldándolas con motivaciones basadas en la realidad y su experiencia personal (MINEDU, 2017).

Entonces, la capacidad respecto a la comunicación oral del alumnado es importante en todo ámbito, ya que les permite aprender, construir su conocimiento y relacionar con la realidad y según el contexto. En tal sentido, son importantes para que se desarrollen en su vida actual, en su entorno, tomen decisiones y actúen de manera adecuada (MINEDU, 2017).

#### ***2.2.2.2 Características del lenguaje oral según el Plan Curricular del MINEDU.***

En el Plan curricular para la Educación Primaria, el lenguaje es una competencia del área de Comunicación y su enfoque es comunicativo. Es decir, el inicio del proceso es el uso del lenguaje como medio de comunicación con otros. Los alumnos desarrollan habilidades para comprender y elaborar distintos tipos de textos. Además, se tiene en cuenta la interacción de distintas personas y en diferentes entornos. Por lo tanto, tanto el lenguaje oral como escrito adoptan características específicas según el uso que se les da. Como, en caso del Perú, donde se habla castellano y 47 lenguas originarias. En ese sentido, El lenguaje se desarrolla a través de su uso, como una herramienta para el aprendizaje en diversos campos del conocimiento, para la creación o apreciación (MINEDU, 2017).

Se describe que, alguno de los materiales utilizados en el aula, que se dividen en dos grupos: los textos icónicos, como fotografías, carteles y diapositivas; y los textos orales, que incluyen grabaciones modélicas de radio, televisión y de los propios niños. Las grabaciones modélicas son utilizadas para

mostrar a los niños una dicción clara, expresiva y con entonación, con el propósito de que los imiten. Estas grabaciones se emplean para realizar comentarios, reflexionar sobre errores y el mensaje, y promover la autocorrección de los educandos. Para lograrlo, los docentes cumplen la complicada labor al motivar y dinamizar las clases (Camacaro, 2019).

Además, en el nivel 3 están los estudiantes de segundo grado, es decir, que al terminar ese grado el nivel de competencia esperado: El uso del lenguaje como herramienta en distintos campos del conocimiento, la apreciación de las composiciones, entre otras contribuye al desarrollo del lenguaje. Ampliar sus ideas a partir del tema dado, emplear conectores y hacer uso de vocabulario comúnmente utilizado. Su forma de pronunciar es clara y se apoya en expresiones, gestos, etc. Reflexiona sobre textos auditivos a partir de sus conocimientos previos, participando activamente y respondiendo apropiadamente a lo que se le dice (MINEDU, 2017).

### ***2.2.2.3 Elementos de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral.***

- a. Los niños menores de 6 años pueden hablar de manera fluida, expresándose y comprendiéndose fácilmente. En un ambiente favorable, como en su hogar y con su familia, los niños se expresan, cuestionan y comparten sus pensamientos y sentimientos (Camacaro, 2019).
- b. La responsabilidad de los maestros en fomentar, fortalecer y apoyar el desarrollo de la comunicación oral en los niños, teniendo en cuenta sus conocimientos previos (Camacaro, 2019).
- c. La escuela proporciona un entorno para participantes de edades comprendidas entre los 6 y 12 años, con actividades y objetivos claros para

desarrollar la competencia en comunicación oral de los estudiantes (Camacaro, 2019).

#### **2.2.2.4 Dimensiones del lenguaje oral.**

Se refiere a la relación de los participantes en un mismo entorno con el objetivo de comunicar lo que piensan y sienten. Donde el alumno participa como hablante u oyente. Es una práctica social donde los alumnos participan activamente como hablantes y oyentes, utilizando ese medio de manera efectiva y coherente. También considerar las consecuencias de sus palabras y establecer una postura crítica. Además, para el desarrollo personal de cada estudiante constituye un aspecto muy importante. En el Plan Curricular de segundo grado de primaria los estudiantes emplean y trabajan con las siguientes capacidades (MINEDU, 2017).

El lenguaje oral abarca diversas dimensiones que permiten la interacción y comunicación efectiva entre los participantes en un entorno social. Este proceso implica que los alumnos participen activamente como hablantes y oyentes, compartiendo sus pensamientos, emociones e ideas de manera coherente y significativa. Al participar en este intercambio, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan una conciencia crítica al considerar las implicaciones de sus palabras y reflexionar sobre sus efectos en los demás.

Esta práctica social es esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes, ya que fomenta habilidades fundamentales como la argumentación, el razonamiento lógico, la empatía y la capacidad de expresar sus puntos de vista con claridad y respeto. En este contexto, el lenguaje oral no se circunscribe a ser una herramienta de edicto, sino que se cambia en un medio para la

construcción de reflexión crítica y el fortalecimiento de la identificación individual y compuesta.

- Consigue datos de los textos orales: El alumno puede obtener datos explícitos indicados por los participantes (MINEDU, 2017).
- Menciona e interpreta distintos datos orales: Establece conexiones para comprender. A continuación, realiza interpretaciones sobre los gestos, actitudes, expresiones, movimientos corporales y otros (MINEDU, 2017).
- Coherencia y cohesión: Comunica sus ideas teniendo en cuenta los entornos sociales y culturales y los elementos de la comunicación. Además, el estudiante articula sus ideas sobre un tema utilizando diferentes recursos para construir conocimiento y su significado, considerando la motivación, a donde se dirige, las características textuales, el género, los registros, los cuales se hallan en la comunicación (MINEDU, 2017).
- Utiliza de manera estratégica recursos no verbales y paraverbales, como gestos, movimientos corporales, tono de voz o pausas, ajustándolos al contexto comunicativo para enfatizar las ideas. establecer significados y generar efectos determinados en otras personas que participan en la comunicación (MINEDU, 2017).
- Interactúa con distintos interlocutores: Alterna entre las funciones de emisor y receptor (MINEDU, 2017).
- Reflexiona y tiene evaluaciones de los contenidos y del contexto oral: tiende a contrastar y comparar los contenidos y esta es formada con la experiencia propia. Opina al momento de interactuar con otras personas” (MINEDU, 2017).

### **2.2.2.5 Teoría del desarrollo del lenguaje oral.**

La teoría del desarrollo del lenguaje oral se centra en comprender cómo los individuos, especialmente en sus primeras etapas de vida, adquieren y desarrollan la capacidad de comunicarse verbalmente. Este proceso es esencial para la interacción social y el aprendizaje, ya que el lenguaje oral no solo facilita la expresión de pensamientos y emociones, sino que también permite la comprensión e interpretación de los mensajes provenientes del entorno.

El desarrollo del lenguaje oral implica la interacción de diversos factores, como las habilidades cognitivas, la exposición al lenguaje en el entorno inmediato y las oportunidades de práctica en contextos sociales. Desde los primeros balbuceos hasta la formación de oraciones complejas, los niños pasan por etapas que reflejan un crecimiento progresivo en su capacidad para comprender y producir lenguaje. Este desarrollo no ocurre de manera aislada; está profundamente influenciado por la interacción con cuidadores, familiares y la comunidad.

Un aspecto clave del desarrollo del lenguaje oral es la adquisición del vocabulario y las reglas gramaticales que permiten organizar y estructurar las ideas de manera coherente. Los niños no solo imitan las palabras y frases que escuchan, sino que también construyen patrones de lenguaje basados en las reglas implícitas que internalizan a partir de su entorno. Además, la capacidad de ajustarse a diferentes contextos comunicativos y de interpretar los matices del lenguaje, como el tono y la intención, es un componente esencial que se desarrolla con el tiempo.

Otros teóricos del desarrollo cognitivo (Piaget & Inhelder, 1997) también aportan a la comprensión de cómo los niños adquieren el lenguaje a medida que

avanzan en sus etapas de desarrollo, estos teóricos enfatizan que el lenguaje se desarrolla en paralelo con el pensamiento lógico y las habilidades cognitivas, destacando cómo las estructuras cognitivas en los niños se reflejan en la forma en que usan el lenguaje para interactuar con su entorno.

Ausubel enfoca su teoría en el aprendizaje verbal significativo, en la cual la presentación de los contenidos es de forma detallada y deben ser asimilados por el individuo como conocimientos. Se interesa en utilizar métodos expositivos con el fin de que los saberes pueden ser relevantes a nivel estudiantil. En el proceso, el lenguaje se considera un medio base para que facilite la transmisión, precisión y clarificación de los significados (Rozo, 2020).

Monsalve (2021), indica que en el lenguaje oral del niño, se regula la actividad que se está haciendo, es decir Vigotsky, menciona que se da por el desarrollo de la misma actividad y el uso de la palabra surge por la necesidad. Esto debido que, antiguamente, en la educación del lenguaje, se enfocaba principalmente en la lectura y escritura, descuidando los desarrollos sobre los menores; en otras palabras, su habilidad para expresarse adecuadamente en situaciones cotidianas. Esta desconexión entre las necesidades del mundo real fuera del aula y lo que se enseña en la escuela todavía persiste en la actualidad.

En el plan curricular los estudiantes desarrollan competencias comunicativas en el primer y segundo grado, lo que conforma el Ciclo III. También, logran que exista la apropiación de los sistemas de la escritura, sobre la lengua que aprendió y la que va aprendiendo. Sin embargo, los estudiantes tienen conocimientos previamente adquiridos antes de ingresar a la escuela. Pues, se debe tener en cuenta que en esta etapa el pensamiento de los alumnos se crea mediante los datos proporcionados, los centros educativos y los

entornos. También, no han abandonado la fantasía, incorporando una serie de procesos y procesos de la realidad. En resumen, en esta etapa del currículo se busca fortalecer una serie de habilidades respecto a la comunicación y la escritura estudiantil, teniendo en cuenta su bagaje previo de conocimientos y su proceso de desarrollo social y emocional. (MINEDU, 2017).

Es importante destacar que los estudiantes llegan a la escuela con conocimientos previos adquiridos en su entorno familiar y social, lo que influye directamente en su desarrollo cognitivo y lingüístico. Este bagaje de experiencias previas se convierte en una base sobre la cual se construye el aprendizaje formal en la escuela. Por lo tanto, los educadores deben reconocer y valorar estos conocimientos previos para adaptar su enseñanza de manera que los estudiantes puedan integrar la nueva información de manera significativa. El aprendizaje no se da en un vacío, sino que se enriquece constantemente con los contextos culturales, familiares y sociales del alumno, que proporcionan una visión única del mundo.

En esta etapa temprana de la educación primaria, los niños aún no han abandonado completamente el pensamiento fantástico, lo que implica que su proceso de aprendizaje está fuertemente influenciado por la imaginación y la creatividad. Esto significa que los estudiantes, aunque ya comienzan a comprender la realidad a través de hechos concretos, todavía integran elementos de la fantasía en su comprensión del mundo, lo cual es un reflejo natural del desarrollo cognitivo a esa edad. La habilidad para diferenciar entre lo real y lo imaginario se irá desarrollando con el tiempo, pero en este proceso de transición, los niños aprenderán a combinar ambas esferas (realidad y fantasía) para darle sentido a su experiencia cotidiana.

En este contexto, el progreso social y emocional de los estudiantes también juega un papel fundamental. A medida que progresan en su causa de aprendizaje, no solo adquieren habilidades cognitivas relacionadas con la lengua, sino también capacidades para interactuar socialmente. El entorno escolar se convierte en un lugar donde los niños aprenden a negociar significados, a expresar sus emociones de manera adecuada ya relacionarse con los demás. El lenguaje oral y escrito se convierte en una herramienta de conexión con los demás y de autoconocimiento, permitiéndoles comprender y dar forma a su identidad individual y colectiva.

### **2.2.3 Definición de Lectura**

La lectura se define como un proceso activo y dinámico de construcción conjunta de significados, en el que intervienen tres elementos fundamentales: el lector, el texto y el entorno. Este proceso no es simplemente una acción mecánica de descifrar palabras, sino que involucra una interacción compleja y constante entre los conocimientos previos del lector, sus habilidades cognitivas y el contexto en el que se encuentra. A través de la lectura, los individuos acceden a información, interpretan ideas y desarrollan nuevas comprensiones, utilizando sus experiencias previas como un puente para conectar los contenidos del texto con su mundo personal y social. La lectura, entonces, no es solo un acto individual, sino que también se ve como un proceso social, en el que el entorno, las interacciones y el contexto cultural juegan un papel crucial.

Es un proceso de construcción conjunta de significados, en el que el lector, el texto y el entorno se influyen mutuamente. Para ello, emplea diversos conocimientos y habilidades adquiridos de su experiencia previa en la lectura y su entorno para comprender los textos. Entonces, implica tener claridad acerca

de los objetivos de la lectura, del uso en diferentes contextos, la experiencia con la lectura y las relaciones que existen entre ellas. Por lo tanto, es una actividad que también ocurre en un contexto social (MINEDU, 2017).

De acuerdo con las teorías de Vigotsky, el asunto de adquisición de la lectura, que involucra la comprensión y decodificación de símbolos escritos, facilitando la interpretación de textos y el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión de material textual implica que el estudiante se apropie y domine este conocimiento mediante su participación en actividades colectivas en distintos entornos. Esta práctica guiada le permite luego realizar estas actividades de manera independiente. El niño logra apropiarse del conocimiento a través de la abstracción, la realización de composiciones y la reflexión sobre el significado, lo que le permite generalizar su conocimiento a otras situaciones y alcanzar autonomía como lector y escritor (Sornoza & Rebollar, 2018).

### ***2.2.3.1 Teoría del desarrollo de la lectura.***

La teoría del desarrollo de la lectura plantea que el proceso de alfabetización no es algo que ocurre de manera abrupta o repentina, sino que se desarrolla de forma gradual y continua a lo largo de la vida. Este proceso comienza en etapas tempranas, incluso antes de la entrada formal a la escuela, y continúa evolucionando conforme los individuos interactúan con su entorno y adquieren nuevas experiencias de lectura. La lectura emergente describe cómo, a medida que los niños se exponen a diferentes formas de lenguaje escrito, van comenzando a reconocer patrones, símbolos y significados, lo que les permite dar los primeros pasos hacia la comprensión y producción de textos.

En este proceso, no existe una secuencia uniforme de desarrollo, sino que cada niño avanza a su propio ritmo, influenciado tanto por sus capacidades internas como por las experiencias del entorno. La lectura emergente también implica una interacción activa entre el niño y su entorno, en la que el niño participa en actividades cotidianas que fomentan su comprensión de la lengua escrita. Por ejemplo, al observar textos a su alrededor, interactuar con libros y escuchar historias, el niño empieza a reconocer las relaciones entre los sonidos y las letras, las palabras y sus significados.

En el trabajo de Conejo y Camiol (2017) en la que se guían de la teoría de Teal y Sulzby (1988), plantean que, lo que se conoce como “lectura emergente”, se utiliza en la descripción del proceso temprano de alfabetización en niños. Es decir que, el proceso de lecto-escritura comienza temprano y se extiende a lo largo de la vida, independientemente de la entrada a la escuela. Asimismo, el término "emergente", se aplica debido a las siguientes razones: i) desarrollo del curso hacia la lecto-escritura, sugiriendo que algo nuevo surge en los niños y que proviene de su interior y del entorno, ii) la discontinuidad entre lo que no existía y lo que surge durante el desarrollo. Esta teoría se fundamenta en las propuestas de Piaget sobre asimilación y acomodación, indicando que, el crecimiento de los niños no depende de la enseñanza formal, sino de su participación en el entorno cotidiano. Por lo que, aunque el aprendizaje no sigue un ritmo uniforme, los niños siempre están avanzando hacia convertirse en lecto-escritores convencionales, capaces de leer y escribir como los adultos (Larraniaga & Bejarano, 2022).

El nivel de la competencia que se espera al final trata de que leer diferentes párrafos que utilizan ilustraciones y vocabulario frecuente. Obtiene

información, relaciona, establece diferencias y relaciones, interpreta y explica el objetivo y de que trata. Opina sobre hechos, personajes y personas e ideas principales relacionando con su propia experiencia y reflexionar (MINEDU, 2017)

Al final de esta etapa emergente, se espera que los estudiantes sean capaces de leer textos de mayor complejidad, que incluyan párrafos con vocabulario familiar y visualizaciones. En este nivel, los estudiantes deben ser capaces de entender el contenido de los textos, relacionarlo con su experiencia personal, explicar lo que han leído y reflexionar sobre el significado de los hechos, personajes o ideas que aparecen en el texto. Esto implica no solo un desarrollo de habilidades cognitivas, sino también una participación activa en la interpretación de los textos, utilizando su propio conocimiento del mundo y su experiencia.

### **2.2.3.2 Importancia de la lectura.**

La lectura desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que impacta de manera profunda en su crecimiento cognitivo, emocional y social. Incentivar el hábito de leer desde los primeros grados de la educación primaria es esencial, ya que en esta etapa los niños están formando las bases de sus habilidades intelectuales y sociales. La lectura no solo les permite acceder a información, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para construir un pensamiento crítico, desarrollar su imaginación y fomentar su creatividad.

A través de los libros, los niños pueden explorar realidades distintas a las suyas, ampliar su vocabulario y entender diferentes perspectivas, lo cual no solo enriquece su conocimiento, sino que también los conecta con su entorno social. Al leer, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, no solo al

expresar sus ideas, sino también al comprender las de los demás. Este proceso de interacción con los textos fortalece su capacidad para analizar situaciones, reflexionar sobre ellas y emitir juicios fundamentados.

Además, la lectura tiene un impacto directo en la autoestima y el desarrollo emocional de los niños. Al enfrentarse a desafíos literarios, ya sea en la comprensión de un texto complejo o en la interpretación de un mensaje implícito, los estudiantes experimentan una sensación de logro que refuerza su confianza. Asimismo, el contacto con historias, personajes y situaciones diversas les permite desarrollar empatía y una mejor comprensión de las emociones ajenas, habilidades cruciales para la vida en sociedad.

Por otro lado, leer también es una puerta abierta a la participación activa en la comunidad. Los niños que leen de manera constante tienen mayores posibilidades de involucrarse en conversaciones significativas, de compartir ideas y opiniones, y de expresar sus pensamientos de forma clara y coherente. Esto les otorga una mayor capacidad para interactuar con su entorno social y participar en la construcción de una sociedad más reflexiva y crítica.

Al familiarizarse con diversos textos desde el nivel primario, los estudiantes no solo aprenden a leer, sino que también interactúan con diferentes contextos socioculturales, lo que les permite ampliar su visión del mundo. Este contacto con textos variados les ofrece una comprensión más profunda de otras realidades, fomentando en ellos valores como la empatía y el respeto por las diferencias culturales, sociales y lingüísticas. Además, al tener acceso a una diversidad de ideas y perspectivas, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de formular juicios propios sobre los temas que leen.

En el segundo grado de educación primaria, los estudiantes alcanzan una mayor competencia lectora, lo que les permite leer con mayor fluidez y comprensión. En esta etapa, los niños ya pueden leer textos con palabras conocidas y acompañados de imágenes que facilitan la comprensión del contenido. Esta capacidad no solo implica la habilidad de leer palabras, sino también de interpretar el significado del texto, lo que les permite construir un sentido a partir de lo que leen. Al estar en contacto con estos textos, los niños tienen la oportunidad de relacionar la información leída con su propia experiencia, desarrollando así una visión personal y crítica sobre los temas tratados.

La lectura también es un instrumento fundamental para el desarrollo de la expresión oral y escrita, ya que proporciona a los estudiantes un vocabulario más amplio, les permite estructurar sus ideas de manera coherente, y mejora su capacidad para expresar opiniones y sentimientos. Esto es clave para fomentar el desarrollo social del estudiante, ya que les da las herramientas para participar activamente en conversaciones, debates y discusiones, compartir sus puntos de vista y escuchar a los de los demás. Este proceso contribuye no solo al desarrollo académico, sino también al crecimiento personal y comunitario, ya que un estudiante que lee con frecuencia es capaz de entender mejor su entorno, tomar decisiones informadas y participar de manera activa en su comunidad.

Resulta esencial incentivar la lectura desde pequeños, desde el nivel primario, ya que brinda la oportunidad al estudiante de aportar en su desarrollo personal y comunitario, así como de familiarizarse e interactuar con contextos socioculturales diversos (MINEDU, 2017). Además, es relevante destacar que, al llegar el estudiante al nivel esperado en segundo grado de educación primaria,

habrá logrado un adecuado desempeño en la lectura, como: leer textos que tengan palabras conocidas y con dibujos, interpretar y dar su punto de vista teniendo en cuenta su propia experiencia.

### **2.2.3.3 Características de la lectura según el Plan Curricular del MINEDU.**

La conjunción de las siguientes capacidades contribuye de manera activa en que los alumnos amplíen sus conocimientos:

- a. Consigue datos sobre el texto escrito: encuentra y elige datos claros y directos en los textos plasmados buscando una determinada motivación (MINEDU, 2017)
- b. Extrae conclusiones e interpreta datos del texto: elabora el concepto del texto mediante la conexión de la información implícita y explícita, lo cual le permite inferir información que no conoce o que los espacios vacíos del texto se completen. En segundo lugar, realiza una interpretación de los recursos presentes en el texto, así como de la relación que existe entre datos plasmados y los implícitos, buscando la construcción de un sentido global y profundo del mismo. Por último, analiza el objetivo y las intenciones que presentan los autores, buscando la relación de los textos con las realidades vividas, con el fin de comprender el sentido y la intención del texto en su totalidad (MINEDU, 2017)
- c. Analiza y valora la estructura, el contenido y el contexto del texto: realiza una comparación y contraste entre los aspectos formales como textuales, tomando en cuenta su experiencia, conocimiento formal y otras fuentes. Opina sobre la lectura, relaciona con otras lecturas, y con el contexto social y cultural del texto y del lector (MINEDU, 2017)

#### **2.2.3.4 Dimensiones de la lectura.**

Las dimensiones de la lectura abarcan una interacción compleja entre el lector, el texto y los contextos culturales y sociales en los que esta actividad se lleva a cabo. La lectura no es solo un proceso mecánico de decodificación de palabras, sino un acto activo y reflexivo que involucra la comprensión y la interpretación del contenido de manera profunda. Para que un estudiante logre una lectura efectiva, es necesario que no solo entienda el significado literal de las palabras, sino que también sea capaz de conectarlas con sus propias experiencias y perspectivas.

El lector se convierte en un participante activo en la construcción de los significados, ya que no solo interpreta el texto, sino que también lo reinterpreta a partir de su contexto personal y social. Este proceso de interpretación depende no solo del conocimiento previo del lector, sino también de su capacidad para reflexionar sobre el texto y relacionarlo con el mundo que lo rodea. Es en este punto donde entra en juego la habilidad del estudiante para identificar la intención del autor, reconocer los puntos de vista implícitos y entender los matices que enriquecen el mensaje.

Además, la lectura en el lenguaje materno está profundamente influenciada por el entorno cultural y social del lector. Cada individuo aporta a la lectura su bagaje cultural, lo que significa que dos lectores pueden interpretar el mismo texto de maneras muy distintas, dependiendo de sus antecedentes, vivencias y contextos. Este aspecto subraya la importancia de la lectura como una práctica social, ya que la forma en que entendemos un texto está determinada en gran medida por el entorno en el que hemos crecido y las experiencias que hemos vivido.

Por lo tanto, la competencia lectora no se trata únicamente de comprender lo que se lee, sino de desarrollar la capacidad crítica y reflexiva para identificar los propósitos y los valores del texto, comprender su relevancia en diferentes contextos y formar una opinión informada al respecto. Es un proceso que no solo nutre el intelecto del estudiante, sino que también le permite participar de manera activa en su comunidad y en la sociedad en general, con una mayor capacidad para pensar de manera autónoma y crítica.

La lectura de textos en el lenguaje maternal consiste en la relación que se determina el lector, el texto y los entornos culturales y sociales de la lectura. Requiere una comprensión activa por parte del estudiante, que comprende la información evidente de la lectura, la comprende y explica, y establece su posición o perspectiva individual sobre un tema o situación influenciada por su propia experiencia. Esto implica darse cuenta de los objetivos de la lectura, de la utilidad en distintos aspectos de la vida, etc. En definitiva, la competencia lectora es una práctica social. (MINEDU, 2017)

- Consigue información del texto escrito: para cumplir el objetivo de la lectura, el estudiante realiza un proceso de encontrar lo que está buscando y solo seleccionar aquella información que le será útil (MINEDU, 2017)
- Puede ser inferido por medio de los datos textuales: conectando datos directos con la indirecta para poder elaborar su propio conocimiento, lo cual le permite deducir información que no conoce. Luego realiza una interpretación de los recursos presentes en el texto y relaciona la información implícita y explícita. Y analiza el objetivo que presentan los autores, al igual que su relación con los textos en la sociedad que vive el lector, con el fin de comprender el sentido y la intención del texto (MINEDU, 2017)

- Reflexiona y evalúa tanto forma como contenido, además del contexto del texto: se basa en la propia experiencia, el conocimiento científico y otras fuentes secundarias de información, para establecer comparaciones y el contraste, Emite su propia opinión (MINEDU, 2017)

#### **2.2.4 Definición de escritura**

La escritura es un proceso complejo que implica la capacidad de plasmar pensamientos e ideas de manera estructurada utilizando signos gráficos, siguiendo reglas y convenciones lingüísticas. Es un medio fundamental de comunicación que permite a las personas expresar y organizar sus ideas de manera clara y coherente. A medida que los individuos aprenden a escribir, no solo desarrollan habilidades para manejar el alfabeto y las normas gramaticales, sino que también comienzan a organizar y estructurar sus pensamientos de manera más lógica y abstracta. Este proceso va más allá de la simple transcripción de palabras; implica un enfoque reflexivo y deliberado sobre cómo presentar y comunicar ideas de forma eficaz.

Escribir es un acto consciente que requiere la participación activa del autor, quien decide el propósito, el tono y la forma de su mensaje. Además de la habilidad técnica de escribir, el proceso involucra un componente metacognitivo, es decir, la capacidad de reflexionar sobre lo que se está escribiendo, revisar y mejorar continuamente el texto. El escritor debe estar atento al contexto en el que se produce la escritura, ya que esto influye directamente en el estilo, el vocabulario y la estructura del mensaje. De esta forma, la escritura se convierte en una herramienta de pensamiento, ya que permite organizar ideas, desarrollar argumentos y transmitir pensamientos de manera ordenada.

Además, la escritura también está relacionada con el desarrollo cognitivo, ya que permite a los individuos acceder a un nivel de pensamiento más abstracto y reflexivo. A través de la escritura, los estudiantes no solo aprenden a expresar sus pensamientos de forma clara, sino que también se enfrentan a la tarea de transformar el conocimiento en palabras, lo que favorece la profundización en el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación. A medida que los estudiantes avanzan en su proceso de aprendizaje, van desarrollando una mayor capacidad para estructurar sus ideas de manera lógica, justificar sus puntos de vista y comunicar conceptos complejos.

La escritura, entonces, es un proceso que involucra tanto habilidades técnicas como cognitivas. No solo se trata de producir palabras en una hoja, sino de utilizar el lenguaje como una herramienta para organizar y comunicar pensamientos de manera clara, coherente y persuasiva. Al aprender a escribir, los estudiantes no solo mejoran su capacidad para expresar sus ideas, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento crítico, lo que les permite participar de manera efectiva en la comunicación escrita dentro de su entorno social y cultural.

Vigotsky indica que, el lenguaje escrito es consciente y voluntario es un modo de lenguaje, donde es aplicado los signos y las herramientas. El aprendizaje de la escritura cambia la estructura de los procesos cognitivos, llevando a las personas de un pensamiento práctico y situacional a un pensamiento más teórico, conceptual y narrativo. Es decir, el desarrollo de formas de pensamiento más avanzadas y sofisticadas (Briones, 2019).

Implica un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas que permiten al lector construir significados, porque el estudiante considera el

propósito comunicativo, el contexto y realizar una continua revisión del contenido escrito con el objetivo de mejorarlo. Implica utilizar las palabras y la gramática para crear textos. El estudiante utiliza diversos conocimientos y recursos basados en su entorno y experiencia con el lenguaje escrito. El estudiante hace uso alfabeto y sigue las reglas y normas de la escritura para emplear diversas estrategias que le permiten expandir ideas, destacar o suavizar ideas en sus escritos. El estudiante necesita comprender la importancia del lenguaje, la comunicación y el sentido en la escritura, para poder comunicarse de manera escrita de forma efectiva y participar en interacciones creativas y responsables con otros (MINEDU, 2017)

#### ***2.2.4.1 Teoría del desarrollo de la escritura.***

La teoría del desarrollo de la escritura se centra en cómo las personas adquieren y perfeccionan la capacidad de usar la escritura como una herramienta para la comunicación. A lo largo del proceso de alfabetización, los individuos pasan de una relación más directa e inmediata con el lenguaje oral a una forma de pensamiento más abstracta, donde las palabras se representan mediante signos gráficos. Este cambio implica un desarrollo cognitivo significativo, ya que escribir no solo requiere habilidades motoras para trazar las letras, sino también una capacidad de organización mental más compleja.

El acto de escribir involucra la capacidad de estructurar ideas, organizar pensamientos y expresar conceptos de manera coherente y lógica. A diferencia del lenguaje oral, que tiende a ser efímero y en gran parte espontáneo, la escritura exige un nivel de reflexión y planificación. Al escribir, las personas deben ser conscientes de la forma en que están organizando sus ideas, eligiendo

las palabras adecuadas, y respetando las reglas gramaticales y ortográficas que permiten que el mensaje sea comprendido por otros.

Además, la escritura es un proceso consciente y metacognitivo, lo que significa que los individuos no solo producen textos, sino que también reflexionan sobre ellos mientras escriben. A medida que avanzan en su aprendizaje, los escritores desarrollan una mayor capacidad para revisar, reorganizar y mejorar sus textos, lo que implica un proceso continuo de reflexión sobre el contenido, la forma y la estructura. Este desarrollo de la escritura está profundamente vinculado al entorno social y cultural en el que los individuos se encuentran, ya que las influencias externas, como la interacción con otros y la exposición a diferentes textos, juegan un papel fundamental en la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades escriturales.

En la teoría sociohistórica de Vygotsky, se utiliza el término "mecánica de la escritura" para hacerse referencia a los procesos respecto a la alfabetización en la lengua escrita, el cual implica diferentes cognitivos superiores, siendo un acto analítico, consciente y reflexivo. La escritura requiere un mayor nivel de abstracción, ya que implica reemplazar las palabras por signos alfabéticos, y estructurar las ideas por escrito. El lenguaje oral suele ser al momento y se crea y transforma en el curso de la conversación, involucrando sonoridad, gestos e intenciones (Briones, 2019):

Para Vygotsky el lenguaje escrito es consciente y voluntario, que tiene los siguientes aspectos (Sánchez R. , 2019).

- a. El proceso implica que el menor debe abstraer el aspecto sensorial del lenguaje, es decir, el sonido. Esto implica establecer un sistema complejo de que corresponden a los sonidos como a los grafemas. La escritura implica

al paso de los lenguajes abstractos, en el cual se utilizan representaciones escritas de palabras y se simbolizan los sonidos del habla en un segundo nivel de abstracción (Sánchez R. , 2019).

- b. Ausencia de un interlocutor, el lenguaje escrito es un monólogo con un interlocutor imaginario. Cuando escribimos, lo hacemos con el objetivo de comunicar un mensaje a alguien más, pero al no tener un interlocutor presente, el acto de escritura se convierte en un monólogo, en el cual somos el único hablante. Es decir, en la escritura no hay una interacción en tiempo real con un destinatario, sino que el escritor escribe con la idea de que su texto será leído por alguien más en el futuro. Así, el lenguaje escrito puede ser escrito como una herramienta muy útil para transmitir pensamientos, ideas y emociones, pero requiere que el escritor tenga la habilidad de crear un discurso coherente que pueda ser entendido por su interlocutor imaginario (Sánchez R. , 2019).
- c. En el lenguaje escrito cada individuo crea situaciones y significados a través de su pensamiento y representa estas ideas en forma escrita, y la motivación para escribir puede ser impulsada por conceptos abstractos y no necesariamente por situaciones concretas. Esto significa que cada persona utiliza su pensamiento para crear situaciones e ideas que luego plasman en forma escrita. No siempre necesitan haber vivido una experiencia concreta para tener la motivación de escribir, ya que la inspiración puede venir de conceptos abstractos que se generan en la mente. En definitiva, el lenguaje puede escribirse de manera expresiva de nuestra creatividad y pensamiento (Sánchez R. , 2019).

#### **2.2.4.2 Importancia de la escritura.**

La escritura es una herramienta fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, ya que les permite no solo transmitir ideas de manera clara, sino también estructurar y organizar su pensamiento. A través de la escritura, los estudiantes adquieren una comprensión profunda de las capacidades y limitaciones del lenguaje. Al aprender a escribir, se familiarizan con la importancia de seleccionar las palabras adecuadas, organizar las ideas de forma coherente y expresar sus pensamientos de manera efectiva, lo que es crucial en su desarrollo académico y personal.

En el contexto actual, la escritura no solo se limita al uso del lenguaje tradicional, sino que también abarca el manejo de tecnologías modernas y diversas formas de textos, como los digitales, académicos, literarios y técnicos. Estas herramientas amplían las posibilidades de comunicación escrita, permitiendo a los estudiantes adaptarse a diferentes contextos y audiencias. Al aprender a escribir en estos diversos formatos, los estudiantes también aprenden a adaptar su estilo y tono según las necesidades del receptor, lo que incrementa su versatilidad como comunicadores.

Es importante reconocer que la escritura es un proceso activo de construcción de significado. No se trata solo de plasmar palabras en una página, sino de utilizar el lenguaje de manera reflexiva para construir conocimiento. A través de la escritura, los estudiantes pueden explorar y aprender nuevos conceptos, teorías y perspectivas, además de expresar sus propias ideas, opiniones y sentimientos. Esto les permite profundizar en su comprensión de los temas y, al mismo tiempo, contribuir al conocimiento colectivo.

La escritura también tiene un fuerte componente social. A través de los textos escritos, los estudiantes participan en el intercambio de ideas con otros, ya sea en un contexto académico, profesional o personal. Este acto de compartir pensamientos por medio de la escritura no solo facilita la comprensión mutua, sino que también permite establecer conexiones con otros individuos, culturas y comunidades. En este sentido, la escritura actúa como un puente entre los individuos, creando oportunidades para el diálogo, el aprendizaje colaborativo y la creación de un sentido compartido.

El estudiante adquiere una comprensión de las capacidades y restricciones del lenguaje, la comunicación y el sentido, lo que es esencial para su habilidad de comunicarse por escrito, ya sea utilizando tecnologías modernas o haciendo uso de los diferentes formatos y tipologías de textos disponibles en el idioma. Es esencial considerar la redacción como una práctica común para construir el significado de los textos que se producen. Por un lado, se utiliza para construir conocimiento, es decir, para entender y aprender nuevos conceptos y temas. Además, implica emplear el lenguaje de manera creativa para lograr comunicar a los lectores. Por tanto, la escritura tiene distintos objetivos que abarca desde la participación en lo social, entre otros. Mediante la lectura también se establecen relaciones con otras personas, ya que se utiliza un lenguaje escrito (MINEDU, 2017).

#### ***2.2.4.3 Características de la escritura según autores.***

Labrada et al. (2021), argumentaba que, el lenguaje escrito tiene los siguientes aspectos: aprender a escribir implica la transición del lenguaje concreto y oral, que se basa en las palabras habladas, al lenguaje abstracto y escrito, que utiliza representaciones gráficas de las palabras. Es el proceso de

simbolización de los sonidos del lenguaje en forma escrita. En la escritura, no hay un interlocutor presente, lo que convierte al texto en un monólogo dirigido a un interlocutor imaginario o figurado. Cada escritor crea las situaciones y representaciones a través de su pensamiento.

Para Vissani et al, (2017) los aportes de Emilia Ferreiro fueron: Se ha aplicado la psicología genética al ámbito de la lectoescritura de una manera novedosa que no había sido explorada por Piaget y sus colaboradores. Ferreiro realizó investigaciones específicas utilizando el método piagetiano y resaltó la importancia de enfrentar el desafío del acceso a la lectoescritura y su vínculo con el bajo rendimiento académico teniendo en cuenta aspectos que antes pasaban desapercibidos, como las condiciones de pobreza y desigualdad a nivel latinoamericano. Se considera al texto como un producto que tiene un contexto histórico, y se examina tanto su contenido como el contexto de producción desde la perspectiva de los participantes involucrados.

La escritura se entiende como un sistema de mediación simbólica, que involucra un proceso deliberado y autónomo orientado hacia objetivos previamente definidos. Durante este proceso, los individuos llevan a cabo dos aspectos fundamentales. El primero se refiere a las ideas que se desean expresar, mientras que el segundo está relacionado con los instrumentos utilizados para su expresión externa. (Briones, 2019).

La escritura, al ser un proceso profundamente complejo, se construye sobre diversas capas de interacción que van más allá de la simple transcripción de pensamientos a palabras. Estos enfoques resaltan que, para comprender completamente el acto de escribir, es esencial considerar no solo la dimensión cognitiva que involucra la representación mental de ideas, sino también el

componente simbólico que se expresa a través de signos gráficos. Esta simbología, que implica una abstracción del lenguaje oral hacia su forma escrita, es fundamental para que los individuos puedan organizar, estructurar y expresar sus pensamientos de manera coherente y comprensible.

Además, la escritura no se lleva a cabo en un vacío, sino que está fuertemente influenciada por los contextos sociales y culturales. Los valores, las creencias, las normas y las tradiciones del entorno social en el que una persona se encuentra juegan un papel crucial en la forma en que la escritura se desarrolla y se utiliza. El contexto cultural también determina el tipo de textos que se producen, los géneros literarios que se prefieren, y la manera en que los escritores interactúan con su audiencia. La escritura se convierte, entonces, en una práctica social, que no solo tiene como objetivo el desarrollo individual de una idea, sino que también sirve para establecer conexiones, comunicar pensamientos y negociar significados dentro de una comunidad.

Este enfoque integral, que combina la cognición, la simbolización y los factores socioculturales, nos permite comprender que la escritura es mucho más que una habilidad técnica que se aprende mediante la práctica. Es, de hecho, una herramienta poderosa que permite a los individuos interactuar con el mundo de una manera reflexiva y activa. Escribir implica organizar ideas, pero también requiere ser consciente de cómo esas ideas pueden impactar en los demás y cómo se pueden modificar o enriquecer según el contexto en el que se expresen. La escritura también requiere de una capacidad metacognitiva, es decir, de una reflexión sobre el propio proceso de escritura, que permita ajustar, revisar y mejorar los textos para lograr una comunicación más efectiva.

En el caso de los estudiantes, este proceso de desarrollo de habilidades de escritura es especialmente significativo, ya que la escritura se convierte en un medio para participar activamente en la sociedad. Escribir no solo les permite a los estudiantes expresar sus pensamientos, sino también tomar una postura sobre los temas que les interesan, influir en sus comunidades y reflexionar sobre su entorno. Al integrar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en el proceso de escritura, los estudiantes no solo desarrollan competencias técnicas, sino también una visión más profunda y consciente de su propio papel en la sociedad.

#### ***2.2.4.4 Características de la escritura según Plan Curricular del MINEDU.***

La escritura es una actividad social que requiere tener en cuenta el objetivo comunicativo, el contexto y la revisión constante del texto para mejorarlo. En otras palabras, se trata del uso adecuado de las palabras y tener en cuenta su estructura de los textos escritos con el fin de construir significados y comunicarlos de manera efectiva. El estudiante utiliza sus conocimientos previos y recursos basados en su entorno y experiencia con la escritura para emplear el alfabeto y normas. En segundo grado de primaria, el estudiante, con base en sus conocimientos previos sobre la escritura, redacta diversos temas siguiendo un tipo especial, tomando en cuenta el receptor y el objetivo. El objetivo es desarrollar sus ideas y transmitir información o emociones. En este proceso, se sigue la secuencia y dirección adecuada de la escritura (MINEDU, 2017)

#### ***2.2.4.5 Dimensiones de la escritura.***

La escritura de textos va más allá de un simple acto técnico, convirtiéndose en un proceso reflexivo que involucra una serie de decisiones conscientes y deliberadas por parte del escritor. Este proceso es profundamente

social, ya que implica la consideración de los lectores y la manera en que el texto será recibido e interpretado por otros. De esta forma, el estudiante no solo organiza y estructura sus ideas, sino que también tiene en cuenta las necesidades y expectativas del público al que se dirige. Esto hace que la escritura se convierta en un acto de comunicación con un propósito específico, donde la claridad y coherencia son esenciales para que el mensaje sea comprendido de manera efectiva.

Para lograr una escritura exitosa, el estudiante debe ser capaz de utilizar el lenguaje de manera adecuada, lo que implica una comprensión profunda de las normas y convenciones lingüísticas que guían la escritura. Además, debe ser capaz de organizar sus ideas de manera lógica y fluida, asegurándose de que cada parte del texto esté conectada de forma coherente con las demás. Esto requiere que el estudiante desarrolle habilidades de planificación, ya que antes de escribir debe pensar sobre el objetivo del texto, el tema que va a tratar y la estructura que mejor se adapta a sus intenciones comunicativas (MINEDU, 2017).

A medida que avanza en la redacción, el estudiante utiliza diversos recursos que ha adquirido a lo largo de su proceso de aprendizaje, como el conocimiento previo sobre el tema y la habilidad para identificar lo más relevante y pertinente para su texto. Estas habilidades no solo se basan en la capacidad para emplear el lenguaje de manera correcta, sino también en la habilidad crítica para seleccionar y organizar la información de manera que responda de forma clara y efectiva al propósito de la escritura.

Además, la escritura no es un proceso lineal, sino que involucra una constante revisión y reflexión sobre el texto. Durante este proceso, el estudiante

evalúa la calidad de su trabajo, revisa la estructura y el contenido del texto y realiza los ajustes necesarios para mejorar la claridad y precisión de su mensaje. La reflexión continua sobre el texto, junto con la disposición a modificar y mejorar lo escrito, es fundamental para garantizar que el mensaje llegue de manera efectiva al lector.

Este proceso también está relacionado con la capacidad de los estudiantes para situar su escritura dentro de contextos específicos, considerando factores como la audiencia, el propósito comunicativo y la situación en la que se produce el texto. La escritura, por lo tanto, es un acto dinámico que se adapta a las circunstancias y que involucra tanto, las habilidades cognitivas como emocionales, ya que los estudiantes deben ser conscientes de cómo sus palabras pueden afectar y ser interpretadas por los demás.

La escritura de textos consiste en un proceso reflexivo y de práctica social, porque el estudiante considera lo que se desea comunicar, el entorno o situación y mejorar la calidad del texto. En otras palabras, se trata de la capacidad del estudiante para utilizar el lenguaje escrito de manera adecuada y organizar las ideas de manera coherente y clara en el texto, con el objetivo de comunicar un mensaje efectivo al lector. Para lograr esto, el estudiante debe emplear diversos conocimientos y recursos basados en lo que sabía o conocía anteriormente, usando normas, técnicas para identificar y seleccionar lo más importante. Durante ese proceso revisa sus escritos y considera para su redacción el objetivo, el tema que tratará, entre otros (MINEDU, 2017).

En el segundo grado de educación primaria, el alumno aplica sus conocimientos previos para redactar diversos textos sobre una amplia gama de temas, teniendo en cuenta el propósito y la audiencia a la que se dirige. Además,

organiza y expone sus ideas de manera coherente, buscando transmitir pensamientos o sentimientos de forma clara y efectiva. Asimismo, el estudiante aprende a seguir la secuencia y dirección adecuada de la escritura para producir un texto coherente. De esta manera el estudiante:

- Coherencia (sentido del texto) y cohesión (enlace de partes y enunciados entre sí): el estudiante organiza las ideas relacionadas a un tema de manera lógica y coherente, expandiéndolas y complementándolas con información adicional. Asimismo, el estudiante establece una conexión fluida entre las diferentes partes del texto, utilizando un vocabulario apropiado y relacionado al tema del texto (MINEDU, 2017).
- Variedad de las frases: relaciona palabras, ideas mediante conectores (MINEDU, 2017).
- Riqueza en el vocabulario: vocabulario, utiliza ortografía básica de uso de mayúsculas en nombres de personas, punto al final de una oración, dos puntos, comas y signo de admiración y de interrogación (MINEDU, 2017).

## **2.3 Definición de términos**

### **2.3.1 Competencias**

Son las aptitudes o habilidades que permite demostrar lo que uno aprende o conoce, a través de la expresión comunicativa (López, 2016).

### **2.3.2 Escritura**

Es comprendida como un sistema, el cual representa de forma gráfica un idioma y consigue comunicar lo que se desea de forma tangible o intangible, transmitiendo conceptos, ideas, información, sentimientos o conocimiento (Pognante, 2006)

### **2.3.3 Facilitador**

Individuo que contribuye a un grupo de sujetos al desarrollo eficiente de distintas acciones que tiene un propósito, por ello, se encarga de colaborar y alcanzar sinergia. De este modo, se consigue llegar a las metas en común que existen, mediante la facilitación, este es un proceso que incluye la participación de los integrantes de un grupo para alcanzar una meta fija (Anzieu, 1997).

### **2.3.4 Lectura**

Es un recurso fundamental que facilita el avance y la mejora del proceso educativo, la cual proporciona información sobre diversos temas, en base a la cotidianidad de la sociedad, siendo comprendida como esencial para el desarrollo de la comunicación (Ramírez, 2009).

### **2.3.5 Lenguaje oral**

Es una competencia de práctica social que involucra la participación (oyente o hablante) y la interacción con otros, donde expresa y comprende las ideas y emociones y establece posición crítica. El proceso activo de construir significados en los distintos textos orales es influyente en la identidad y el desarrollo personal. Es una herramienta crucial en la formación de las personas, ya que les permite organizar y dar sentido a sus experiencias y conocimientos, tomando conciencia de sí mismos. Los aprendizajes que se adquieren a través del área de Comunicación son valiosos para entender la realidad, actuar con responsabilidad para comunicar algo y en función del entorno y de la situación (MINEDU, 2017)

### **2.3.6 Programa Aprendemos Juntos**

Conjunto de actividades que utiliza herramientas educativas con un propósito y meta, son participativas, involucra la socialización y el dinamismo

para conseguir conocimientos, habilidades y valores. Estarán organizadas mediante 18 sesiones (teóricos y prácticos). Por lo tanto, esta metodología tiene por finalidad fomentar el avance infantil en el contexto educativo. Esta metodología emplea secuencia de sesiones pedagógicas estructuradas en torno a habilidades fundamentales como la locución verbal, el conocimiento lector y la creación de texto (MINEDU, 2017)

### **2.3.7 Programa educativo**

Es la suma de acciones que se deben ejecutar en un lugar y tiempo establecido, haciendo uso de ciertos recursos, los cuales deben estar determinado de forma previa para llegar a lograr las metas educativas formuladas (Alderete, 2022).

### **2.3.8 Sesiones de aprendizaje**

Son diversas situaciones que desarrolladas permiten el logro de nuevos aprendizajes, por ello, están formulados por docentes. Ellos se encargan de ejecutarlas y organizarlas a través de la didáctica respectiva (Pacheco & Porras, 2014).

### **2.3.9 Talleres educativos**

Son acciones que se transmiten mediante la recreación de las labores del docente, aunado a la participación de los educandos en reducidos grupos y conseguir cierto grado de aprendizaje, ya que los talleres educativos con prácticas educativas que se enfocan en la ejecución de acciones que fomenten el aprendizaje (Rodríguez, 2010).

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

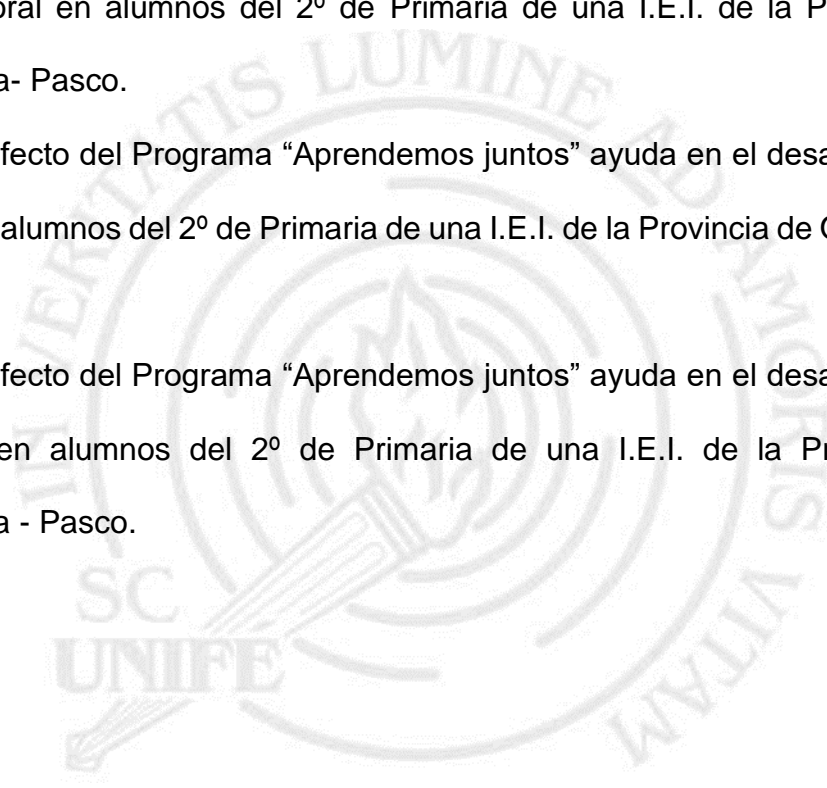
**HG.** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E. de la Provincia de Oxapampa- Pasco

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

**HE 1.** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

**HE 2.** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

**HE 3.** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa - Pasco.



## CAPITULO III: MÉTODO

El presente capítulo se describe el diseño metodológico, los participantes, las variables de investigación, el instrumento de recolección de datos y los principales procedimientos para analizar la información.

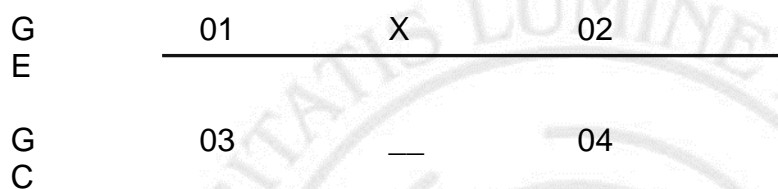
### 3.1 Tipo y diseño de la investigación

En cuanto al tipo de investigación fue el aplicativo, en cuanto se busca dar solución a un problema, es decir, en esta investigación se buscó dar solución a la problemática, mediante la aplicación de un Programa “Aprendemos Juntos”. En tal sentido, para Sánchez et al, (2015) llamada también constructiva o utilitaria, se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella se deriven.

En lo referente a la investigación es experimental. Según Hernández et al, (2014) este uso del término es bastante coloquial; así, hablamos de “experimentar” cuando mezclamos sustancias químicas y vemos la reacción provocada, o cuando nos cambiamos de peinado y observamos el efecto que causa en nuestras amistades. La esencia de esta concepción de experimento es que requiere la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles resultados, por lo tanto, en la investigación se procedió en aplicar el programa y obtener resultados favorables.

El diseño de estudio fue cuasiexperimental, aplicando un test antes (pre test) y un test después (post test). Como señala Sánchez et al., (2015) el diseño del estudio de investigación es donde el investigador aplica un conjunto de actividades para analizar y explicar el efecto sobre una determinada variable; en

este tipo de diseño, los elementos que conforman la muestra no son asignados al azar, los grupos (experimental y control) están formados antes que inicie las actividades del estudio, siendo un muestreo intencional bajo ciertas características. En dicho diseño de estudio se utilizaron dos grupos de estudio experimental y control, se utilizó un solo instrumento como pre test y post test, lo cual permitió determinar el efecto del programa sobre la variable dependiente. El esquema del estudio se explica a continuación:



Donde:

GE : Grupo experimental

GC : Grupo control

01 : Evaluación de entrada al grupo experimental (Pre test)

03 : Evaluación de entrada al grupo control (Pre test)

X : Programa experimental

— : Ausencia del programa

02 : Evaluación de salida del grupo experimental (Post test)

04 : Evaluación de salida del grupo control (Post test)

### 3.2 Participantes

Los participantes estuvieron conformados por estudiantes del segundo grado de primaria de una institución educativa de la provincia de Oxapampa – Pasco.

### 3.2.1 Población

La población estuvo conformada por 73 niños y niñas de segundo grado de primaria de una Institución Educativa de la provincia de Oxapampa – Pasco. Según Sánchez et al, (2015) manifiesta que “una población comprende a todos los miembros de cualquier clase bien definida de personas, eventos u objetos” (p.196). En la siguiente tabla 2 se visualiza la cantidad de población de estudiantes del segundo grado de primaria

**Tabla 2**

*Población de estudiantes del segundo grado de primaria*

<b>GRADO</b>	<b>VARONES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTAL</b>
2°A	13	11	24
2°B	13	11	24
2°C	13	12	25
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>34</b>	<b>73</b>

### 3.2.2 Muestra

Para Sánchez et al., (2015) la muestra debe tener relaciones de semejanza con los grupos a los que se quieren hacer extensivos los resultados, es decir la muestra debe ser representativa de la población.

En este estudio la muestra estará conformada por estudiantes de segundo grado de primaria de las secciones A, B y C de una institución educativa en Oxapampa - Pasco, que fue seleccionada para reflejar las características generales de la población de estudiantes de este nivel.

- 24 estudiantes del segundo grado A (Grupo experimental)
- 24 estudiantes del segundo grado B (Grupo experimental)
- 25 estudiantes del segundo grado C (Grupo de control).

Además, la investigación utilizó un muestreo no probabilístico, con una muestra de 73 alumnos de dicha institución.

Como se aplicó un muestreo no probabilístico por criterio del autor, se utilizó el criterio de inclusión y de exclusión.

### **3.2.2.1 Inclusión de la muestra.**

Para la presente investigación se ha tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión como:

- Estudiantes que estén matriculados en el segundo grado de primaria.
- Estudiantes que pertenezcan a la institución educativa que es objeto de estudio.
- Estudiantes que sus padres hayan dado consentimiento informado para la participación en la investigación.
- Estudiantes de matrícula regular.

### **3.2.2.2 Exclusión de la muestra.**

Para la presente investigación se ha tenido en cuenta los siguientes criterios de exclusión como:

- Estudiantes que no pertenezcan al segundo grado de primaria.
- Estudiantes que pertenezcan a otra institución educativa.
- Estudiantes que presentan alguna condición del neurodesarrollo.
- Estudiantes que no cuenten con el consentimiento informado de los padres.

## **3.3 Variables de investigación**

La presente investigación tiene las siguientes variables:

- Variable Independiente: Programa “Aprendemos juntos”
- Variable Dependiente: Desarrollo del lenguaje oral, lectura y escritura.

### **3.3.1 Variable independiente:**

Programa “Aprendemos juntos”

### **3.3.1.1 Definición conceptual.**

Conjunto de actividades educativas, estas actividades, son participativas que involucra la socialización y el dinamismo para conseguir conocimientos, habilidades y valores. Están organizadas en 14 talleres (teóricos y prácticos) se basa en utilizar herramientas, sesiones y talleres pedagógicos estructurados en torno a habilidades fundamentales como la expresión oral, la lectura y la escritura (MINEDU, 2017).

### **3.3.1.2 Definición operacional.**

Conjunto de actividades educativas organizadas en 14 talleres teóricos y prácticos, que involucra la participación, la socialización y el dinamismo para la adquisición de conocimientos, habilidades y formación en valores en los alumnos.

## **3.3.2 Variable dependiente**

Desarrollo del lenguaje oral, lectura y escritura

### **3.3.2.1 Definición conceptual.**

#### **3.3.2.1.1 Lenguaje oral.**

Es una competencia de práctica social que involucra la participación (oyente o hablante) y la interacción con otros, que expresa ideas, emociones y establece posición crítica. Y como proceso activo, implica la construcción del significado de diversos textos orales. (MINEDU, 2017).

### **3.3.2.1.2 Lectura.**

La competencia lectora involucra una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que influyen en la lectura. En este proceso activo y en constante práctica social, el estudiante no solo decodifica el texto, sino que también desarrolla habilidades para comprender, interpretar y reflexionar sobre el contenido, adoptando una postura crítica y contextualizada. Este enfoque permite que la lectura no sea solo un acto técnico, sino también un proceso cognitivo y cultural, en el cual el lector se involucra profundamente con el texto y con su entorno. (MINEDU, 2017).

### **3.3.2.1.3 Escritura.**

Proceso reflexivo y práctica social, donde el estudiante considera el objetivo, lo que quiere comunicar por escrito y considera la situación y el contexto en el que se encuentra. Además, la adecuación y organización de los textos escritos son esenciales para construir significados claros y efectivos que puedan ser comunicados con éxito. De esta manera, los estudiantes pueden expresarse por escrito y participar en interacciones creativas y responsables con otras personas (MINEDU, 2017).

### **3.3.2.2 Definición operacional.**

#### **3.3.2.2.1 Lenguaje oral.**

Es de práctica social, por tanto, se medió mediante el vocabulario o sobre dibujos, uso de antónimos y sinónimos y las analogías. En la siguiente tabla 3 se presenta y explica la Matriz de operacionalización de la variable lenguaje oral.

**Tabla 3.**

*Matriz de operacionalización de la variable lenguaje oral*

<b>Dimensio nes</b>	<b>Indicador es</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escalas De Valores</b>	<b>Niveles</b>	<b>Rangos De Puntaje</b>	<b>Rango %</b>
-------------------------	-------------------------	--------------	-----------------------------------	----------------	----------------------------------	--------------------

	Vocabulario sobre dibujos	1				
I. DIMENSIÓN N Comunicación oral en lengua materna		2	En inicio			
	Antónimos	3	En proceso	Aprobado	0 - 10	0 - 25
	- Sinónimos	4			11 - 13	26 - 50
		5	Logro previsto	Desaprobado	14 - 17	51 - 76
		6			18 - 20	77 - 100
	Analogías	7	Logro destacado			

### 3.3.2.2.2 Lectura.

La evaluación de la lectura se llevó a cabo mediante la identificación de letras y palabras, el análisis detallado de las mismas y la comprensión de textos, incluir tanto la decodificación como la interpretación y comprensión del contenido. En la siguiente tabla 4 se presenta y explica la Matriz de operacionalización de la variable lectura.

**Tabla 4.**  
*Matriz de operacionalización de la variable lectura*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas De Valores	Niveles	Rangos De Puntaje	Rango %
I. DIMENSIÓN Lectura de textos en lengua materna	Identificación de letras y palabras	8				
		9				
		10	En inicio			
	Análisis de palabras	11	En proceso	Aprobado	0 - 10	0 - 25
		12			11 - 13	26 - 50
		13	Logro previsto	Desaprobado	14 - 17	51 - 76
		14			18 - 20	77 - 100
Comprensión de textos	15	Logro destacado				
	16					

*Nota.* Dimensión lectura e indicadores.

### 3.3.2.2.3 Escritura.

La escritura se midió por medio del dictado que comprende el uso adecuado de la ortografía, signos de puntuación, uso de mayúsculas y el uso de palabras según su tildación. De igual manera se utilizó la comprobación para que los alumnos identifiquen y corrijan sus propios errores.

En la siguiente tabla 4 se presenta y explica la Matriz de operacionalización de la variable escritura.

**Tabla 5.**

*Matriz de operacionalización de la variable escritura*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas De Valores	Niveles	Rangos De Puntaje	Rango %
I. DIMENSIÓN Escritura de textos en lengua materna	Dictado	17				
		18	En inicio			
	Comprobación	19	En proceso	Aprobado	0 - 10	0 - 25
		20	Logro previsto	Desaprobado	11 - 13	26 - 50
		21	Logro destacado		14 - 17	51 - 76
		22			18 - 20	77 - 100
		23				

*Nota.* Dimensión escritura e indicadores.

## 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se refiere a los procedimientos y actividades que realiza el investigador para recabar información relevante sobre la variable lenguaje oral, lectura y escritura utilizados antes y después de la aplicación del programa de intervención.

### 3.4.1 Técnicas

Las técnicas son los medios por los cuales se procede a recoger información requerida de una realidad o fenómeno en función a los objetivos de la investigación. Las técnicas varían y se seleccionan considerando el método

de investigación que se emplee, (Sánchez et al., 2018). La técnica usada en la presente investigación es la encuesta (Pretest y Postest) para recoger información diagnóstica de los estudiantes y posteriormente los resultados de haber aplicado el programa.

### **3.4.2 Instrumentos**

Son herramientas específicas que se emplean en el proceso de recogida de información los instrumentos se seleccionan a partir de la técnica previamente elegida (Sánchez et al., 2018). Para la recolección de datos en la presente investigación se utilizó como instrumento el cuestionario de evaluación “Lenguaje oral, lectura y escritura”, de la propia autoría de la tesista habiendo pasado por la validez de expertos y la validez del coeficiente V de Aiken, se obtuvo un valor de 0,949. El presente instrumento se aplicó mediante un pretest – post test, la cual se usó para evaluar el grado en el que se encontraban los estudiantes a nivel de comunicación oral, lectura y escritura en alumnos del 2º grado de Primaria de una institución educativa de la provincia de Oxapampa - Pasco.

#### **3.4.2.1 Pretest y Postest.**

Se tomó como referencia para la elaboración del instrumento de la presente investigación la Batería Woodcock de Proficiencia en el idioma de Richard Woodcock, estandarizado por Violeta Tapia Mendieta. Se procedió a elaborar el nuevo cuestionario de evaluación elaborado por la tesista el cual se enfocó en las dimensiones: lenguaje oral, lectura y lenguaje escrito.

El cuestionario de evaluación consta de tres dimensiones, dimensión 1 lenguaje oral, dimensión 2 lectura y dimensión 3 lenguaje escrito.

Dimensión 1: El lenguaje oral, se evalúa a través de los siguientes subdimensiones.

a. Vocabulario sobre dibujos (subdimensión a): La evaluación del lenguaje expresivo se llevó a cabo a través de una tarea de identificación de dibujos de objetos y acciones, lo cual se considera una medida sencilla de lenguaje oral (Tapia, 1998).

Cuenta con 2 ítems (1 y 2)

- El primer ítem (1) se tomó en cuenta la identificación y relación de 4 imágenes con su definición.
- El segundo ítem (2) considera la identificación de 4 oraciones con sus respectivas imágenes.

b. Antónimos - Sinónimos (subdimensión b): Evalúa el entendimiento de los conceptos de las palabras mediante su conexión y relación con otras palabras, analizando cómo se interrelaciona en contextos específicos. La tarea incluyó la comprensión y expresión del lenguaje y se divide en dos partes: antónimos y sinónimos. En la sección de antónimos, se identificó palabras que tienen un significado distinto. En sinónimos, se buscó una palabra que tenga un significado similar al de una palabra dada (Tapia, 1998).

Cuenta con 3 ítems (3,4 y 5).

- El primer ítem (3) se centró en la identificación y completar con los antónimos de las 4 palabras estipuladas.
- El segundo ítem (4) se centró en la identificación y relación de las palabras con sus sinónimos.
- El tercer ítem (5) se centró en completar los espacios en blanco con los antónimos y sinónimos de las palabras que están en paréntesis.

- c. Analogías (subdimensión c): Mide la capacidad de razonamiento analógico mediante el uso de argumentos inductivos, evaluando como la persona estable relaciones entre diferentes conceptos o elementos. Se trata de una tarea que requiere tanto lenguaje receptivo como expresivo, y consiste en completar frases con palabras que denoten analogías adecuadas (Tapia, 1998).

Compuesta por 2 ítems (6 y 7)

- El primer ítem (6) está relacionado con la identificación y encerrar en un círculo la palabra que no guarda relación con las demás.
- El segundo ítem (7) consiste en identificar y subrayar la pareja de palabras que completa la analogía.
- Dimensión 2: Lectura, se evalúa a través de los siguientes subdimensiones.
  - a. Identificación de letras y palabras (subdimensión a): leer palabras y letras que aparecen en el texto del cuestionario de evaluación sin tomar en cuenta el contexto o la estructura de la oración (Tapia, 1998).

Compuesta por 3 ítems (8, 9 y 10)

- El primer ítem (8) es completar los espacios en blanco con las tarjetas de abajo para formar una palabra.
- El segundo ítem (9) es leer las palabras y formar oraciones.
- El tercer ítem (10) es leer las oraciones y relacionar la palabra que falta en los espacios en blanco.
- b. Análisis de palabras (subdimensión b): mide la capacidad de realizar ejercicios fonéticos y estructural, para pronunciar palabras que no se conocen, es decir leer palabras sin sentido (Tapia, 1998).

Compuesta por 3 ítems (11,12,13)

- El primer ítem (11) es ordenar las letras para formar palabras.
  - El segundo ítem (12) leer y encerrar en un círculo las palabras que riman.
  - El tercer ítem (13) se trata de separar en sílabas las siguientes palabras y escribe en los espacios en blanco.
- c. Comprensión de textos (subdimensión c): la capacidad de analizar un texto breve y reconocer la palabra clave que falta en el mismo, para luego seleccionar la palabra adecuada que completa la oración de manera coherente. Esta tarea requiere que el sujeto utilice habilidades de comprensión lectora y vocabulario (Tapia, 1998).

Compuesta por 3 ítems (14, 15 y 16)

- Es decir, se trata de leer un texto y responder las 3 interrogantes.
  - Dimensión 3: Lenguaje escrito, se evalúa a través de los siguientes subdimensiones.
- a. Dictado (subdimensión a): mide las habilidades del sujeto en cuanto al uso correcto de mayúsculas, ortografía, puntuación, deletreo, uso de los tiempos verbales, concordancia verbal y nominal, y formación del plural de las palabras (Tapia, 1998).

Compuesta por 4 ítems (17, 18, 19 y 20)

- El primer ítem (17) se analiza la escritura de dos palabras que tengan la letra b.
- El segundo ítem (18) se analiza la escritura de las palabras que están mal escritas.
- El tercer ítem (19) se analiza la escritura de las palabras en las oraciones y se coloca la tilde donde sea correcto.
- El cuarto ítems (20) se escriben palabras que deben llevar mayúscula.

b. Comprobación (subdimensión b): identificar los errores presentes en un párrafo y corregir las faltas de ortografía y uso adecuado de las mayúsculas (Tapia, 1998).

Compuesta por 3 ítems (21,22 y 23)

- El primer ítem (21) se analiza y se ubica las palabras mal escritas y se procede a escribir correctamente.
- El segundo ítem (22) identificar los errores de las oraciones y escribirlas correctamente.
- El tercer ítem (23) identificar las palabras mal escritas y escribirlas de manera correcta.

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en los estudiantes de segundo grado de la provincia de Oxapampa, Pasco. A través de este cuestionario, se busca mediar las habilidades lingüísticas adquiridas por los estudiantes y determinar el impacto del programa “Aprendemos juntos” en su desempeño académico. Cada uno de los ítems del instrumento es evaluado con base en una escala dicotómica, según se detalla en Tabla , siendo 1 punto aprobado y cero puntos si es desaprobado, esta metodología permite una evaluación objetiva de las respuestas de los estudiantes, clasificando su desempeño según los criterios establecidos.

En la interpretación de resultados, los puntajes obtenidos se agrupan en cuatro niveles de desempeño, de acuerdo a la Tabla 7 siendo el primer nivel de 0 a 10 puntos considerándose en inicio, en proceso de 11 a 13 puntos, de 14 a 17 puntos en logro previsto y 18 a 20 puntos como logro destacado, estos niveles permiten clasificar el grado de desarrollo de los estudiantes en las habilidades

evaluadas, proporcionando una visión clara sobre su progreso y las áreas que requieren mayor esfuerzo.

El uso de este instrumento es fundamental para determinar el impacto del programa “Aprendemos Juntos” en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura. La clasificación en rangos permite un análisis detallado del progreso de los estudiantes, facilitando la toma de decisiones pedagógicas orientadas a mejorar su desempeño académico. Además, la aplicación sistemática de esta evaluación contribuirá a la implementación de estrategias educativas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de los escolares. En la siguiente tabla 6 se presenta y explica la Escala valorativa del desempeño académico, considerando una escala bimodal.

**Tabla 6.**  
*Escala valorativa del desempeño académico*

<b>ESCALA VALORATIVA DE RESPUESTA DE CADA ÍTEMS DEL INSTRUMENTO</b>	
Aprobado	1 punto
Desaprobado	0 puntos

A continuación, en la siguiente tabla 7 se presenta y explica la clasificación por rangos de niveles totales del test (Pretest y Postest)

**Tabla 7.**  
*Clasificación por rangos de niveles*

<b>RANGOS DE NIVELES DE VALORES TOTALES</b>		
	<b>RANGOS DE PUNTAJE</b>	<b>RANGO %</b>
En inicio	0 – 10	0 – 25 %
En proceso	11 – 13	26 – 50
Logro previsto	14 – 17	51 – 76
Logro destacado	18 – 20	77 – 100

### 3.4.2.2 Confiabilidad del instrumento.

A continuación, en la siguiente tabla 8 se presenta y explica el resultado de la Confiabilidad de la data: Alfa de Cronbach.

**Tabla 8.**  
*Confiabilidad de la data: Alfa de Cronbach*

	Media de escala	Varianza de escala	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach
Comunicación oral	6.60	11.249	0.743	0.903
Lectura de textos	6.58	11.141	0.729	0.908
Escritura de textos	7.23	10.645	0.774	0.894
Efecto del programa	6.97	9.909	0.956	0.828

Nota. Data recabada del instrumento.

El análisis de confiabilidad mediante el coeficiente de Cronbach mostró valores elevados en todas las dimensiones evaluadas, indicando una alta consistencia interna de los datos. La comunicación oral presentó un alfa de 0.903, la lectura de textos 0.908 y la escritura de textos 0.894, lo que refleja una fuerte limitación entre los ítems de cada dimensión. La confiabilidad del programa obtuvo un alfa de 0.828, manteniéndose dentro de un rango aceptable de confiabilidad. Los hallazgos obtenidos evidencian que el método empleado es preciso y válido, resultando adecuado para evaluar los aspectos analizados en el marco de esta investigación.

### 3.4.2.3 Validez del instrumento.

El instrumento utilizado para el pretest y post test fue validado por nueve expertos en educación, incluyendo doctores y magísteres. En el Pretest se evaluaron características como claridad, suficiencia, pertinencia, consistencia y coherencia. Los resultados mostraron un índice de suficiencia de 0,96 en la dimensión 1, 0,95 en las dimensiones 2 y 3, y un promedio final de 0,95.

Aplicando el coeficiente V de Aiken, se obtuvo un valor de 0,949, lo que indica una validez de contenido aceptable según Escurra (1988).

De acuerdo con los resultados obtenidos en cuanto a la suficiencia de la evaluación del programa que se realizó por dimensiones se obtuvo en la dimensión 1 un resultado de 0,98, para la dimensión 2 un resultado de 0.98, para la dimensión 3 se obtuvo un resultado de 0.948 y por último el total de suficiencia evaluado por los expertos es de 0,964, lo que indica una validez de contenido aceptable.

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Para el procesamiento y análisis de los datos, se empleó la técnica estadística, tanto en su enfoque descriptivo como inferencial, con el propósito de interpretar la información obtenida. Según Hernández et al. (2014), el análisis estadístico permite organizar, resumir y evaluar datos cuantitativos a través de métodos que faciliten la comprensión de los resultados.

En el análisis descriptivo, se utilizaron tablas y gráficos para representar la distribución de las respuestas de manera clara, además se detallaron las principales medidas de tendencia central para el análisis del grupo control y experimental. Durante la fase de análisis inferencial, se implementó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, seguida de la prueba de varianzas (ANOVA) acorde al diseño aplicado, considerando que se evalúa un antes y después tanto en un grupo control como en un grupo experimental.

Para la prueba de hipótesis, el procedimiento a seguir fue el siguiente:

- Se definió la hipótesis:
  - $H_0$ : Hipótesis nula
  - $H_1$ : Hipótesis alternativa

- Se estableció el valor de significancia (valor p).
- Se seleccionó la prueba estadística más relevante (ANOVA de dos factores).
- Se fijó la regla de decisión: Si  $p \leq 0.05$ , se rechaza la  $H_0$ .
- Se interpretó los resultados.

### **3.6 Consideraciones éticas**

La presente investigación se ajusta a los principios y valores éticos consignados en las Normas establecidas de la Escuela de Postgrado de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. En alianza a estos principios éticos, señalo que todo lo que se expresa en este trabajo de investigación es veraz y legítima perteneciente a la investigación.

Por otro lado, se ha citado a cada uno de los autores utilizados con la finalidad de respetar las distintas opiniones de los autores cuya tesis guardan relación con las variables de la investigación de tesis (en antecedentes) y aquellos que se han utilizado en el marco teórico y en todo el desarrollo de la presente investigación de tesis.

Esta investigación no atenta con la integridad y la dignidad de los estudiantes participantes en la investigación, se procedió a solicitar y obtener el permiso de la institución educativa y pedir el consentimiento informado de cada uno de los padres de familia de los estudiantes participantes y a su vez se tomó en cuenta, que la información que se obtuvo por medio de los instrumentos no será divulgada con nombres propios, ni se hará una divulgación de la identidad de la institución educativa donde se aplicó la investigación.

## CAPITULO IV: RESULTADOS

En el siguiente capítulo se incluyen, por una parte, los análisis descriptivos de la variable en estudio y sus dimensiones, por otro lado, se realizaron los análisis inferenciales comparativos correspondientes entre pre test y post test del grupo control y experimental, estos análisis han permitido evidencias de los efectos del programa planteados en los objetivos de la investigación. Asimismo, en la parte final de este capítulo se presentan las contrastaciones de hipótesis por cada uno de los objetivos planteados.

### 4.1 Presentación de resultados descriptivos

Para comprender mejor los resultados obtenidos en la evaluación de los estudiantes, se realizó un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones de la investigación. Se compararon los valores estadísticos tanto en la evaluación inicial (pretest) como en la final (postest), diferenciando entre los grupos de control y experimental. A continuación, en la tabla 9 se presenta y explica la estadística descriptiva. del Pretest (Gcontrol-Gexperimental).

**Tabla 9.**

*Estad. Descrip. del Pretest (Gcontrol-Gexperimental)*

	Grupo control (Pretest)				Grupo experimental (Pretest)			
	Comunicación oral	Lectura de textos	Escritura de textos	Efecto del programa	Comunicación oral	Lectura de textos	Escritura de textos	Efecto del programa
Media	3.72	4.60	1.04	9.36	3.67	4.44	1.27	9.38
Mediana	4.00	5.00	1.00	9.00	4.00	5.00	0.00	9.50
Desv. Est	1.31	2.47	1.40	3.88	1.31	2.92	1.84	5.13

Nota. Data procesada de pretest de los dos grupos.

Se presentan las estadísticas descriptivas del pretest para ambos grupos. Se observa que, previo a la implementación, las medias de ambos grupos en comunicación oral fueron similares (3.72 y 3.67, respectivamente), al igual que

en lectura de textos (4.60 y 4.44). En escritura de textos, el grupo experimental mostró un puntaje ligeramente mayor (1.27 frente a 1.04 en el grupo control), aunque con una mayor dispersión de datos (desviación estándar de 1.84 respecto a 1.40). En cuanto al efecto del programa, los valores promedio fueron prácticamente iguales en ambos grupos (9.36 y 9.38), lo que sugiere condiciones iniciales equiparables antes de la intervención. A continuación, en la tabla 10 se presenta y explica la Estadística Descriptiva. del Postest (Gcontrol-Gexperimental)

**Tabla 10.**  
*Estad. Descrip. del Postest (Gcontrol-Gexperimental)*

	Grupo control (Post test)				Grupo experimental (Post test)			
	Comunicación oral	Lectura de textos	Escritura de textos	Efecto del programa	Comunicación oral	Lectura de textos	Escritura de textos	Efecto del programa
Media	3.68	5.08	1.44	10.20	6.19	7.33	5.31	18.83
Mediana	4.00	6.00	1.00	11.00	7.00	8.00	6.00	20.00
Desv. Est	1.52	2.63	1.50	4.77	1.23	2.38	1.97	5.00

Nota. Data procesada del postest de los dos grupos.

La Tabla 10 muestra los resultados del postest tras la implementación del programa. En esta medición, el grupo de experimental evidenció mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas. En comunicación oral, la media ascendió a 6.19, mientras que en el grupo donde no se aplicó la prueba se mantuvo en niveles similares al pretest (3.68). En lectura de textos, el grupo experimental alcanzó un promedio de 7.33, superando ampliamente al grupo control (5.08). Un comportamiento similar se observó en escritura de textos, donde la media del grupo experimental se incrementó a 5.31, en comparación con 1.44 en el grupo control. Finalmente, el efecto del programa reflejó un aumento considerable en el grupo de prueba (18.83), mientras que en el grupo que no recibió el programa la mejora fue más moderada (10.20), sugiriendo que

la intervención tuvo un impacto relevante en el desarrollo de las habilidades evaluadas.

## 4.2 Baremación

A continuación, en la siguiente tabla 11 se presenta y explica el Baremo de la variable y dimensiones.

**Tabla 11.**  
*Baremos de la variable y dimensiones*

	En inicio (0-10)		En proceso (11-13)		Logro previsto (14-17)		Logro destacado (18-20)	
	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.
Comunicación oral	0	3.5	3.85	4.55	4.9	5.95	6.3	7
Lectura de textos	0	4.5	4.95	5.85	6.3	7.65	8.1	9
Escritura de textos	0	3.5	3.85	4.55	4.9	5.95	6.3	7
Efecto del programa	0	11.5	12.65	14.95	16.1	19.55	20.7	23

Nota. Debido a que son 23 preguntas y la puntuación se hace a escala vigesimal, se procedió a utilizar la siguiente fórmula para poder establecer una razón:  $calificación = X * \frac{20}{N}$ , donde "X" es el límite inferior o superior y "N" es el máximo de puntos que puede alcanzar la dimensión o la variable.

En la A continuación, en la siguiente tabla 11 se presenta y explica el Baremo de la variable y dimensiones.

Tabla 11 se presentan los criterios de baremación utilizados para clasificar los niveles de desempeño en cada dimensión. Se establecieron cuatro categorías: "En inicio", "En proceso", "Logro previsto" y "Logro destacado", con puntos de corte específicos para cada variable. Por ejemplo, en comunicación oral, puntajes entre 0 y 3.5 corresponden a la categoría más baja, mientras que valores entre 6.3 y 7 indican un desempeño sobresaliente. Este esquema permitió una interpretación más clara de los resultados obtenidos en la evaluación, facilitando la identificación de mejoras en los participantes luego de la intervención.

#### 4.2.1 Dimensión 1: Comunicación oral

A continuación, en la siguiente tabla 12 se presenta y explica la Comparación del desempeño en comunicación oral intragrupos (pretest).

**Tabla 12.**

*Comparación del desempeño en comunicación oral intragrupos (pretest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Comunicación oral (Pre Test)	En inicio	36,0%	33,3%	34,2%
	En proceso	40,0%	41,7%	41,1%
	Logro previsto	16,0%	20,8%	19,2%
	Logro destacado	8,0%	4,2%	5,5%

Nota. Data procesada del desempeño en comunicación oral.

En la evaluación inicial de la dimensión de comunicación oral, se identificó que la mayor parte de los integrantes de ambos grupos se ubicaban en los niveles "En inicio" y "En proceso". En el grupo control, el 36 % de los individuos se encontraba en el nivel más bajo, mientras que el 40 % alcanzó el segundo nivel. De forma paralela, en el grupo experimental, el 33.3 % estaba en "En inicio" y el 41.7 % en "En proceso". En contraste, un menor porcentaje logró desempeños superiores, con solo el 8% en "Logro destacado" en el grupo control y el 4.2% en el experimental, lo que indica que, antes de la intervención, las habilidades comunicativas eran limitadas en ambos grupos.

A continuación, en la siguiente tabla 13 se presenta y explica la Comparación del desempeño en comunicación oral intragrupos (postest).

**Tabla 13.**

*Comparación del desempeño en comunicación oral intragrupos (postest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Comunicación oral (Post Test)	En inicio	36,0%	6,3%	16,4%
	En proceso	36,0%	4,2%	15,1%
	Logro previsto	16,0%	8,3%	11,0%
	Logro destacado	12,0%	81,3%	57,5%

Tras la implementación del programa (Tabla 13), evidenciaron un avance notable y estadísticamente relevante en el desempeño del grupo que recibió el programa. En este caso, el porcentaje de participantes en la categoría "Logro destacado" aumentó a 81.3%, en contraste con el 12% en el conjunto de control. Además, en el grupo de experimentación, las categorías de menor desempeño ("En inicio" y "En proceso") disminuyeron drásticamente, representando en conjunto solo el 10.5%, mientras que en el grupo control estas aún concentraban al 72% de los participantes. Estos resultados evidencian que la intervención favoreció un notable desarrollo en la capacidad de comunicación oral del grupo experimental.

#### **4.2.2 Dimensión 2: Lectura de textos**

A continuación, en la siguiente tabla 14 se presenta y explica la comparación del desempeño en lectura de textos intragrupos (pretest)

**Tabla 14.**  
*Comparación del desempeño en lectura de textos intragrupos (pretest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Lectura de textos (PreTest)	En inicio	36,0%	47,9%	43,8%
	En proceso	24,0%	8,3%	13,7%
	Logro previsto	32,0%	29,2%	30,1%
	Logro destacado	8,0%	14,6%	12,3%

*Nota.* Data procesada de lectura de textos pretest.

Un elevado porcentaje de participantes presentaba dificultades en la habilidad de lectura de textos, según se identificó en la evaluación inicial de esta dimensión (Tabla 14). En el grupo experimental, el 47.9% se encontraba en la categoría "En inicio", mientras que en el grupo control este porcentaje fue del 36%. Por otro lado, el porcentaje de participantes que logró ubicarse en el nivel más alto fue reducido en ambos grupos, con valores de 14.6% y 8%, respectivamente. Estos resultados reflejan que, previo a la implementación del

programa, una proporción considerable de la muestra mostraba un nivel reducido en sus habilidades de comprensión lectora.

A continuación, en la siguiente tabla 15 se presenta y explica la Comparación del desempeño en lectura de textos intragrupos (postest).

**Tabla 15.**  
*Comparación del desempeño en lectura de textos intragrupos (postest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Lectura de textos (Post Test)	En inicio	32,0%	14,6%	20,5%
	En proceso	16,0%	2,1%	6,8%
	Logro previsto	40,0%	20,8%	27,4%
	Logro destacado	12,0%	62,5%	45,2%

*Nota.* Data procesada de lectura de textos postest.

Posteriormente, en la evaluación final (Tabla 15), se evidenciaron mejoras notables en el grupo experimental, donde el porcentaje de participantes en la categoría "Logro destacado" se elevó a 62.5%. En contraste, en el grupo control, este incremento fue más moderado, alcanzando solo el 12%. Además, en el grupo experimental, las categorías de menor desempeño disminuyeron considerablemente, lo cual indica que la intervención tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades lectoras dentro de este grupo.

#### **4.2.3 Dimensión 3: Escritura de textos**

A continuación, en la siguiente tabla 16 se presenta y explica la comparación del desempeño en escritura de textos intragrupos (pretest).

**Tabla 16.**  
*Comparación del desempeño en escritura de textos intragrupos (pretest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Escritura de textos (Pre Test)	En inicio	88,0%	85,4%	86,3%
	En proceso	12,0%	4,2%	6,8%
	Logro previsto	0,0%	8,3%	5,5%
	Logro destacado	0,0%	2,1%	1,4%

*Nota.* Data procesada del instrumento.

En la dimensión de escritura de textos, los resultados iniciales (Tabla 16) mostraron que la gran mayoría de los participantes tenía un desempeño bajo en esta habilidad. En el grupo control, el 88% se encontraba en la categoría "En inicio", mientras que en el grupo experimental esta proporción fue del 85.4%. Solo un pequeño porcentaje de los participantes alcanzó los niveles superiores, con un 2.1% en "Logro destacado" dentro del grupo experimental y ninguno en el grupo control.

A continuación, en la siguiente tabla 17 se presenta y explica la Comparación del desempeño en escritura de textos intragrupos (postest).

**Tabla 17.**  
*Comparación del desempeño en escritura de textos intragrupos (postest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Escritura de textos (Post Test)	En inicio	84,0%	14,6%	38,4%
	En proceso	12,0%	4,2%	6,8%
	Logro previsto	4,0%	18,8%	13,7%
	Logro destacado	0,0%	62,5%	41,1%

Nota. Data procesada del instrumento.

Tras la aplicación del programa (Tabla 17), el desempeño en escritura de textos mejoró significativamente en el grupo experimental. En este grupo, la proporción de participantes en "Logro destacado" ascendió al 62.5%, mientras que en el grupo control esta categoría no presentó cambios. Asimismo, el porcentaje de participantes en "En inicio" dentro del grupo experimental disminuyó de 85.4% a 14.6%, lo que indica que la intervención tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la escritura.

#### 4.2.4 Variable: Efectos del programa

A continuación, en la siguiente tabla 18 se presenta y explica la comparación del efecto del programa intragrupos (pretest).

**Tabla 18.**

*Comparación del efecto del programa intragrupos (pretest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Efecto del programa (Pre Test)	En inicio	64,0%	66,7%	65,8%
	En proceso	24,0%	12,5%	16,4%
	Logro previsto	12,0%	20,8%	17,8%
	Logro destacado	0,0%	0,0%	0,0%

Nota. Efecto del programa intragrupos pretest.

Respecto a la variable efecto del programa, en la evaluación inicial, se observó que la mayoría de los participantes se encontraba en la categoría "En inicio". En el grupo control, el 64% de los participantes estuvo en esta categoría, mientras que en el grupo experimental la proporción fue aún mayor, alcanzando el 66.7%. En ambos casos, la cantidad de participantes que lograron ubicarse en las categorías superiores fue reducida, sin que ningún participante alcanzara la categoría de "Logro destacado".

A continuación, en la siguiente tabla 19 se presenta y explica la Comparación del efecto del programa intragrupos (postest).

**Tabla 19.**

*Comparación del efecto del programa intragrupos (postest)*

		Grupo		Total
		Control	Experimental	
Efecto del programa (Post Test)	En inicio	52,0%	10,4%	24,7%
	En proceso	24,0%	2,1%	9,6%
	Logro previsto	24,0%	29,2%	27,4%
	Logro destacado	0,0%	58,3%	38,4%

Nota. Efecto del programa intragrupos postest.

Finalmente, en la medición posterior (Tabla 19), el grupo experimental experimentó una mejora considerable, reflejada en un 58.3% de participantes que alcanzaron el nivel "Logro destacado".

En contraste, en el grupo control, esta categoría continuó sin participantes. Además, la proporción de individuos en "En inicio" dentro del grupo experimental se redujo de manera significativa, situándose en solo el 10.4%. Estos resultados sugieren que el programa tuvo un impacto positivo en el desarrollo global de las habilidades evaluadas.

#### 4.1 Presentación de los resultados inferenciales

##### 4.1.1 Prueba de normalidad de la data

A continuación, en la siguiente tabla 20 se presenta y explica la Prueba de normalidad.

**Tabla 20.**  
*Prueba de normalidad*

Variables y dimensiones	Grupos	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Comunicación oral (Pre Test)	Experimental	0.902	25	0.020
	Control	0.925	25	0.066
Lectura de textos (Pre Test)	Experimental	0.921	25	0.055
	Control	0.901	25	0.020
Escritura de textos (Pre Test)	Experimental	0.562	25	0.000
	Control	0.720	25	0.000
Efecto del programa (Pre Test)	Experimental	0.940	25	0.147
	Control	0.961	25	0.428
Comunicación oral (Post Test)	Experimental	0.544	25	0.000
	Control	0.918	25	0.047
Lectura de textos (Post Test)	Experimental	0.460	25	0.000
	Control	0.895	25	0.014
Escritura de textos (Post Test)	Experimental	0.667	25	0.000
	Control	0.838	25	0.001
Efecto del programa (Post Test)	Experimental	0.536	25	0.000
	Control	0.955	25	0.320

La prueba de normalidad S\_W (Tabla 20) se usó para verificar si la data de cada variable y dimensión siguen una distribución normal, considerando que

el número de sujetos participantes en ambos grupos era menor a 50 sujetos, lo que justifica el uso de esta prueba en lugar de la prueba de K\_S. Los resultados muestran que, en el pretest, las variables "Comunicación oral" y "Lectura de textos" presentan valores de significancia superiores a 0.05 en algunos grupos, lo que sugiere que cumplen con el supuesto de normalidad en dichos casos.

Dado que el estudio analiza el efecto de una intervención en dos grupos (experimental y control) y se consideran mediciones antes y después del programa, se utilizará un ANOVA de dos factores para la comparación de medias. Esta prueba es adecuada porque permite evaluar el impacto de dos factores simultáneamente: el grupo (control y experimental) y el tiempo (pretest y postest), analizando tanto los efectos principales como la interacción entre estos factores. El ANOVA es robusto ante violaciones de este supuesto cuando las muestras son similares en tamaño.

#### **4.1.2 Contrastación de hipótesis**

Con el objetivo de comparar las dos muestras relacionadas antes y después de la aplicación del programa e intragrupo y determinar si existe una diferencia significativa entre ellas, se optó por aplicar la prueba de varianzas ANOVA. Esta prueba resulta ser la más adecuada para este tipo de análisis.

El modo para probar la hipótesis será el siguiente:

- a. Presentar la hipótesis a probar
- b. Establecer las hipótesis estadísticas
  - (H0)
  - (H1)
- c. Estadístico de prueba
- d. Regla de decisión

e. Conclusiones

#### 4.1.2.1 Prueba de la primera hipótesis específica.

**H1:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

- **H0:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” no tiene un efecto significativo en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.
- **H1:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” tiene un efecto significativo en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

A continuación, en la siguiente tabla 21 se presenta y explica la distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la primera dimensión.

**Tabla 21.**

*Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la primera dimensión.*

		Etiqueta de valor	N
<b>Grupo</b>	1,00	Control	25
	2,00	Experimental	48
<b>Test</b>	1,00	PreTest	73
	2,00	Post Test	73

Nota. Data procesada del instrumento.

A continuación, en la siguiente tabla 22 se presenta y explica el Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión comunicación oral.

**Tabla 22.**

*Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión comunicación oral.*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	89,575 <sup>a</sup>	3	29,858	37,582	,000

Intersección	758,137	1	758,137	954,259	,000
Grupo	21,151	1	21,151	26,622	,000
Test	25,677	1	25,677	32,320	,000
Grupo * Test	21,239	1	21,239	26,733	,000
Error	112,816	142	,794		
Total	1135,000	146			
Total corregido	202,390	145			

a. R al cuadrado = ,443 (R al cuadrado ajustada = ,431)

Nota. Data procesada del instrumento.

En A continuación, en la siguiente tabla 22 se presenta y explica el Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión comunicación oral.

Tabla 22 muestra los resultados del ANOVA de dos factores aplicado a la dimensión de comunicación oral. Se observa que el modelo corregido explica un 44.3% de la varianza ( $R^2 = 0.443$ ), lo que indica un ajuste moderado. Los efectos principales del grupo ( $F = 26.622$ ,  $p < 0.05$ ) y del test ( $F = 32.320$ ,  $p < 0.05$ ) son estadísticamente significativos, lo que sugiere que existen diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, así como entre las mediciones pretest y posttest. Además, la interacción entre el grupo y el test también es significativa ( $F = 26.733$ ,  $p < 0.05$ ), lo que indica que el impacto del programa varía en función del grupo y el momento de la evaluación.

A continuación, en la siguiente tabla 23 se presenta y explica las Medias marginales estimadas para la dimensión comunicación oral.

**Tabla 23.**

*Medias marginales estimadas para la dimensión comunicación oral.*

	Grupo control	Grupo experimental
Pretest	20.41 %	20.39 %
Posttest	21.24 %	37.97 %

Nota. Data procesada del instrumento.

En relación con la tabla 23, se observa que las medias marginales estimadas poseen un avance significativo en el desempeño del grupo experimental frente al grupo control. Mientras que en el pretest ambos grupos arrojaron resultados equivalentes, en el posttest el grupo experimental evidenció un progreso destacado en su competencia de comunicación oral, superando la media global observada. Este resultado refuerza la evidencia presentada. A continuación, en la siguiente tabla 22 se presenta y explica el Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión comunicación oral.

Tabla, indicando que el programa "Aprendemos juntos" tuvo un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje oral.

Regla de decisión: Se rechaza la  $H_0$  si la significancia de la prueba es menor a .05.

Dado que la significancia de la prueba es menor a 0.05 en todos los casos relevantes (grupo control e interacción grupo experimental), se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ). Esto significa que el efecto del programa es significativo en el desarrollo del lenguaje oral. La mejora observada en el grupo experimental confirma la eficacia de la intervención en comparación con el grupo control.

#### ***4.1.2.2 Prueba de la segunda hipótesis específica.***

- **H1:** El efecto del Programa "Aprendemos juntos" ayuda en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.
- **H0:** El efecto del Programa "Aprendemos juntos" no tiene un efecto significativo en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

- **H1:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” tiene un efecto significativo en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

A continuación, en la siguiente tabla 24 se presenta y explica la Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la segunda dimensión.

**Tabla 24.**

*Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la segunda dimensión.*

		<b>Etiqueta de valor</b>	<b>N</b>
<b>Grupo</b>	1,00	Control	25
	2,00	Experimental	48
<b>Test</b>	1,00	Pre Test	73
	2,00	Post Test	73

Nota. Data procesada del instrumento.

A continuación, en la siguiente tabla 25 se presenta y explica el análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión lectura de textos.

**Tabla 25.**

*Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión lectura de textos.*

<b>Origen</b>	<b>Tipo III de suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Modelo corregido	43,382 <sup>a</sup>	3	14,461	12,017	,000
Intersección	798,525	1	798,525	663,601	,000
Grupo	7,840	1	7,840	6,515	,012
Test	16,302	1	16,302	13,547	,000
Grupo * Test	8,357	1	8,357	6,945	,009
Error	170,872	142	1,203		
Total	1157,000	146			
Total corregido	214,253	145			

a. R al cuadrado = ,202 (R al cuadrado ajustada = ,186)

Nota. Data procesada del instrumento.

EA continuación, en la siguiente tabla 25 se presenta y explica el análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión lectura de textos.

Tabla 25 revela los resultados del ANOVA de dos factores aplicado a la dimensión de lectura de textos. Se observa que el modelo corregido explica un 20.2% de la variabilidad de los datos ( $R^2 = 0.202$ ), lo que indica una capacidad moderada de predicción. Los efectos principales del grupo ( $F = 6.515$ ,  $p = 0.012$ ) y del test ( $F = 13.547$ ,  $p < 0.05$ ) resultaron significativos, lo que sugiere diferencias entre los participantes pertenecientes a los distintos grupos y entre los momentos de evaluación. Asimismo, la interacción entre ambas variables ( $F = 6.945$ ,  $p = 0.009$ ) también es significativa, lo que implica que el impacto del programa depende tanto del grupo como del momento de aplicación de la prueba.

A continuación, en la siguiente tabla 26 se presenta y explica las Medias marginales estimadas para la dimensión lectura de textos.

**Tabla 26.**  
*Medias marginales estimadas para la dimensión lectura de textos.*

	Grupo control	Grupo experimental
Pretest	21.51 %	21.35 %
Posttest	23.54 %	33.61 %

Nota. Data procesada del instrumento.

En cuanto a la Tabla 26, los valores promedios proyectados evidencian un incremento sustancial en el desempeño en lectura dentro del conjunto de participantes que recibieron la intervención, en contraste con el grupo de referencia. En la evaluación inicial, ambos grupos presentaban valores similares; sin embargo, en la medición posterior, los sujetos expuestos a la metodología implementada registraron un aumento considerable en sus puntuaciones, superando el umbral general establecido (33.61%). Este hallazgo refuerza la interpretación estadística presentada. A continuación, en la siguiente tabla 25 se

presenta y explica el análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión lectura de textos.

Tabla 25, sugiriendo que la estrategia aplicada contribuyó significativamente a la mejora en la lectura.

Regla de decisión: Se rechaza la  $H_0$  si la significancia de la prueba es menor a .05.

Dado que los valores de significancia se encuentran por debajo del umbral de 0.05 en las variables clave (grupo, test e interacción grupo\*test), se descarta la hipótesis nula ( $H_0$ ). En consecuencia, se concluye que la implementación del enfoque pedagógico tuvo una influencia significativa en la mejora de la lectura en los estudiantes del segundo grado de educación primaria en la institución educativa de la provincia de Oxapampa - Pasco. La diferencia observada entre las evaluaciones inicial y final dentro del grupo tratado respalda la efectividad de la intervención.

#### **4.1.2.3 Prueba de la tercera hipótesis específica.**

- **H1:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.
- **H0:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” no tiene un efecto significativo en el desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.
- **H1:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” tiene un efecto significativo en el desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

A continuación, en la siguiente tabla 27 se presenta y explica la Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la tercera dimensión.

**Tabla 27.**

*Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la tercera dimensión.*

		Etiqueta de valor	N
<b>Grupo</b>	1,00	Control	25
	2,00	Experimental	48
<b>Test</b>	1,00	Pre Test	73
	2,00	Post Test	73

Nota. Data procesada del instrumento.

A continuación, en la siguiente tabla 28 se presenta y explica el análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión escritura de textos.

**Tabla 28.**

*Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión escritura de textos.*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	139,423a	3	46,474	74,962	,000
Intersección	389,333	1	389,333	627,986	,000
Grupo	41,333	1	41,333	66,669	,000
Test	36,275	1	36,275	58,511	,000
Grupo * Test	30,960	1	30,960	49,938	,000
Error	88,036	142	,620		
Total	753,000	146			
Total corregido	227,459	145			

a. R al cuadrado = ,613 (R al cuadrado ajustada = ,605)

Nota. Data procesada del instrumento.

EA continuación, en la siguiente tabla 28 se presenta y explica el análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión escritura de textos.

Tabla 28 muestra los resultados del ANOVA aplicado a la dimensión de escritura de textos. Se observa que el modelo corregido explica el 61.3% de la variabilidad de los datos ( $R^2 = 0.613$ ), lo que indica una fuerte capacidad explicativa. Los efectos principales del grupo ( $F = 66.669$ ,  $p < 0.05$ ) y del test ( $F$

= 58.511,  $p < 0.05$ ) son altamente significativos, lo que sugiere diferencias notables entre los estudiantes según la condición en la que se encuentren y el momento de la medición. Asimismo, la interacción entre ambas variables ( $F = 49.938$ ,  $p < 0.05$ ) también es significativa, lo que indica que la efectividad de la estrategia educativa varía dependiendo del grupo y del tiempo de evaluación.

A continuación, en la siguiente tabla 29 se presenta y explica las medias marginales estimadas para la dimensión escritura de textos.

**Tabla 29.**

*Medias marginales estimadas para la dimensión escritura de textos.*

	Grupo control	Grupo experimental
Pretest	16,27 %	18,46 %
Posttest	17,44 %	47,83 %

Nota. Data procesada del instrumento.

En la Tabla 29 se aprecia que los valores estimados reflejan un incremento considerable en la competencia escrita dentro del conjunto de estudiantes que recibieron la intervención, en comparación con el grupo sin tratamiento. En la evaluación inicial, ambas poblaciones exhibían resultados similares; sin embargo, en la medición posterior, los alumnos expuestos a la estrategia mostraron un crecimiento sustancial en su desempeño, superando ampliamente la media general establecida (47.83%). Esto confirma los hallazgos estadísticos obtenidos en laA continuación, en la siguiente tabla 28 se presenta y explica el análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la dimensión escritura de **textos**.

Tabla , proporcionando evidencia empírica sobre la contribución positiva de la intervención.

Regla de decisión: Se rechaza la  $H_0$  si la significancia de la prueba es menor a .05.

Dado que los valores de significancia obtenidos en las pruebas estadísticas son inferiores a 0.05 en todas las variables clave (grupo, test e interacción grupo\*test), se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ). En consecuencia, se determina que la implementación de la metodología aplicada generó un efecto positivo y relevante en el desarrollo de las habilidades de escritura entre los alumnos de segundo grado de primaria en el centro educativo de la provincia de Oxapampa - Pasco. La variación observada entre los resultados iniciales y finales en el grupo tratado confirma la efectividad de la intervención pedagógica.

#### **4.1.2.4 Prueba de la hipótesis general.**

**H1:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

- **H0:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” no tiene un efecto significativo en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.
- **H1:** El efecto del Programa “Aprendemos juntos” tiene un efecto significativo en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de una I.E.I. de la Provincia de Oxapampa- Pasco.

A continuación, en la siguiente tabla 30 se presenta y explica la distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la variable

**Tabla 30.**

*Distribución de los sujetos por grupo y test en el análisis de la variable*

		<b>Etiqueta de valor</b>	<b>N</b>
<b>Grupo</b>	1,00	Control	25
	2,00	Experimental	48

<b>Test</b>	1,00	Pre Test	73
	2,00	Post Test	73

Nota. Data procesada del instrumento.

A continuación, en la siguiente tabla 31 se presenta y explica el análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la variable efecto del programa.

**Tabla 31.**

*Análisis de varianza (ANOVA) de dos factores para la variable efecto del programa.*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	103,201 <sup>a</sup>	3	34,400	46,890	,000
Intersección	538,706	1	538,706	734,299	,000
Grupo	23,637	1	23,637	32,219	,000
Test	34,625	1	34,625	47,197	,000
Grupo * Test	20,324	1	20,324	27,703	,000
Error	104,176	142	,734		
Total	887,000	146			
Total corregido	207,377	145			

a. R al cuadrado = ,498 (R al cuadrado ajustada = ,487)

Nota. Data procesada del instrumento.

El análisis de la Tabla 31 presenta los resultados del estadístico aplicado a la variable global de desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura. Se observa que el modelo corregido explica el 49.8% de la variabilidad en los datos ( $R^2 = 0.498$ ), lo que indica una capacidad explicativa moderadamente alta. Los efectos principales del grupo ( $F = 32.219$ ,  $p < 0.05$ ) y del test ( $F = 47.197$ ,  $p < 0.05$ ) son estadísticamente significativos, lo que sugiere diferencias sustanciales en el desempeño de los estudiantes según la condición en la que se encuentran y el momento de la medición. Asimismo, la interacción entre ambas variables ( $F = 27.703$ ,  $p < 0.05$ ) también muestra un efecto significativo, indicando que el impacto de la estrategia pedagógica varía según el grupo y la fase de evaluación.

A continuación, en la siguiente tabla 32 se presenta y explica las Medias marginales estimadas para la dimensión efectos del programa.

**Tabla 32.**

*Medias marginales estimadas para la dimensión efectos del Programa*

	Grupo control	Grupo experimental
Pretest	18,28 %	19,04 %
Postest	21,25 %	41,43 %

Nota. Data procesada del instrumento.

La Tabla 32 ilustra cómo los valores obtenidos reflejan un incremento notable en el rendimiento de los alumnos que participaron en la intervención, en comparación con aquellos que no recibieron el tratamiento. Mientras que en la medición inicial ambos grupos presentaban niveles similares, en la evaluación posterior se evidencia una mejora considerable en el grupo expuesto a la metodología aplicada, superando ampliamente la media general (41.43%).

Regla de decisión: Se rechaza la  $H_0$  si la significancia de la prueba es menor a .05.

Dado que todos los valores de significancia obtenidos en el análisis son inferiores a 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ). Por lo tanto, se concluye que la implementación de la estrategia educativa tuvo un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en los alumnos de segundo grado de primaria en la institución educativa evaluada. La evolución favorable de los puntajes en el grupo experimental confirma la efectividad del enfoque metodológico aplicado.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidenciaron que el Programa generó una influencia favorable y estadísticamente relevante en el progreso de las habilidades de escritura, comunicación y lectura en los niños de segundo grado de educación primaria. El análisis de varianza (ANOVA) indicó que el modelo corregido explica el 61,3% de la variabilidad observada en los datos ( $R^2 = 0,613$ ). Además, los efectos principales del grupo ( $F = 66.669$ ,  $p < 0.05$ ) y del test ( $F = 58.511$ ,  $p < 0.05$ ) mostraron diferencias significativas, lo que sugirió que los cambios en el rendimiento académico de los estudiantes fueron resultado directo de la intervención implementada. La interacción entre grupo y prueba ( $F = 49.938$ ,  $p < 0.05$ ) reforzó esta conclusión, indicando que el programa beneficia más al grupo experimental que al grupo control.

### 5.1 Análisis de resultados del Objetivo General

Los resultados de esta investigación coinciden con los de Urzúa et al. (2021), quienes encontraron que un programa de lectoescritura mejoró el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, con un 50% de participantes alcanzando calificaciones superiores a 5.0. De manera similar, el estudio de Nureña y Oseda (2021) sobre el programa CONFO evidenció mejoras significativas en lectoescritura, con un estadístico Z de -2.829 y una significancia asociada de 0.005. Sin embargo, Balderrama y Gonzales (2023) encontraron mejoras más discretas en lectoescritura en niños de primaria, aunque el programa implementado generó avances en fluidez y precisión gramatical. En contraste, Manrique y Zavaleta (2024) reportó que un programa basado en el enfoque comunicativo-textual generó mejoras significativas en lectoescritura,

obteniendo un coeficiente de confianza de 0.922, lo que resalta la importancia de intervenciones pedagógicas bien estructuradas.

Los resultados respaldan la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción con otros, lo que explica cómo la intervención educativa favoreció el desarrollo del lenguaje en los estudiantes (Sánchez R. , 2019). Asimismo, la teoría de la zona de desarrollo próximo se hace evidente en este contexto, ya que el programa permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades lingüísticas a través de actividades guiadas y colaborativas (Sornoza & Rebollar, 2018). Además, la teoría de Piaget (1997) sobre el desarrollo cognitivo señala que, en la etapa preoperacional y operativa concreta, el lenguaje juega un papel clave en la construcción del pensamiento, lo que refuerza la importancia de una intervención educativa estructurada en los primeros años de escolarización (Ágreda, 2021).

## **5.2 Análisis de resultados del primer objetivo**

En cuanto al primer objetivo, el programa tuvo un impacto significativo en el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes, evidenciado por el aumento en la fluidez verbal y la estructuración de oraciones complejas. Según el análisis, el modelo corregido explicó el 44.3% de la variabilidad observada en los datos ( $R^2 = 0.443$ ), con efectos significativos del grupo ( $F = 26.622$ ,  $p < 0.05$ ) y del test ( $F = 32.320$ ,  $p < 0.05$ ). La interacción entre grupo y prueba ( $F = 26.733$ ,  $p < 0.05$ ) confirmó que la intervención benefició en mayor medida al grupo experimental.

En similitud con otros estudios, Cieza (2023) concluyó que el programa aplicado influye en el enriquecimiento del vocabulario y fluidez verbal que incrementó el fortalecimiento de las destrezas de expresión. Medrano (2023) reportó que estrategias centradas en la expansión léxica y el diálogo grupal

fortalecieron la producción oral en niños pequeños. Asimismo, Cieza (2023) encontró diferencias significativas en la evolución del lenguaje en niños de educación inicial tras la aplicación de un programa de intervención, lo que respalda los efectos positivos de metodologías activas para la comunicación oral. Valencia (2022) concluyó que la falta de estrategias lúdicas en el aula afecta el desarrollo del lenguaje oral, lo que subraya la importancia de intervenciones como la utilizadas en esta investigación.

El desarrollo del lenguaje oral está respaldado por la teoría de Vygotsky (1978) quien postula que el aprendizaje se potencia a través de la interacción social y el uso del lenguaje como herramienta mediadora (Sánchez R. , 2019). En este estudio, las estrategias implementadas en el programa permitieron que los estudiantes mejoraran su expresión oral mediante actividades de socialización y comunicación activa. Asimismo, el Plan Curricular del MINEDU (2017) destaca que la comunicación oral es una competencia transversal en el proceso de aprendizaje, ya que facilita la construcción de significados en diversos contextos educativos.

### **5.3 Análisis de resultados del segundo objetivo**

En relación con el segundo objetivo, los resultados revelaron que la intervención generó un aumento significativo en la comprensión lectora y la capacidad de inferencia. El estadístico mostró que el modelo corregido explicó el 20.2% de la variabilidad observada ( $R^2 = 0.202$ ), con efectos principales significativos del grupo ( $F = 6.515$ ,  $p = 0.012$ ) y del test ( $F = 13.547$ ,  $p < 0.05$ ). La interacción entre grupo y test ( $F = 6.945$ ,  $p = 0.009$ ) respaldó la efectividad de la estrategia pedagógica aplicada.

En correspondencia con los antecedentes, Urquía (2021) reportó que la estrategia de resumen incrementó la comprensión lectora del 43% al 82%, con mejoras en nivel inferencial del 61% al 93% y en nivel crítico del 14% al 68%, valores comparables con los obtenidos en esta investigación. Balderrama y Gonzales (2023) encontraron en su investigación que, un programa de apoyo a la lectoescritura mejoró la precisión gramatical y la fluidez en escritura, reforzando la importancia de las estrategias implementadas. Nureña y Oseda (2021) destacaron que la intervención CONFO generó una mejora significativa en lectoescritura ( $Z = -2.829$ ,  $p = 0.005$ ), resultados en línea con los de este estudio.

El aprendizaje de la lectura se sustenta en la teoría del desarrollo de la lectura, la cual plantea que este proceso es progresivo y se da en distintas etapas hasta alcanzar la comprensión fluida (Larraniaga & Bejarano, 2022). En este estudio de investigación, el programa favoreció el desarrollo lector mediante estrategias centradas en la identificación de palabras, la decodificación y la comprensión de textos. Además, el enfoque del MINEDU (2017) enfatiza la importancia de la lectura como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento, aspectos que se vieron reflejados en los resultados obtenidos.

#### **5.4 Análisis de resultados del tercer objetivo**

En el tercer objetivo los resultados indicaron que la intervención mejoró significativamente la capacidad de los estudiantes para estructurar ideas y organizar textos de manera coherente. El análisis mostró que el modelo corregido explicó el 61.3% de la variabilidad en la producción escrita ( $R^2 = 0.613$ ). Los efectos principales del grupo ( $F = 66.669$ ,  $p < 0.05$ ) y del test ( $F = 58.511$ ,  $p$

< 0.05) reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la fase inicial y final del estudio. Asimismo, la interacción entre grupo y test ( $F = 49.938$ ,  $p < 0.05$ ) sugirió que el programa generó un impacto mayor en los estudiantes que participaron en la intervención, especialmente en la estructuración de textos narrativos y argumentativos.

El estudio de investigación de Fuertes y Meza (2023) evidenció que el uso de software digital en el aula contribuyó a mejorar la elaboración de material escritos de los educandos, observándose en la organización textual y la ortografía. Por su parte, Manrique y Zavaleta (2024) reportó que un enfoque comunicativo-textual provocó un avance significativo en la mejora de la calidad de los textos elaborados por los educandos, destacando la importancia de trabajar la escritura de manera estructurada. De manera similar, Ruíz y Gonzáles (2024) encontraron que los programas de intervención temprana favorecen el desarrollo del pensamiento lógico y la organización de la información escrita en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje. Benigno y Mesías (2021) concluyeron en su investigación que un programa de intervención en escritura mejoró la rapidez lectora, la percepción visual de las estructuras gramaticales y la capacidad ortográfica de los participantes, resultados alineados con los obtenidos en esta investigación.

El desarrollo de la escritura sigue un proceso estructurado, que establece que la escritura es un sistema de mediación simbólica que requiere planificación, textualización y revisión. En este estudio, las actividades implementadas en el programa a través de actividades prácticas y retroalimentación guiada, se promovió el fortalecimiento de la competencia escritora. De igual manera, el uso de la evaluación dinámica dentro del ámbito educativo impulsa un avance

gradual en las habilidades de escritura, permitiendo que los estudiantes mejoren su producción textual con estrategias de apoyo y retroalimentación.



## **CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En el presente apartado se describen las principales conclusiones del estudio y las recomendaciones que derivan de las mismas, respecto al efecto del programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo del lenguaje oral, lectura y escritura en los alumnos de segundo grado de primaria en la institución educativa evaluada.

### **6.1 Conclusiones**

De acuerdo con los objetivos planteados se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Desde el objetivo general, el análisis de varianza (ANOVA) reveló que el programa explicó el 49.8% de la variabilidad observada en el desempeño de los estudiantes ( $R^2 = 0.498$ ). Se encontró diferencias significativas en todas las dimensiones evaluadas, con valores F y p menores a 0.05 en el efecto del grupo y la interacción con el tiempo de aplicación. El grupo experimental mostró un avance sustancial en todas las habilidades lingüísticas, mientras que el grupo de control presentó mejoras más moderadas. Estos hallazgos confirman la efectividad del programa como una estrategia pedagógica para fortalecer el lenguaje oral, la lectura y la escritura en los estudiantes evaluados.
2. Para el primer objetivo específico, la ejecución del programa propició un influjo beneficioso y cuantitativamente relevante en el perfeccionamiento de la competencia oral de los discentes. Se observó un incremento en la fluidez verbal y en la estructuración de oraciones, lo que se reflejó en un aumento de los medios del grupo experimental de 3.67 en el pretest a 6.19 en el examen posterior, mientras que en el grupo control se mantuvo prácticamente sin cambios (3.72 a 3.68). Además, la proporción de estudiantes en la categoría de

“Logro destacado” pasó del 4.2% en la evaluación inicial al 81.3% en la final, evidenciando el impacto del programa en la expresión oral.

3. Respecto al segundo objetivo, la puesta en marcha del programa potenció de manera sustancial la capacidad de decodificación lectora en los educandos. En el grupo experimental, la media en lectura aumentó de 4.44 en el pretest a 7.33 en el postest, mientras que en el grupo control el incremento fue menos pronunciado (4.60 a 5.08). Asimismo, la categoría de “Logro destacado” en lectura subió de 14.6% a 62.5% en el grupo experimental, confirmando que la intervención favoreció el reconocimiento de palabras, la decodificación y la comprensión de textos
4. En el tercer objetivo específico, se evidenció un avance notable en la elaboración textual de los discentes que formaron parte de la intervención. En el colectivo experimental, el promedio en escritura se incrementó de 1.27 en el pretest a 5.31 en el postest, mientras que en el grupo de contraste el progreso fue marginal (1.04 a 1.44). Además, el porcentaje de estudiantes en la categoría de “Logro destacado” en escritura ascendió de 2.1% a 62.5%, evidenciando el desarrollo de habilidades en la organización de ideas y la construcción de textos coherentes.

## **6.2 Recomendaciones**

Se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Se recomienda a la I.E.I de la Provincia de Oxapampa - Pasco, considerar los hallazgos y resultados del presente estudio, para integrar el programa “Aprendemos Juntos” en su plan curricular, para fortalecer las habilidades comunicativas, la comprensión lectora y las competencias de escritura en los estudiantes. Así mismo promover espacios de evaluación continua para medir el

impacto del programa en el desarrollo académico y ajustar estrategias según las necesidades específicas de los estudiantes.

2. Se recomienda a los directores, resaltar la importancia de implementar programas innovadores como “Aprendemos Juntos” en las aulas, dado su impacto positivo en el lenguaje oral, la comprensión lectora y la escritura, según los resultados obtenidos en este estudio. A su vez gestionar los recursos necesarios para la aplicación sostenible del programa, así como fomentar una cultura institucional de mejora continua en las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas

3. Se recomienda a los docentes, participar activamente en capacitaciones relacionadas con el uso del programa “Aprendemos Juntos” y otras estrategias didácticas que potencian el lenguaje oral, la lectura y la escritura, garantizando una adecuada aplicación en el aula. Adicional a ello, fomentar el uso de técnicas como la identificación de analogías, la resolución de ejercicios prácticos de vocabulario y la escritura creativa para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y por último diseñar actividades dinámicas y personalizadas que permitirán fortalecer tanto las habilidades básicas como avanzadas en lecto-escritura, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas

4. Se recomienda a las entidades educativas regionales y nacionales, incentivar la investigación y aplicación de programas similares a “Aprendemos Juntos” en contextos diversos, evaluando su impacto en otras áreas educativas y niveles escolares. Y promover políticas públicas que prioricen la capacitación docente en metodologías innovadoras y el acceso a recursos didácticos modernos, asegurando la equidad en la educación de calidad. De la misma

manera se recomienda a futuros investigadores, realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto del programa “Aprendemos Juntos” en el desarrollo integral de los estudiantes a mediano y largo plazo. También poder ampliar el enfoque del programa para incluir habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación escrita en contextos académicos y cotidianos. Así mismo se recomienda explorar la eficacia del programa en otros niveles educativos y regiones, considerando factores socioculturales y tecnológicos que puedan influir en los resultados.



## REFERENCIAS

- Ágreda, R. (2021). *La pedagogía de Piaget*. Bolivia: Sociedad Científica de Doctores en Educación (SCDE).  
[https://www.academia.edu/61597816/La\\_pedagog%C3%ADa\\_de\\_Piaget](https://www.academia.edu/61597816/La_pedagog%C3%ADa_de_Piaget)
- Alderete, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. (F. d. Educación, Ed.) Alborada de la ciencia: *Revista de Investigación Científica de la Unidad de Posgrado de la facultad de Educación*, 2(2), 27-35.  
doi:<https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2022.2.1115>
- Anazi, H. (2021). Dynamic Assessment in Language Learning; An Overview and the Impact of Using Social Media. *English Language Teaching*, 14 (8), 73-82  
[https://www.researchgate.net/journal/English-Language-Teaching-1916-4750/publication/353556760\\_Dynamic\\_Assessment\\_in\\_Language\\_Learning\\_An\\_Overview\\_and\\_the\\_Impact\\_of\\_Using\\_Social\\_Media/links/67765faf894c5520853c1a7c/Dynamic-Assessment-in-Language-Learning-](https://www.researchgate.net/journal/English-Language-Teaching-1916-4750/publication/353556760_Dynamic_Assessment_in_Language_Learning_An_Overview_and_the_Impact_of_Using_Social_Media/links/67765faf894c5520853c1a7c/Dynamic-Assessment-in-Language-Learning-)
- Anzieu, D. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños* (sexta ed.). (M. Arater, Trad.)  
<https://www.maparegional.gob.ar/accesoJusticia/documents/verDocumento.html?idDocumento=17>
- Balderrama, J., & González, D. (2023). Efectos de un programa de apoyo a la lectoescritura en primer y segundo grado de una escuela primaria de la ciudad de Navojoa, Sonora. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, 1-16. doi:<https://doi.org/10.46589/riasf.vi40.617>

Benigno, C., & Mesias, J. (2021). *Efectos de un programa de intervencion sobre los procesos de lectura y escritura de dos estudiantes primaria de instituciones educativas publicas* [Tesis de Maestria Universida Marcelino Champagnat]. Repositorio institucional de la Universidad Marcelino Champagnat.

[https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3265/108.Benigno%20y%20Mesias\\_Tesis\\_Maestria\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3265/108.Benigno%20y%20Mesias_Tesis_Maestria_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Briones, J. (2019). El camino de la escritura. *Revista Vinculando*, 17(1), 1-5.  
<https://vinculando.org/articulos/el-camino-de-la-escritura.html>

Camacaro, D. (2019). Desarrollo del lenguaje oral. Características del nivel morfosintáctico de niños de educación primaria. *Revista Peruana de Educación*, 1(2), 116-129. Obtenido de <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/29/81>

Cieza, A. (2023). *Programa para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años en una institucion educativa publica*. [Tesis de maestria, Universidad Femenina Sagrado Corazón, Lima, Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.  
<https://repositorio.unife.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f9194466-ea37-4532-9724-71b77408d0bd/content>

Conejo, L., & Camiol, A. (Costa Rica de 2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista*

*Costaricense de Psicología*, 36(2), 105-121.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476754920003>

Coronado, M., Aucatoma, R., Gutiérrez, E., & Quispe, A. (abril de 2021).

Interferencias lingüísticas en la participación verbal oral. *Investigación Valdizana*, 15(2), 1-11. doi:<https://doi.org/10.33554/riv.15.2.957>

Cruz, J. (15 de diciembre de 2021). *La competencia lectora en Latinoamérica.*

*Resultados de ERCE 2019.* Un blog sobre investigación acerca de la lectura y la comprensión: <https://clbe.wordpress.com/2021/12/15/la-competencia-lectora-en-latinoamerica-resultados-de-erce-2019/>

ERCE. (2019). [minedu.gob.pe](http://minedu.gob.pe). Retrieved 20 de 06 de 2025, from [minedu.gob.pe](http://minedu.gob.pe):

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoserce2019/>Cruz, J. (15 de diciembre de 2021). *La competencia lectora en Latinoamérica.* R -latinoamerica-resultados-de-erce-2019/

Escorra Mayaute, L. (1988) Cuantificación de la validez de contenido por criterio

de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>

Fuertes, R., & Meza, K. (2023). *Efectos de un programa de intervención sobre*

*los procesos de escritura en dos estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas.* [Tesis de Maestría, Universidad Marcelino Cahmpagnat]. Repositorio institucional de la Universidad Marcelino Cahmpagnat

[https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3648/TE%20PARA%20REPOSITORIO\\_%20ROMINA%20FUERTES%20Y%20KATHERINE%20MEZA.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3648/TE%20PARA%20REPOSITORIO_%20ROMINA%20FUERTES%20Y%20KATHERINE%20MEZA.pdf?sequence=9&isAllowed=y)

- Gómez, M., Conejeros, M., Sandoval, K., Catalán, S., & García, M. (2020). Atender las altas capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, 38(2), 1-53. doi:<https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, Sexta ed, S. D. Interamericana Editores, ed, Mcgraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Labrada, L., Diéguez, O., & Rodríguez, Y. (2021). Bases neuropsicofisiológicas del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 1-17. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2847>
- Larraniaga, M., & Bejarano, J. (2022). La lectura y escritura emergente en niños y niñas a través del cuento. *Revista Criterios*, 29(2), 57-75. doi:<https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art4>
- López, E. (abril de 2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
- Manrique, P., & Zavaleta, J. (2024). Enfoque Cuantitativo Textual para la Lectoescritura de estudiantes de primaria. *Revista de Ciencias médicas y de la vida*, 2(1), 1-15. <https://editorial.udv.edu.gt/index.php/RCMV>

- Medrano, R. (2023). *Habilidades del lenguaje oral que promueven las docentes en los niños y niñas de tres años de una Institución Pública de Educación Inicial y su alineamiento con el Resultado DIT: Comunicación Verbal efectiva*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/951f6684-ff66-437f-a2d1-078e6c2df0fb/content>
- MINEDU. (2017). *Programa curricular de Educación Primaria* (Primera ed.). (MINEDU, Ed.) Lima, Perú: MINEDU. [https://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/106-inclusion/Programa\\_curricular\\_de\\_educacion\\_Primeria\\_parte\\_1.pdf](https://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/106-inclusion/Programa_curricular_de_educacion_Primeria_parte_1.pdf)
- MINEDU. (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2018. 4.º grado de primaria / 2.º grado de secundaria*. Ministerio de Educación, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), Pasco. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/06/DRE-Pasco-2016-Marzo-2019.pdf>
- MINEDU. (2020). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2019 4º grado de primaria / 2º grado de secundaria*. Informe Nacional, Ministerio de Educación, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), Lima. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Monsalve, J. (2021). Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: contraste entre dos secuencias didácticas. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 87-99. doi:<https://doi.org/10.18359/ravi.5265>

- Núñez, N., & González, M. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 133-155.  
doi:<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2982>
- Nureña, R., & Oseda, D. (2021). Programa CONFO en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de III ciclo de la escuela de Callunchas, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5573-5592.  
doi:[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.708](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.708)
- Pacheco, E., & Porras, S. (2014). Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje. Propuesta de trabajo para los alumnos de las carreras de educación secundaria de la UNDAC. *Horizonte de la Ciencia*. FE. UNCP, 4(7), 1-7.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420542.pdf>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (Décimo Cuarta ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L. .
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65-97.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Quiroz, D. (2015). *Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos*. [Tesis de Maestría Universidad Ricardo Palma]. Repositorio institucional de la Universidad Ricardo Palma.  
[https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/739/quiroz\\_dp.pdf?sequence=3](https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/739/quiroz_dp.pdf?sequence=3)

- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a7.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. 1(1), 13-44.  
[https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)
- Rozo, J. (2020). La influencia del aprendizaje significativo de Ausubel en el desarrollo de las técnicas de escritura creativa de Rodari. *Revista Tecnológica Educativa Docentes*, 9(2), 88-94.  
doi:<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.149>
- Ruiz, I., & Gonzáles, M. (2024). *Efecto de un programa de intervención temprana del lenguaje oral y escrito en la capacidad de razonamiento de alumnado en riesgo de dificultades en el aprendizaje*. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 69-77. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.09.002>
- Salazar, R. (2018). *Programa "Lúdiles" en el aprendizaje de la lecto-escritura, en estudiantes de primer grado de primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22690>
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*, 2015. Biblioteca Nacional del Perú, Business Support Aneth SRL

- Sánchez, R. (2019). *El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación*. Latin-American Journal of Physics Education, 13(4), 1-3. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7587110.pdf>
- Sornoza, P., & Rebollar, M. (2018). Estrategia para el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 4 a 5 años, centrada en la unidad de análisis Zona de Desarrollo Próximo de L. S. Vygotsky. *Revista San Gregorio*, 1(28), 36-47. doi:<https://doi.org/10.36097/rsan.v0i28.628>
- Tapia, V. (1998). Estandarización de la Batería Woodcock de proficiencia en el idioma. *Revista de investigación en Psicología*, 1(1), 09 - 30. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v01\\_n1/pdf/a01v1n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v01_n1/pdf/a01v1n1.pdf)
- Teale, W., & Sulzby, E. (1988). Emergent literacy: Writing and reading Norwod. *Applied Psycholinguistics*, 9(3), 294-298. doi:[doi:10.1017/S0142716400007888](https://doi.org/10.1017/S0142716400007888)
- UNESCO. (2017). *Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo*. UNESCO, Instituto de Estadística . UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- UNESCO. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>

- UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241>
- UNESCO. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura ERCE 2019 Perú*. UNESCO, Santiago.
- Urquia, A. (2021). *Efectos de la aplicación de la estrategia de resumen en la comprensión de etxtos narrativos en los estudiantes del 6° grado de primaria de la UGEL 03 -Breña - Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia] Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10323/Efectos\\_UrquiaReina\\_Amanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10323/Efectos_UrquiaReina_Amanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Urzúa, S., Riquelme, R., & Micin, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento academico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>
- Valencia, D. (2022). *Análisis de las actividades lúdicas comunicativas para el desarrollo del lenguaje oral y su influencia del centro de desarrollo infantil San Pablo para el Subnivel Inicial 1, en edades de 2 años en el lectivo 2020-2021*. [Tesis de maestria, Universidad Técnica Del Norte]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica Del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/12116/2/PG%201063%20TRABAJO%20GRADO.pdf>

- Villanueva, C. (2021). *El juego de roles como estrategia metodológica para desarrollar habilidades de expresión oral en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Secundaria "Chancay Baños"*. [Tesis de licenciatura, Universidad nacional de Cajamarca]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/4518>
- Vissani, L., Scherman, P., & Fantini, N. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional de Psicología XXIV. Acta Académica, 1(1), 72.76. <https://www.aacademica.org/000-067/173>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University, Cambridge, Massachussetts. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Yevilao, A. (2019). Programas educativos: ¿en qué se ha basado su construcción durante la última década? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 386-400. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1592>

## APÉNDICES

A: Consentimiento informado

B: Asentimiento informado

C: Declaración jurada de documentos de tesis

D: Carta solicitando juicio de expertos

E: Formato de encuesta de validación de expertos

F: Matriz de consistencia



## APÉNDICE A: Consentimiento informado de los padres de familia

Yo, Padre de familia, tutor o apoderado:
.....  (Nombres y Apellidos)
Mi menor hijo(a) o tutelado (a):
Estudiante de la institución educativa:
Yo, padre de familia, tutor o apoderado del menor firmo este consentimiento y exención de responsabilidad con respecto a la participación de mi menor hija(o) o tutelada(o) en la aplicación del instrumento y programa "Aprendemos juntos", de la tesis titulada EFECTO DEL PROGRAMA "APRENDEMOS JUNTOS" EN EL LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES – 2DO GRADO – PASCO, que se realizara en las instalaciones de su aula respectiva.  Asimismo, dejo constancia que comprendo, reconozco y acepto que la participación de mi menor hija(o) o tutelada(o) sea estrictamente confidencial y anónima.

....., ..... De ..... de 202....  
(Ciudad) (Día) (Mes) (Año)

\_\_\_\_\_  
Firma del padre de familia o del tutor legal o apoderado

Nombre: .....

DNI/CE/Pas N° .....

Dirección: .....

Teléfono: .....

## APÉNDICE B: Asentimiento informado

### Dirigido a: Estudiantes del segundo grado de primaria

Título de la tesis: “EFECTO DEL PROGRAMA “APRENDEMOS JUNTOS” EN EL LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES – 2DO GRADO – PASCO”

Nombre del investigador: Melina Jina, Menocal Huillca

Hola mi nombre es Melina Menocal Huillca, actualmente soy docente de la institución educativa donde estudias, estoy realizando un estudio sobre el lenguaje oral, lectura y escritura. Tu participación en el estudio consiste en resolver diversas preguntas según tu nivel de conocimiento.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tú decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones y las mediciones que realizaré me ayudaran a conocer tu nivel de lenguaje oral, lectura y escritura, esta información será confidencial, esto quiere decir que no diré a nadie tus respuestas (o resultados de mediciones) solo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas ( ✓ ) en el cuadradito de abajo que dice “si quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna ( ✓ ), ni escribas tu nombre.

Si quiero participar.

Nombre: .....

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento: .....

Fecha: ....., ..... de ..... de 20 .....

Observaciones:

.....

## **APÉNDICE C: Declaración jurada de documentos de tesis**

**Yo, MELINA JINA MENOCA HUILLCA** Identificado(a) con DNI N° 41580517  
En calidad de autora de la tesis titulada EFECTO DEL PROGRAMA  
“APRENDEMOS JUNTOS” EN EL LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA EN  
ESTUDIANTES – 2DO GRADO – PASCO, para optar el grado de Maestra en  
Educación con Mención Problemas de Aprendizaje.

Declaramos y damos fe; que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

**Yo, Dra. Mariella Victoria Mendoza Carrasco.** Identificada con DNI N° 08250963  
Con Código ORCID N° 0000-0003-0919-0296

En calidad de Asesora de la tesis titulada EFECTO DEL PROGRAMA  
“APRENDEMOS JUNTOS” EN EL LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA EN  
ESTUDIANTES – 2DO GRADO – PASCO

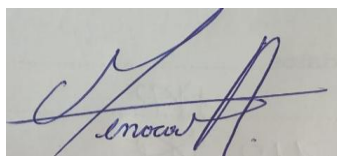
Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

- a. Haber cumplido con el proceso de validación de instrumento con mínimo de 5 especialistas para el juicio de expertos.
  - Experto N° 1: Doctora, Docente en Educación Primaria.
  - Experto N° 2: Maestro, Especialista de Educación Primaria.
  - Experto N° 3: Maestra, Docente en Educación Primaria.
  - Experto N° 4: Maestra, Docente en el área de comunicación.
  - Experto N° 5: Doctora, Docente en Educación Primaria.
- b. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.
- d. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora.

Lima, 20 de mayo del 2025



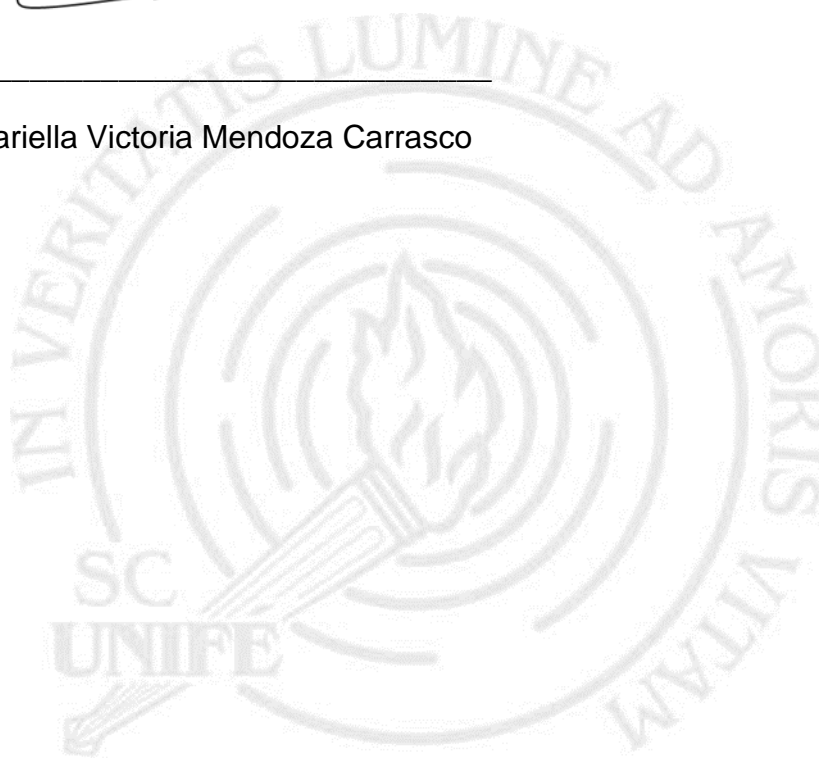
---

Melina Jina, Menocal Huilca



---

Dra. Mariella Victoria Mendoza Carrasco



## **APÉNDICE D: Carta solicitando juicio de expertos**

Sra. Dra:

Presente.

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a usted a fin de saludarlo cordialmente y presentarme como egresada del Programa de Maestría en Educación con la mención en Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ y a su vez informarle que me encuentro desarrollando mi tesis titulada **“EFECTO DEL PROGRAMA “APRENDEMOS JUNTOS” EN EL LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL 2º DE PRIMARIA DE LA I.E.T.I. N°35005 “RVDO PADRE BARDO BAYERLE” DE LA PROVINCIA DE OXAPAMPA - PASCO** para lo cual necesito la validación de los instrumentos PRE TEST Y POST TEST, la cual se pretende aplicar en estudiantes de segundo grado de primaria.

En tal sentido siendo necesario obtener la validez del instrumento, agradeceré su colaboración como experto en este proceso de validación para lo cual adjuntamos a la presente la validación del instrumento de investigación con los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted pueda señalar si estos son representativos y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dichos ítems deban ser mejorados sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicia la oportunidad para expresar los sentimientos de mi estima personal.

Atentamente,

---

MENOCAL HUILLCA, Melina Jina

DNI N°:

## APÉNDICE E: Formato de encuesta de validación de experto

### Formato para validar: “Aprendemos juntos”

Formato para el juicio de expertos  
Instrumento a validar: Programa “Aprendemos juntos”

Apellidos y nombres del juez :  
Cargo e institución donde labora :  
Título de docente: Inicial ( ) Primaria ( ) Secundaria ( )  
Grado obtenido: Magister ( ) Doctor ( )  
Nombre del instrumento evaluado:  
Autor (es) del instrumento :

Para validar el Instrumento debe colocar, en el casillero de los criterios: **claridad, suficiencia, pertinencia, consistencia y coherencia**, el número (entre 1-4) que según su evaluación corresponda, cada ítem tendrá un valor máximo de 20 = 100%

Nombre del Instrumento:		PROGRAMA “APRENDEMOS JUNTOS”						
VARIABLE: Lenguaje Oral								
Dimensión: Comunicación oral en lengua materna	Ítems	Claridad (1-4)	Suficiencia (1-4)	Pertinencia (1-4)	Consistencia (1-4)	Coherencia (1-4)	Puntuación	Observaciones o recomendaciones
Indicadores								
1. Vocabulario sobre dibujos	1. Identifica y relaciona las imágenes con su nombre							
	2. Coloca en el paréntesis la letra de las oraciones con los dibujos que las representan.							
2. Antónimos-Sinónimos	3. Identifica y completa el espacio en blanco con el antónimo de							

	las palabras.								
	4. Identifica y relaciona las palabras con sus sinónimos.								
	5. Completa los espacios en blanco con los antónimos y sinónimos de las palabras que están en paréntesis.								
<b>3. Analogías</b>	6. Identifica y encierra en un círculo la palabra que no guarda relación con las demás. 7.								
	8. Identifica y subraya la pareja de palabras que completa la analogía. 9. 10. 11.								
<b>VARIABLE:</b> Lectura									
<b>Dimensión:</b> Lectura de textos en lengua materna	<b>Ítems</b>	<b>Claridad (1-4)</b>	<b>Suficiencia (1-4)</b>	<b>Pertinencia (1-4)</b>	<b>Consistencia (1-4)</b>	<b>Coherencia (1-4)</b>	<b>Puntuación</b>		<b>Observaciones o recomendaciones</b>
<b>Indicadores</b>									
<b>1. Identificación de letras y palabras</b>	12. Completa los espacios en blanco con las tarjetas de abajo para formar una palabra.								
	13. Lee las palabras y forma oraciones.								
	14. Lee las								

	oraciones y relaciona la palabra que falta en los espacios en blanco.								
<b>2. Análisis de palabras</b>	15. Ordena las letras para formar palabras.								
	16. Lee y encierra en un círculo las palabras que riman.								
	17. Separa en sílabas las siguientes palabras y escribe en los espacios en blanco.								
<b>3. Comprensión de textos</b>	18. Lee diversos tipos de textos y responde las preguntas.								
<b>VARIABLE:</b> Escritura									
<b>Dimensión:</b> Escritura de textos en lengua materna	<b>Ítems</b>	<b>Claridad (1-4)</b>	<b>Suficiencia (1-4)</b>	<b>Pertinencia (1-4)</b>	<b>Consistencia (1-4)</b>	<b>Coherencia (1-4)</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Observaciones o recomendaciones</b>	
<b>Indicadores</b>									
<b>1. Dictado</b>	19. Escribe diversas palabras.								
	20. Encierra en un círculo las palabras que están mal escritas.								
	21. Lee las oraciones y coloca la tilde donde sea necesario.								
	22. Escriben diversas palabras que deben llevar								

	mayúscula.							
<b>2. Comprobación</b>	23. Escribe correctamente las palabras mal escritas.							
	24. Lee las oraciones, identifica los errores y escribe de nuevo las oraciones correctamente.							
	25. Lee el texto, encierra en un círculo las palabras mal escritas y escribe de manera correcta.							
						<b>Total</b>		
						<b>%</b>		
						<b>Puntuación decimal</b>		

Evaluación final por el experto: por ítem y criterios tomando como medida la tendencia central: La moda.

<b>Calificación:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No cumple con el criterio</li> <li>2. Nivel bajo</li> <li>3. Nivel moderado</li> <li>4. Nivel alto</li> </ol>
----------------------	---

Puntaje del Instrumento Revisado: \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:

**APLICABLE ( )    APLICABLE LUEGO DE REVISIÓN ( )    NO APLICABLE ( )**

<b>LEYENDA</b>	• Claridad:	Las preguntas de cada una de los ítems tiene un leguaje claro y preciso.
	• Suficiencia:	Las preguntas de cada una de los ítems están apto para estudiantes de segundo grado
	• Pertinencia:	Existe relación entre los ítems y las preguntas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistencia:</li> </ul>	Existe coherencia en cada uno de los ítems mencionado.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia:</li> </ul>	Preguntas diseñadas para resolver un problema en específico y no dé lugar a respuestas ambiguas.

Oxapampa..... de ..... del 2024.

**Firma del juez**



## APÉNDICE F: Matriz de consistencia

Título de la tesis: Efecto del programa “aprendemos juntos” en el lenguaje oral y lectoescritura en estudiantes – 2do grado – Pasco.

Tesista: Melina Jina Menocal Huillca

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES (Def. conceptual)	DEFINICIÓN OPERACIONAL	NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p><b>Problema general:</b> “¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos Juntos” en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa- Pasco?”</p> <p><b>Problemas específicos:</b> 1. “¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo del lenguaje oral en</p>	<p><b>Objetivo general:</b> “Analizar el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> 1. “Evaluar el efecto de la aplicación del Programa</p>	<p><b>Hipótesis general:</b> “El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p>	<p><b>Variable 1:</b> <b>Programa “Aprendemos Juntos”:</b> Conjunto de actividades educativas para el logro de objetivos y metas, son participativas, involucra la socialización y el dinamismo para conseguir conocimientos, habilidades y valores. (MINEDU, 2017)</p> <p><b>Variable 2:</b></p>	<p><b>Programa “Aprendemos Juntos”:</b> Conjunto de actividades educativas organizadas en 14 talleres teóricos y prácticos, que involucra la participación, la socialización y el dinamismo para la adquisición de conocimientos, habilidades y formación en valores en los alumnos (MINEDU, 2017)</p>	<p><b>Nivel:</b> Experimental</p> <p><b>Tipo:</b> Aplicativo</p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Cuasiexperimental</p> <p>G 01 X 02 E _____ G 03 _ 04 C</p> <p><b>Donde:</b> GE: Grupo experimental GC: Grupo control</p>	<p><b>Técnica:</b> Evaluación</p> <p><b>Instrumento:</b> Dos instrumentos, uno será para el pre test y el otro para el post test.</p>

<p>alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa – Pasco?”</p> <p>2. “¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco?”</p> <p>3. “¿Cuál es el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de</p>	<p>“Aprendemos juntos” en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p> <p>2.“Evaluar el efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p> <p>3. “Evaluar del efecto del Programa “Aprendemos juntos” en el</p>	<p>1.“El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo del lenguaje oral en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p> <p>2.“El efecto del Programa “Aprendemos juntos” ayuda en el desarrollo de la lectura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p> <p>3.“El efecto del Programa “Aprendemos</p>	<p><b>Lenguaje oral:</b></p> <p>Es una competencia de práctica social que involucra la participación (oyente o hablante) y la interacción con otros, donde expresa y comprende las ideas y emociones y establece posición crítica. Y como proceso activo es la construcción del sentido de los distintos textos orales, que influyen en la formación de los estudiantes (MINEDU, 2017).</p> <p><b>Lectura:</b></p> <p>Es una competencia donde participan e</p>	<p><b>Lenguaje oral:</b></p> <p>El lenguaje oral es de práctica social, por tanto, se medirá mediante el vocabulario, establecer relaciones, uso de antónimos y sinónimos y las analogías (MINEDU, 2017)</p> <p><b>Lectura:</b></p> <p>La lectura se evaluará por medio de la identificación de letras y palabras, análisis de palabras y la comprensión de textos (MINEDU, 2017)</p> <p><b>Escritura:</b></p> <p>La escritura se medirá por medio del dictado que</p>	<p>01: Evaluación de entrada al grupo experimental (Pre test)</p> <p>03 : Evaluación de entrada al grupo control (Pre test)</p> <p>X :Programa experimental</p> <p>__ : Ausencia del programa</p> <p>02 : Evaluación de salida del grupo experimental (Post test)</p> <p>04 : Evaluación de salida del grupo control (Post test)</p>	
--	--	--	---	--	--	--

<p>la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco?”</p>	<p>desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p>	<p>juntos” ayuda en el desarrollo de la escritura en alumnos del 2º de Primaria de la I.E. N°35005 “RVDO Padre Bardo Bayerle” de la Provincia de Oxapampa - Pasco.”</p>	<p>interactúan el lector, el texto y los contextos socioculturales de la lectura. En ese proceso activo y de práctica social, el estudiante codifica y comprende la información explícita de los textos, interpreta y establece una postura (MINEDU, 2017)</p> <p><b>Escritura:</b></p> <p>Proceso reflexivo y práctica social, donde el estudiante considera el propósito comunicativo, el contexto y constante revisión de lo escrito con el objetivo de mejorarlo. Además, la</p>	<p>comprende el uso adecuado de la ortografía, signos de puntuación, uso de mayúsculas y verbos. De igual manera se utilizará la comprobación para que los alumnos identifiquen y corrijan sus propios errores (MINEDU, 2017).</p>		
---	---	---	--	--	--	--

			<p>adecuación y organización de los textos escritos son esenciales para construir significados claros y efectivos que puedan ser comunicados con éxito. De esta manera, los estudiantes pueden expresarse por escrito y participar en interacciones creativas y responsables con otras personas</p>			
--	--	--	---	--	--	--

