Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

EFECTOS DEL PROGRAMA “PIENSO, DISEÑO Y APRENDO” EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN PRIMARIA

Tesis presentada por:

GABRIELA ANDREA MATTOS BRUNO
Cód. ORCID: 0009-0000-8712-6340

NATALY PATRICIA SALAS CASAS
Cód. ORCID: 0009-0000-1919-3074

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del Aprendizaje

Línea de Investigación: Enseñanza y aprendizaje

Asesora:
Liliana Rodríguez Saavedra
Cód. ORCID: 0000-0001-9165-6408

Lima – Perú
2025

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

GABRIELA ANDREA MATTOS BRUNO

NATALY PATRICIA SALAS CASAS

Liliana Rodríguez Saavedra

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Violeta Emperatriz Cuenca Cartagena

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

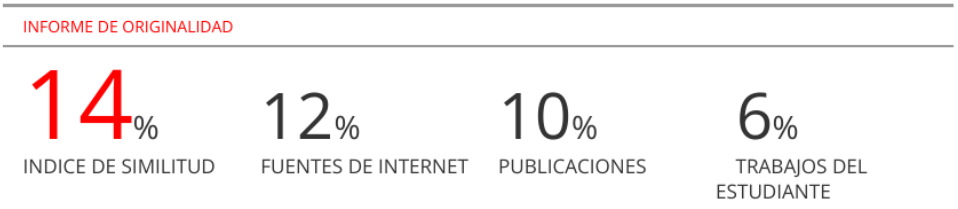
Roxana Gissella Otoya Torrejón

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

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

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado
Programa Académico:	Programa Académico de Maestría en Educación
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dra. Liliana Rodríguez Saavedra
ORCID:	0000-0001-9165-6408
Título del documento:	EFECTOS DEL PROGRAMA “PIENSO, DISEÑO Y APRENDO” EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN PRIMARIA
Autora(s) del documento:	GABRIELA ANDREA MATTOS BRUNO NATALY PATRICIA SALAS CASAS
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2615494779
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	14%
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 12% Publicaciones = 10% Trabajos del estudiante = 6%



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.

Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	18/06/2025

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa pública de Lima. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño experimental, en el que se aplicó un sample test oficial del examen Cambridge A1 Movers, disponible públicamente en línea, como pretest y postest a un grupo experimental. Dicho grupo trabajó con el programa “Pienso, diseño y aprendo”, cuya principal característica es la implementación de la metodología Design Thinking. La población del estudio estuvo conformada por estudiantes de cuarto grado de primaria del turno tarde de una institución educativa pública en Villa El Salvador durante el periodo escolar 2024, incluyendo tanto a niños como a niñas. La muestra consistió en 68 estudiantes de dos aulas de cuarto grado, distribuidos de acuerdo con la organización establecida por la institución educativa, siendo los alumnos de las secciones C y D quienes integraron el grupo experimental. Finalmente, los resultados después de la aplicación del programa educativo evidenciaron que existe una diferencia estadísticamente significativa en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la Educación Básica Regular (EBR), particularmente en la mejora de sus habilidades de comprensión y producción oral, sugiriendo que la metodología utilizada favoreció a un aprendizaje más dinámico y efectivo del idioma.

Palabras clave: Programa educativo, Design Thinking, aprendizaje del inglés, educación primaria, prueba modelo estandarizada.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effects of the program “Pienso, diseño y aprendo” on English language learning among fourth-grade primary school students from a public educational institution in Lima. The research followed a quantitative approach with an experimental design, in which an official sample test from the Cambridge A1 Movers exam—publicly available online—was administered as both a pretest and a posttest to an experimental group. This group worked with the “Pienso, diseño y aprendo” program, whose main feature is the implementation of the Design Thinking methodology. The study population consisted of fourth-grade students from the afternoon shift of a public school in Villa El Salvador during the 2024 academic year, including both boys and girls. The sample included 68 students from two fourth-grade classrooms, selected according to the organization established by the school. The students from sections C and D comprised the experimental group.Finally, the results following the implementation of the educational program showed a statistically significant difference in the English language learning of students in the fourth cycle of Basic Regular Education (EBR), particularly in the improvement of their listening and speaking skills. These findings suggest that the applied methodology contributed to more dynamic and effective language learning.

Keywords: Educational program, Design Thinking, English language learning, primary education, standardized sample test.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a los docentes de inglés y a todos aquellos niños que estudian en las escuelas públicas del Perú que merecen recibir una educación de calidad en la enseñanza del idioma inglés.

Asimismo, a mi familia, a mis padres y a mis hermanas que siempre estuvieron apoyándome durante toda mi carrera de Educación.

Finalmente, a mi esposo quien siempre me acompañó en cada noche de trabajo.

Gabriela Andrea Mattos Bruno

Dedico esta investigación a mis hijos Ana Victoria y Favio Patricio, estudiantes de primaria, quienes me inspiraron y motivaron con sus experiencias de aprendizaje a seguir ahondando en mis conocimientos en el campo de la educación y gracias a quienes puede ver reflejados a los miles de estudiantes de primaria a quienes les tocó enfrentar las dificultades del aislamiento social producto de la pandemia que azotó el mundo en el 2020.

Así mismo, dedico esta investigación a mis padres y hermano, quienes siempre fueron mi soporte en este camino al brindarme palabras de aliento y su tiempo cuando lo necesitaba.

Por último, dedico esta investigación a mis compañeros de trabajo, quienes siempre están en búsqueda de nuevas estrategias para lograr brindar la mejor experiencia de aprendizaje.

Nataly Patricia Salas Casas

RECONOCIMIENTO

Gracias al apoyo de la comunidad pública educativa localizada en Villa el Salvador quien nos abrió las puertas de su institución para poder realizar este estudio.

A nuestra asesora, quién tuvo la paciencia para guiarnos en este difícil pero gratificante camino de la investigación.

Finalmente, a los expertos que validaron nuestro trabajo, por brindarnos su tiempo y sapiencia para leer y valorar nuestro trabajo.

INDICE

Página

CARÁTULA.....1
Página de firmas.....2
Declaratoria de Originalidad del Asesor.....3
RESUMEN.....4
ABSTRACT.....4
Keywords.....4
DEDICATORIA.....5
INDICE.....6
LISTA DE TABLAS.....9
LISTA DE FIGURAS.....11
INTRODUCCIÓN.....12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....15
1.1 Planteamiento del Problema.....15
1.2 Justificación de la Investigación.....23
1.3 Delimitación y Limitaciones de la Investigación.....24
1.3.1 Delimitación.....24
1.3.2 Limitaciones.....25
1.4 Objetivos de la Investigación.....25
1.4.1 Objetivo General.....25
1.4.2 Objetivos Específicos.....26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....27
2.1 Antecedentes de la Investigación.....27
2.1.1 Antecedentes Nacionales.....27
2.1.2 Antecedentes Internacionales.....32

Página

2.2 Bases Teóricas 36
2.2.1 Aprendizaje del Idioma inglés 36
2.2.2 Metodología Design Thinking 54
_Toc2010869372.2.3 La Evaluación Formativa 65
2.3 Definición de Términos 106
2.3.1 Aprendizaje del Idioma Inglés 106
2.3.2 Aprendizaje Basado en Tareas 106
2.3.3 Competencia Comunicativa 106
2.3.4 Design Thinking 107
2.3.5 Evaluación Formativa 107
2.3.6 Programa Educativo 107
2.3.7 Programa Educativo Pienso, Diseño y Aprendo 107
2.3.8 TICs 108
2.4 Hipótesis 108
2.4.1 Hipótesis General 108
2.4.2 Hipótesis Específicas 108
CAPÍTULO III: MÉTODO 110
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación 110
3.2 Participantes 112
3.2.1 Población 112
3.2.2 Muestra 112
3.3 Variables de investigación 114
3.3.1 Variable dependiente 114
3.3.2 Variable Independiente 117
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 129
3.4.1 Ficha Técnica del Instrumento(s) 130

Página

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos 138
3.6 Consideraciones éticas 139
CAPÍTULO IV: RESULTADOS 141
4.1 Resultados a Nivel Descriptivo 141
4.1.1 Resultados de la Prueba Movers A1 en Pretest y Postest 141
4.2 Resultados Descriptivos y Prueba de Normalidad de los Datos 145
4.2.1 Descriptivos del Pretest 146
4.2.2 Descriptivos del Postest 146
4.2.3 Prueba de Normalidad del Pretest 147
4.2.4 Prueba de Normalidad del Postest 148
4.3 Resultado de la Hipótesis General 150
4.3.1 Resultado de la Primera Hipótesis Específica 151
4.3.2 Resultado de la Segunda Hipótesis Específica 154
4.3.3 Resultado de la Tercera Hipótesis Específica 154
4.3.4 Resultado de la Cuarta Hipótesis Específica 155
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS 158
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 174
6.1 Conclusiones 174
6.2 Recomendaciones 175
REFERENCIAS 177
APÉNDICE 186
APENDICE A Declaracion jurada de documento de tesis 186
APENDICE B: Modelo de solicitud de autorización de uso de instrumento 188
APENDICE C: Formato de carta solicitando juicio de expertos 189
APENDICE D: Formato de carta de consentimiento informado 190
APENDICE E: Matriz de consistencia 191

LISTA DE TABLAS

Tabla Página

1. Diferencias entre términos....38
2. Enfoques y métodos....38
3. Modelo de sesión de clase en base a etapas del Design Thinking EE.UU....60
4. Modelo de sesión de clase en base a etapas del Design Thinking Perú 63
5. Técnicas de evaluación....77
6. Instrumentos de evaluación....77
7. Fases de elaboración del programa de intervención educativa....92
8. Principios de la planificación de un programa de intervención educativa....95
9. Estructura del programa de intervención educativa según cuatro autores....96
10. Competencias y capacidades del Programa Educativo “Pienso, diseño y aprendo”....105
11. Detalle de la población por género y número....112
12. Detalle de la muestra por género y número....113
13. Detalle de la muestra por edad....113
14. Matriz de Operacionalización de la variable dependiente....115

Tabla Página

15. Matriz de Operacionalización de la variable independiente.....118
16. Ficha técnica del instrumento Sample Test A1 Movers.....130
17. Descriptores de contenido del examen Movers -Cambridge A1.....131
18. Rúbrica de evaluación de comprensión auditiva 133
19. Rúbrica de evaluación de comprensión y expresión escrita.....134
20. Rúbrica de evaluación de expresión oral.....135
21. Resultados de la dimensión Comprensión Auditiva en Pretest y Postest 142
22. Resultados en la dimensión Comprensión Lectora en Pretest y Postest 143
23. Resultados en la dimensión Expresión Escrita en Pretest y Postest....144
24. Resultados en la dimensión expresión oral en Prestest y Postest 145
25. Resultados descriptivos del examen en el Pretest 146
26. Resultados descriptivos del examen Postest 146
27. Prueba de normalidad de pretest 148
28. Prueba de normalidad de postest.....148
29. Estadísticas de muestras emparejadas.....150
30. Correlación de muestras emparejadas.....150
31. Estadísticos de prueba.....151
32. Rangos.....152

LISTA DE FIGURAS

Figura Página

1. Descriptor de la Competencia Pragmática. (MCER, 2018) 48
2. Marco de los cuatro cuadrantes- Tipos de evaluación 66
3. Los cuatro niveles de la evaluación trans-formativa.....76
4. Cuadro de cajas del resultado de la primera hipótesis específica.....153
5. Cuadro de cajas del resultado de la segunda hipótesis específica 154
6. Cuadro de cajas del resultado de la tercera hipótesis específica.....155
7. Cuadro de cajas del resultado de la cuarta hipótesis específica 156

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos para los docentes de Educación Primaria, en estos tiempos, es el trabajar con estudiantes que por más de dos años recibieron una educación a distancia con muchas limitaciones producto del aislamiento social en el contexto de pandemia ocasionada por el virus SARS-COV-2 en el 2020. Esto lleva a evidenciar, hoy en día, muchas carencias en su aprendizaje.

El área de inglés ha sido una de las menos desarrolladas dentro del currículo escolar peruano. Aunque se contempla su enseñanza en las escuelas públicas, en la práctica no se ha implementado de manera efectiva, especialmente en el nivel de primaria. En la mayoría de instituciones, sobre todo en zonas urbanas, el idioma se aborda como lengua extranjera, sin lograr una cobertura adecuada en los últimos años.

Por esta razón, el presente estudio busca aportar al análisis y comprensión de una propuesta educativa basada en la metodología Design Thinking, la cual se caracteriza por ofrecer un enfoque curricular y metodológico innovador. Dicha propuesta ha tenido escasa aplicación en el nivel primario y es prácticamente inexistente en la enseñanza del inglés dentro de las escuelas públicas.

El programa mencionado contribuye al diseño curricular mediante la elaboración de sesiones de aprendizaje que integran estrategias propias del enfoque Design Thinking. Además, incorpora el uso de TICs junto con la evaluación formativa, promoviendo un aprendizaje del inglés más holístico y equilibrado, que articula sus cuatro competencias lingüísticas sin tratarlas de forma aislada.

Mediante el Programa “Pienso, Diseño y Aprendo”, se permitió alcanzar una mejora significativa en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primaria en la escuela pública en un distrito periférico de la capital, lo que supone todo un reto debido a la poca prioridad que tiene esta materia, en el nivel primaria, en la educación básica regular.

El objetivo general de este estudio fue establecer los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en el 2024.

Esta investigación posee seis capítulos, el primero hace referencia al planteamiento del problema, es aquí donde se presenta la pregunta de investigación que se pretende resolver a lo largo del desarrollo de la investigación. Así mismo, se muestra la justificación, delimitación y los objetivos generales y específicos.

El segundo capítulo desarrolla los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas, las cuales se desarrollan desde tres dimensiones: histórico-contextual, conceptual y metodológica. En este acápite, se desarrolla los fundamentos de la presente investigación como son el aprendizaje del idioma inglés, la metodología Design Thinking, la evaluación formativa, el uso de las TICs y finalmente un actualizado marco conceptual sobre programas de intervención en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Finalmente, se analiza la conceptualización de los términos y las hipótesis.

El tercer capítulo detalla la metodología utilizada en el estudio, especificando el nivel, tipo y diseño de la investigación. Asimismo, se describe la

población y la muestra, además de los instrumentos y técnicas empleadas para la recopilación de datos, junto con el procedimiento de procesamiento y análisis de la información.

En el cuarto capítulo se mencionan los resultados del estudio en el marco de la aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo”. Se mencionan los resultados en relación con las variables y sus dimensiones.

En el quinto capítulo se aborda la discusión de los resultados mencionados en el capítulo anterior y, el sexto muestra las conclusiones y recomendaciones. Por último, se presentan las referencias y los apéndices.

En conclusión, la presente investigación busca contribuir al aprendizaje del inglés como lengua extranjera a estudiantes de primaria, brindándoles así la posibilidad de acceder a un sin fin de oportunidades del mundo actual de una forma motivadora e innovadora que a la vez desarrolle su pensamiento creativo para la solución de problemas.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta sección expone el planteamiento del problema de la investigación a tratar. Asimismo, se desarrollan la justificación, delimitación y limitaciones de este estudio. Finalmente, este capítulo culmina con la formulación del objetivo general y los objetivos específicos.

1.1 Planteamiento del Problema

A nivel mundial, el impacto causado por el virus SARS-COV-2 tuvo repercusiones directas sobre el sector educación. Sumado a ello, la compleja situación económica y sociopolítica reciente ha obligado a las instituciones escolares a adaptarse y ofrecer un servicio que responda a los cambios y exigencias actuales, respondiendo a las necesidades del mundo moderno.

Diversos organismos internacionales tales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, han reportado las medidas extremas que en su momento sirvieron para salvaguardar la integridad de miles de estudiantes.

Un ejemplo de ello es el informe denominado Global Monitoring of School Closure (Monitoreo Global de Cierre de Escuelas), el cual reportó que 151 países habían cerrado sus escuelas al 20 de abril del año 2020 a nivel mundial, siendo 1 291 004 434 estudiantes quienes se vieron afectados por esta medida (UNESCO, 2021).

En este contexto, en cuanto a la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras, se pudo observar ver un incremento en la oferta de cursos online en

el ámbito privado, especialmente a través de las redes sociales, dirigidos a personas con ingresos económicos relativamente estables.

Sin embargo, el desarrollo de competencias en lenguas no nativas en la escuela pública, sufrió un gran impacto debido a las brechas económico-sociales de cientos de estudiantes y el contexto pandémico acentuó esta problemática.

En Latinoamérica, la realidad educativa durante la emergencia sanitaria ha sido crítica, ya que la mayoría de los países optó por la educación a distancia, lo que en la práctica no resultó ser totalmente eficiente, como sí lo fue en otros contextos socioculturales.

Según el informe titulado *Actuemos ya Para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe* (Banco Mundial, 2021), una de las consecuencias más resaltantes de la pandemia es el gran número de niños que no han desarrollado la capacidad de leer y comprender un texto simple al finalizar la Educación Primaria.

En el caso particular del aprendizaje de una lengua extranjera, al haberse dado la transición de lo presencial a lo virtual de forma muy abrupta, se registró un impacto negativo en el fortalecimiento de las destrezas comunicativas.

En el artículo titulado *Promoting Second Language Learning During the COVID-19 Pandemic: Parents' and teachers' Coping Strategies* publicado por Royal Society of Canada (citado en Guofang et al, 2021), se señala que con la pandemia se redujeron las oportunidades de interacción y comunicación entre pares.

No debemos de olvidar que la escuela constituye el espacio donde se refuerza el lenguaje social y se da paso al aprendizaje de un lenguaje académico, ambos de suma importancia para lograr el dominio de un segundo idioma.

En ese contexto, en el ranking publicado por *Education First* denominado “English Proficiency Index, 2022”, Latinoamérica registró un nivel “bajo” de competencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. La región Latinoamericana quedó unos puntos por debajo del promedio mundial con 495 puntos, siendo el promedio 502, lo cual coloca a la región en el puesto 3 de 5. (EF EPI, 2021).

A nivel nacional, el ranking mencionado líneas anteriores señala que el Perú se encuentra en el puesto 51 de un total de 111 países que participaron en el estudio, habiendo logrado esta vez 517 puntos. Con estos resultados, el país se encuentra en un nivel de dominio moderado del idioma, habiéndose superado con respecto al año anterior que obtuvo el puesto 56 con 505 puntos.

Con relación a estos resultados, es preciso señalar que, ya desde el año 2000, el gobierno empezó a poner mayor énfasis en la instrucción del inglés en planteles de gestión pública, aun así, no se ha observado cambios significativos en los últimos 23 años.

Desde el año 2015, el Perú ha puesto en marcha una política educativa nacional llamada "Inglés, puertas al mundo", en alianza con el gobierno del Reino Unido. Esta iniciativa apunta a enriquecer la experiencia formativa y promover el bilingüismo de los estudiantes, tomando como base los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

En cuanto a dicho marco legal, en el año 2016, con el Decreto Supremo Nº 007-2016-MINEDU, el Perú tuvo como meta hacer que los educandos adquieran el nivel B1 (en la escala del MCER) como requisito mínimo al culminar la Educación Secundaria. Sin embargo, dicho objetivo no se ha cumplido según lo previsto en todo el país.

El British Council realizó un estudio titulado *"English in Latin America: An examination of policy and priorities in seven countries"*, en el cual se determinó que, tradicionalmente, la enseñanza de idiomas extranjeros en el Perú no ha sido una prioridad. No obstante, en 2014, se anunció el compromiso de implementar una educación bilingüe en inglés con el propósito de ampliar las oportunidades para los estudiantes (British Council, 2015).

Por último, es de suma importancia señalar que, en el Perú, según la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, la enseñanza del idioma inglés se imparte en la Educación Básica Regular, en el nivel secundario, con diferentes cargas horarias dependiendo del tipo de institución.

En los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) de la región Lima se dictan 10 horas a la semana en 3° grado de secundaria, mientras que en 4° y 5° se dictan 8 horas de inglés a la semana. En las instituciones educativas de Jornada Escolar Completa se dicta este idioma 5 horas a la semana y por último en las instituciones de Jornada Escolar Regular se dicta solo de 2 a 3 horas semanales en Secundaria.

En el caso del nivel primaria, la situación es aún más crítica ya que, según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), 3°,4°, 5° y 6° grado llevan 3 horas de inglés a la semana, mientras que 1° y 2° grado solo 2 horas a la

semana, lo que en la práctica a veces no se cumple y se sustituye por otros cursos dejando de lado el área de inglés en primaria.

Otro aspecto igual de importante dentro del proceso de aprendizaje es la evaluación. Por años, esta ha sido sinónimo de fracaso, angustia y formalidad (Cruzado, 2022) debido a que se ha utilizado con el fin de medir el rendimiento académico mediante la evaluación sumativa.

La evaluación sumativa ha sido frecuentemente interpretada de manera subjetiva, lo que dificulta la elaboración de estrategias efectivas para que los estudiantes fortalezcan las capacidades o competencias en las que presentan dificultades (Cruzado, 2022).

Se suma, además, el hecho de que gran cantidad de docentes han venido aplicando modelos o enfoques de evaluación donde lo más importante es el resultado y no el proceso. La evaluación en el Perú se encuentra aún en un proceso de transición que se aceleró aún más con la llegada de la pandemia y el posterior aislamiento social.

En relación con este tema, el Ministerio de Educación del Perú emitió la Resolución Viceministerial Nº 00094-2020-MINEDU el 26 de abril de 2020, a través de la cual se aprobó la “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica”. Esta normativa tiene como objetivo optimizar el proceso de evaluación de las competencias establecidas en el Currículo Nacional (MINEDU, 2020).

Dentro de las disposiciones transitorias, en la mencionada Resolución, en el punto 8.4, se agrega que, en el 2020, debido al coronavirus SARS-COV-2, la

medición de competencias debía ser ejecutada con flexibilidad y desde la perspectiva de una evaluación formativa.

Se mencionan dos tipos de evaluación, evaluación: para el aprendizaje y del aprendizaje, ambas con un enfoque formativo, siendo la primera aquella que no solo mide lo que se aprende, sino que también se orienta al proceso de enseñanza y aprendizaje per se (Anijovich, 2017).

Ambos tipos de evaluación son fundamentales para generar oportunidades de aprendizaje que potencien la incorporación de competencias (Wiliam, 2011). Estas contribuyen a la evaluación formativa, concebida como un proceso continuo que enfatiza la retroalimentación, proporcionando información valiosa tanto para los docentes como, especialmente, para los estudiantes.

Por otro lado, llevar una educación exclusivamente a distancia a nivel de instituciones públicas hizo posible, que una gran cantidad de estudiantes pudieran recibir sus clases, ya sea por internet, videollamada, redes sociales, mensajería instantánea, radio, televisión entre otros; sin embargo, no fue suficiente ya que, en muchos casos, no se pudo ver un proceso de calidad que evidencie un avance con el transcurrir del tiempo, mucho menos en el área de inglés en la Educación Primaria.

En los meses de noviembre a diciembre del 2021, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del MINEDU, creó la herramienta EVA que se utilizó como evaluación diagnóstica para medir los aprendizajes y desarrollo de habilidades en el contexto de la pandemia.

Para este estudio se realizó una encuesta de forma virtual a aquellos estudiantes que contaban con al menos un dispositivo electrónico por lo que los

resultados fueron solo referenciales y no representativos de toda la población escolar.

Con este estudio se pudo conocer que solo el 32% del grupo de alumnado del 4to grado de primaria lograron los aprendizajes esperados en áreas como matemáticas y lectura, evidenciando un descenso en porcentajes favorables con respecto al periodo 2019 - 2021. Esto constituye una caída considerable con relación a la variación interanual promedio nacional.

En el contexto local, de acuerdo con los últimos datos publicados por la herramienta ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa), en el distrito de Villa El Salvador existen actualmente 249 instituciones educativas de gestión pública y privada que ofrecen servicios educativos en Educación Básica Regular en nivel Primaria. Estas instituciones pertenecen a la UGEL 01 que abarca otros distritos de Lima Sur.

Según datos obtenidos del Proyecto educativo local (PEL) al 2021, el 11% de los estudiantes del nivel primaria del mencionado distrito, no concluyen eficazmente el año académico, sumado a ello, el contexto de pandemia generó que esta data se viera incrementada.

Esto se puede corroborar con los datos brindados por el INEI (Instituto Nacional de estadística e informática) que reporta en su Informe Técnico Niñez y Adolescencia del periodo febrero - marzo 2022 que el porcentaje de acceso a internet en los últimos años desde el inicio de la pandemia no llegó al 100 % sino que alcanzó en zonas urbanas el 74,4% de acceso a las tecnologías de información y comunicaciones.

Villa El Salvador es uno de los distritos más pobres de Lima y según medios de comunicación locales, una gran cantidad de niños en este distrito no

tuvieron acceso a internet por lo que muchos de ellos perdieron clases. Este desequilibrio en la educación a distancia afecta el logro de aprendizajes y por ende termina siendo un tanto injusta la valoración del rendimiento del estudiante.

Tomando en cuenta la información previa sobre el estado del aprendizaje del idioma inglés, se planteó un proceso investigativo enfocado en estudios experimentales que evalúan programas de intervención educativa para estudiantes de nivel primaria. Durante esta búsqueda, se encontraron diversas propuestas que se centran únicamente en el desarrollo de una o dos habilidades lingüísticas.

Aunque se han identificado pocos programas de intervención que integren las cuatro competencias necesarias para un dominio completo del inglés, especialmente en el nivel primario, es importante destacar que existen iniciativas en el Perú que buscan mejorar la enseñanza del idioma en las escuelas públicas. Por ejemplo, los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) ofrecen programas de bachillerato internacional donde se enseña inglés, francés y chino mandarín, brindando a los estudiantes una formación multilingüe (La República, 2024).

Además, en 2023, el Ministerio de Educación (Minedu) puso en marcha un plan piloto para la enseñanza del inglés a más de 4.000 niños de nivel inicial en 26 escuelas públicas de Lima Metropolitana, Callao, Arequipa y Cusco, con el propósito de familiarizar a los estudiantes con el idioma desde una edad temprana (La República, 2023). No obstante, estas iniciativas aún resultan insuficientes para satisfacer la demanda a nivel nacional, ya que muchas instituciones públicas no cuentan con un sistema de enseñanza con horas regulares o programas de inmersión en el idioma, lo que limita un aprendizaje más profundo y efectivo del inglés.

Por ello, surge la siguiente interrogante: ¿Qué efectos tiene el programa "¿Pienso, diseño y aprendo" en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la Educación Básica Regular (EBR) en una institución educativa de un distrito de Lima en el 2024?

1.2 Justificación de la Investigación

Desde el aspecto teórico, el trabajo desarrollado contribuye al conocimiento sobre la efectividad de un programa educativo basado en la metodología activa Design Thinking, implementado de manera presencial, en el aprendizaje del idioma inglés dentro de la Educación Básica Regular, específicamente en el nivel primario de una escuela pública.

Según lo investigado, existe muy poca información sobre estudios con las mismas características en la población señalada. Esto permitirá formular recomendaciones y ampliar los alcances para lograr avances en esta área.

Además, la significancia de este estudio radica en que permite sistematizar los principios claves para determinar el aprendizaje del inglés (competencias, capacidades y desempeños) unificándolos y adaptándolos, dentro de una nueva propuesta curricular, en la que se integran elementos del Currículo Nacional Peruano y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Con respecto al aspecto práctico, se pretende proveer a los docentes del nivel Primaria con el conocimiento de cómo aplicar una de las metodologías más innovadoras (Design Thinking) y el uso de las tecnologías de la información (Tics) junto a diversas dimensiones de la evaluación formativa como estrategia para el alcance de las competencias esenciales.

Asimismo, la institución educativa participante sería vista como una institución piloto en el uso de dicha metodología para que pueda ser replicada en otras instituciones, acorde a los resultados obtenidos.

En relación con el aspecto metodológico, la presente investigación brinda un programa educativo innovador que busca entender cómo es que las metodologías activas pueden orientar sus estrategias al logro de aprendizajes significativos en un nivel de la EBR donde recién se está incorporando el área curricular de inglés en la escuela pública en el Perú.

Además, el programa educativo propuesto combina dichas estrategias innovadoras con aquellas estrategias de evaluación cualitativa en un contexto de clases presenciales, tomando así la oportunidad de aplicar las mejores estrategias metodológicas haciendo uso de las Tics.

Así mismo este programa educativo significa un aporte para muchos docentes ya que constituye una herramienta didáctica y de planificación curricular para alcanzar el aprendizaje en el idioma inglés.

1.3 Delimitación y Limitaciones de la Investigación

1.3.1 Delimitación

Esta investigación, se llevó a cabo en el distrito de Villa el Salvador en la ciudad de Lima metropolitana, Perú y está centrada en los estudiantes del cuarto grado de Primaria de la EBR.

Las edades de los estudiantes participantes oscilaron entre los 9 y 11 años y pertenecían a una institución pública de la UGEL 01. Las sesiones se desarrollaron en los meses de agosto a noviembre del año 2024 a través de clases presenciales diarias.

La información fue recolectada durante la implementación del programa “Pienso, diseño y aprendo”, orientado a la enseñanza del inglés. Este se desarrolló a lo largo de 48 sesiones distribuidas en 8 unidades didácticas, impartidas de forma presencial de lunes a viernes. Para su ejecución, se emplearon diversos recursos físicos y digitales, y se aplicaron estrategias de evaluación formativa con el fin de monitorear el progreso del grupo participante.

1.3.2 Limitaciones

Una de las limitaciones que se registró al llevar a cabo esta investigación fue el aspecto económico, ya que para la implementación del programa educativo “Pienso, diseño y aprendo” fue necesario contar con materiales para el diseño de prototipos alineados a la metodología Design Thinking.

Así cómo también, el aula de clases no contaba con un proyector y radio para reproducir los audios, el laboratorio de cómputo brindaba facilidades de acuerdo a sus posibilidades.

Otra de las limitaciones encontradas fue que, al trabajar con menores de edad, fue necesario el compromiso de los apoderados para que todos los estudiantes asistan regularmente a todas las sesiones programadas. Por lo cual, se solicitó la firma de un consentimiento informado, a fin de garantizar su participación, permitir el seguimiento correspondiente y mantener la comunicación constante con las familias.

Por otro lado, otra de las limitaciones se presentó cuando los estudiantes no asistían por enfermedad.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Establecer los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024.

1.4.2 Objetivos Específicos

O1 Identificar los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en la dimensión “Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024.

O2 Identificar los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en la dimensión “Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de la interacción oral para iniciar y responder a enunciados simples respetando el turno del interlocutor” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024.

O3 Identificar los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en la dimensión “Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024.

O4 Identificar los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en la dimensión “Escribe textos de extensión corta en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Esta sección incluye una revisión de antecedentes relevantes a nivel nacional e internacional relacionados con el estudio. A continuación, se exponen los fundamentos teóricos y se precisan los conceptos clave que sustentan el enfoque adoptado. Finalmente, el capítulo culmina con la formulación de la hipótesis que orienta la presente investigación.

2.1 Antecedentes de la Investigación

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Pérez (2023) examina el impacto del Design Thinking en la adquisición de competencias en inglés en estudiantes de educación básica regular en Lima. Se centra en la aplicación de metodologías ágiles para mejorar habilidades de expresión oral, lectura y redacción en inglés.

La tesis fue realizada en una institución educativa pública en Lima, Perú. La muestra seleccionada incluyó 120 estudiantes de nivel secundario, distribuidos en distintas secciones. El enfoque adoptado es cuantitativo, y el diseño utilizado cuasi-experimental con pretest y postest a fin de medir la influencia del Design Thinking en el aprendizaje del inglés, se implementaron guías de observación, rúbricas de evaluación y encuestas para medir el impacto del programa.

Los resultados de la tesis reflejan que, tras la intervención, el puntaje promedio de los estudiantes pasó de 12.4 en el pretest a 15.8 en el postest. El 85% de los estudiantes alcanzó niveles satisfactorios en comprensión lectora, y un 78% mostró mejoras significativas en expresión oral. Además, un 82% de los

estudiantes reportó mayor confianza en el uso del idioma. Las conclusiones de la tesis destacan que la aplicación de Design Thinking tuvo un impacto positivo en el desarrollo de competencias en inglés. Se evidenció un progreso notable en las competencias de lectura, escritura y comunicación oral de los estudiantes. Además, se concluye que el enfoque participativo y creativo motivó a los estudiantes y facilitó un aprendizaje más significativo.

Ahumada y Mauricio (2022) realizaron una investigación orientada a analizar la efectividad de un programa fundamentado en el enfoque Design Thinking, con el objetivo de promover el pensamiento creativo en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa privada ubicada en Lima Metropolitana.

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de nivel explicativo y con un diseño cuasi experimental, incluyendo un grupo experimental y un grupo de control, ambos sometidos a un pretest y un postest. La muestra, seleccionada de manera intencional, estuvo compuesta por 42 estudiantes, distribuidos de forma equitativa entre los dos grupos.

El programa se implementó a lo largo de doce sesiones enfocadas en fortalecer la organización, la fluidez ideacional, y la originalidad, mediante el uso de estrategias activas en tutoría. Los resultados indican que el programa basado en Design Thinking fue eficaz en los participantes para estimular el pensamiento creativo, evidenciándose mejoras significativas en la originalidad y en la estructuración de ideas. Sin embargo, su impacto en la fluidez ideacional fue limitado, en parte, por las condiciones de educación remota derivadas de la COVID-19. Además, el programa demostró una sólida coherencia teórica y

metodológica, adaptándose adecuadamente a las particularidades socioculturales de los estudiantes. Se reafirma, por tanto, que esta metodología activa puede implementarse exitosamente en el nivel primario para fomentar habilidades creativas a través de proyectos innovadores.

Marroquín (2020) llevó a cabo un estudio con el propósito de explorar la relación entre la implementación del enfoque Design Thinking y la enseñanza del idioma inglés por parte de docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, en Lima.

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 24 docentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos, se emplearon dos cuestionarios: uno centrado en el enfoque Design Thinking y otro vinculado a la enseñanza del inglés, ambos compuestos por 18 ítems.

Los hallazgos mostraron una correlación significativa entre la implementación del enfoque Design Thinking y la enseñanza del idioma inglés (Rho de Spearman = 0.832), lo que indica una influencia positiva de esta metodología en las prácticas pedagógicas. Asimismo, se identificaron asociaciones relevantes entre el enfoque utilizado y las actitudes docentes frente a la enseñanza, la metodología y el dominio lingüístico.

La investigación concluye que el Design Thinking tiene el potencial de optimizar la enseñanza del inglés, ya que promueve la implementación de metodologías innovadoras, mejora la actitud de los docentes y fortalece sus competencias lingüísticas. Además, se confirma que esta metodología activa es

viable en entornos educativos de nivel superior y puede influir positivamente en la enseñanza del inglés a nivel universitario, fomentando un enfoque más dinámico y participativo en el aula.

Reátegui (2020) llevó a cabo un estudio orientado a fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de nivel básico de inglés, mediante la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica. La intervención se desarrolló en una academia privada de idiomas ubicada en Lima.

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, y utilizó una muestra no probabilística compuesta por tres docentes y 20 estudiantes. La recolección de información se llevó a cabo mediante técnicas como la observación de clases, entrevistas dirigidas a docentes, encuestas aplicadas a estudiantes y evaluaciones pedagógicas. Estas estrategias facilitaron la identificación de dificultades vinculadas a la comprensión lectora, así como de limitaciones en la planificación de las sesiones de enseñanza.

Los resultados evidenciaron que la implementación de la estrategia didáctica favoreció la identificación de ideas principales y secundarias en textos en inglés**,** promoviendo un aprendizaje más estructurado. Se observó que los estudiantes mostraron una mayor capacidad para analizar textos y extraer información relevante.

El estudio concluye que aplicar el aprendizaje cooperativo es efectivo para fortalecer la comprensión lectora en inglés, ya que fomenta la interacción entre estudiantes y facilita un aprendizaje más significativo. Se pone en evidencia la

importancia de implementar estrategias didácticas activas que potencien la lectura comprensiva y permitan fortalecer el desempeño de los estudiantes en esta competencia lingüística.

Rojas y Olórtegui (2020) llevaron a cabo un estudio en una escuela pública de Iquitos, donde implementaron un programa basado en juegos didácticos con el propósito de mejorar la expresión oral en inglés de estudiantes de tercer grado de secundaria.

El objetivo principal fue analizar el impacto de dicho programa. Para ello, se empleó un diseño cuasiexperimental de enfoque prospectivo, transaccional y analítico. La población total incluyó a 377 estudiantes de tercer grado de secundaria, mientras que la muestra estuvo conformada por 67 participantes, divididos en un grupo experimental de 33 alumnos y un grupo de control con 34.

Para la recopilación de datos, se utilizó una prueba de desempeño oral, que permitió evaluar aspectos como la pronunciación, fluidez, vocabulario y gramática. Además, durante el desarrollo del programa, se aplicó una rúbrica centrada en los mismos criterios de evaluación.

Los hallazgos reflejaron que, tras el pretest, ambos grupos obtuvieron resultados similares, situándose en la categoría de "en proceso de aprendizaje" dentro de un rango de puntajes entre 11 y 13. Sin embargo, al concluir la aplicación del programa, se evidenció una mejora significativa en el grupo experimental, que alcanzó un promedio de 14.8 y fue clasificado en la categoría de "logro previsto", mientras que el grupo de control permaneció en la categoría de "en proceso" con un promedio de 11.6.

En conclusión, los resultados expusieron que el programa contribuyó de manera significativa al desarrollo de la expresión oral en inglés de los estudiantes. Cabe destacar que esta intervención tuvo una duración de tres meses, durante los cuales se implementó una unidad didáctica distribuida en 12 sesiones de clase de 90 minutos cada una, con una frecuencia de una sesión por semana.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Rodríguez (2023) Investiga cómo el diseño de podcast educativos, basado en la metodología Design Thinking, puede fortalecer las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes de cuarto grado. La investigación aborda la falta de exposición al idioma y las dificultades en vocabulario y gramática. El estudio tiene un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción. La población objetivo son estudiantes de cuarto grado en una institución de Colombia. La muestra incluye 40 estudiantes. El proyecto se centra en integrar la tecnología y el aprendizaje colaborativo. Además, se aplicaron diarios de campo, entrevistas y observación participante para recopilar datos durante el proceso.

La tesis reporta que, tras implementar los podcasts educativos, el 85% de los estudiantes mostró una mejora en la pronunciación y fluidez. Además, un 78% amplió su vocabulario en inglés y el 82% expresó sentirse más seguro al comunicarse en el idioma. La observación participante reveló que el 90% de los estudiantes participó activamente durante el diseño del podcast. Asimismo, se evidenció un incremento en la participación, el trabajo colaborativo y la motivación durante el proceso de aprendizaje. En conclusión, la integración de

tecnología junto con metodologías activas contribuye al desarrollo integral de las competencias lingüísticas.

Gamarra y Correa (2023) exploran la aplicación de Design Thinking como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias lingüísticas en inglés de estudiantes Wiwa de séptimo grado en el Centro Educativo Indígena Cherua, Valledupar en Colombia. La población del estudio estuvo conformada por 40 estudiantes. 20 estudiantes fueron parte de la muestra, quienes participaron activamente en la aplicación de la metodología Design Thinking.

El estudio tiene un diseño cualitativo y se enmarca dentro de una investigación descriptiva y de estudio de caso. Se enfoca en analizar cómo la metodología Design Thinking fortalece las competencias lingüísticas en inglés de los estudiantes participantes. Se utilizaron entrevistas, observaciones y rúbricas para evaluar avances en pronunciación, vocabulario y gramática. El estudio mostró que el 80% de los estudiantes (16 de 20) mejoraron significativamente en competencias lingüísticas en inglés después de aplicar Design Thinking.

Previo a la aplicación de la intervención, solo el 25% (5 estudiantes) alcanzaban un nivel básico de expresión oral, mientras que después, el 70% (14 estudiantes) lograron niveles superiores en fluidez y precisión. El estudio concluyó que la aplicación de Design Thinking fortaleció significativamente las competencias lingüísticas en inglés de los estudiantes Wiwa, mejorando su pronunciación, vocabulario y confianza en la comunicación oral. Se destaca que esta metodología fomenta un aprendizaje participativo y creativo, adaptado a las necesidades culturales de los estudiantes indígenas.

Cleminson y Cowie (2021) realizaron un estudio en el que señalan al Design Thinking como una oportunidad para emplear este enfoque y poner énfasis en el aspecto creativo y comunicativo que pueden tener los estudiantes en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL), y analizar de esta forma, cómo la aplicación del Design Thinking influye en el desarrollo de la creatividad, pensamiento divergente y flexible, así como también, en la resolución de problemas en un aula de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés.

El grupo muestral incluyó estudiantes de cuatro facultades de dos universidades japonesas, quienes contaban con un nivel básico del idioma (A2). La investigación es de tipo exploratorio. Así mismo, se emplearon cuestionarios, observaciones de clases y entrevistas con los alumnos de las clases. Se realizaron talleres de escritura creativa y reflexión.

Entre los resultados se muestra que los estudiantes desarrollaron habilidades de redacción y comunicación oral, por medio de la creación de cuestionarios o test empleando su creatividad debido al proceso de Ideación establecido en el Design Thinking, sin embargo, la lengua materna salía a flote debido a que el nivel de los estudiantes no les permite realizar estructuras más complejas del idioma; se entiende que, los estudiantes escribieron dos reportes sobre creatividad empleando el idioma inglés, logrando los objetivos planteados, asimismo, mejoraron la comunicación en la lengua de estudio.

Como conclusión, se estableció que los estudiantes a pesar de tener un nivel bajo de conocimiento del idioma pudieron usar su creatividad y reflexión profunda al elaborar sus trabajos, así mismo, los estudiantes tuvieron satisfacción al participar en actividades grupales e independientes ya que la

metodología empleada exige colaboración, colaboración en equipos y pensamiento resolutivo.

Barona (2021) La investigación se realizó en un colegio de Cali, Colombia, con estudiantes de educación secundaria. El estudio evaluó la aplicación de la metodología Design Thinking para fortalecer el aprendizaje del inglés. Se utilizó un diseño cualitativo con enfoque de investigación-acción. La muestra incluyó 45 estudiantes durante 8 semanas con 16 sesiones de 90 minutos.

El estudio utilizó entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, observaciones y rúbricas de evaluación como instrumentos principales para recopilar datos. Estos permitieron evaluar las habilidades comunicativas, la creatividad y la participación de los estudiantes durante la implementación del Design Thinking en clases de inglés.

La investigación evidenció un progreso notable en el desempeño de los estudiantes luego de que el Design Thinking fuera implementado. Los resultados cuantitativos reflejan un aumento en las calificaciones promedio del grupo experimental, alcanzando un progreso del 20% en habilidades de comunicación oral y escrita. Además, el nivel de participación activa se incrementó en un 30% respecto al grupo de control.

El estudio concluye que la puesta en práctica del Design Thinking en la enseñanza del inglés promueve un aprendizaje más dinámico y participativo. Los estudiantes desarrollaron mayor confianza, creatividad y habilidades comunicativas, lo que contribuyó al fortalecimiento de su competencia en inglés.

Además, se destaca que el enfoque fomenta el abordaje de situaciones problemáticas y el trabajo en equipo, mejorando el ambiente de aprendizaje.

Vera (2020) utilizó la estrategia didáctica de la gamificación para enseñar y aprender el idioma inglés. El objetivo principal fue diseñar una serie de sesiones de aprendizaje que ayudarán a mejorar el nivel de adquisición del idioma en estudiantes de 10 a 13 años de una escuela pública en Ecuador. Se empleó un enfoque cuantitativo y descriptivo, donde se administró una prueba de inglés al inicio para evaluar el nivel inicial de los estudiantes y otra al final para medir su progreso después de participar en la propuesta. La población de este estudio estuvo conformada por 1,100 estudiantes de séptimo grado de primaria. La intervención se desarrolló a lo largo de dos semanas, periodo en el que se realizaron ocho sesiones dirigidas al abordaje específico de determinados contenidos.

Los resultados mostraron que los estudiantes tenían un bajo dominio del idioma a pesar de que los temas desarrollados fueron básicos, pero, tienen una gran motivación para el aprendizaje del mismo. Con respecto a la propuesta, se concluyó que obtuvo efectos positivos en el aprendizaje del inglés ya que contempla la atención de los componentes necesarios del proceso de gamificación, así mismo, al ser una metodología innovadora se sugiere su uso no solamente en el período vacacional, sino, también, se puede adaptar al periodo lectivo escolar y, por ende, el aprendizaje de un nuevo idioma.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Aprendizaje del Idioma inglés

Teorías de la Enseñanza del Idioma Inglés. A partir de la década de los 60's,

diversas teorías dedicadas a dar explicación a los procesos psico-cognitivos que ocurren al adquirir una segunda lengua tomaron especial fuerza en el marco del desarrollo de estudios de Adquisición de Segunda Lengua *(SLA por sus siglas en inglés)* en el cual destacaron personajes como Dulay y Burt (1973), Cancino, Rosansky y Schuman (1978) en lo que Rod Ellis denomina la primera fase del estudio de adquisición de segundas lenguas.

Dentro de la segunda etapa destacan Kellerman (1983) con su estudio de transferencia de lenguaje, Gass (1984) con la gramática universal, Thomas (1983) con el estudio de la pragmática en segunda lengua . Asimismo, sobresalen Krashen (1985), Long (1983) y Swain (1985) con sus hipótesis de adquisición-aprendizaje, hipótesis de entrada y estudio de la interacción.

La tercera etapa denominada por Ellis (2021) la fase cognitiva, se caracteriza por ser una extensión de la anterior destacando el trabajo de Schmidt (1990), Ellis (1994) y Dekeyser (1998). En esta etapa, se pone énfasis en el conocimiento implícito y explícito, emergentismo y la teoría de adquisición de habilidades y destrezas.

Finalmente, en la fase cuatro destacan Firth y Wagner (1997) con el giro social, así como, Lantolf y Swain (2000 y 2006 respectivamente) con la teoría sociocultural de adquisición de una segunda lengua. En años más recientes Ellis (2021) señala estudios llevados a cabo a partir del año 2000 en los que destacan Larsen-Freeman (2008) y Ortega (2019) con la teoría de sistemas de dinámica compleja y el giro multilingual.

Así mismo, existe una serie de enfoques y métodos y metodologías que se han venido desarrollando a la par según las circunstancias del contexto

histórico y las corrientes de conocimiento que predominaban en determinado momento. Es importante anotar la diferencia entre estos tres términos:

Tabla 1

Diferencias entre términos

Término	Definición	Autores destacados
Enfoque	Principios generales que pueden guiar la elección de técnicas y procedimientos a emplear al enseñar una lengua. Tavakoli y Jones (2018).	Hall (2016) citado en Tavakoli y Jones (2018).
Método	Técnicas y procedimientos empleados por el docente que determinan su forma de enseñar una lengua. Tavakoli y Jones (2018).	Ellis y Shintani (2014) citado en Tavakoli y Jones (2018).
Metodología	La “forma de enseñanza” en el aula para lograr el propósito de la sesión. Tavakoli y Jones (2018).	Waters (2012) citado en Tavakoli y Jones (2018).

Para la adquisición del idioma inglés, se han desarrollado diversas teorías desde la perspectiva de los enfoques del cognitivismo, conductismo, constructivismo, interaccionismo social, generativismo, entre otras. Sin embargo, dentro de estas teorías destacan las siguientes:

Tabla 2
Enfoques y métodos

Enfoques	Métodos
Enfoque tradicional	método de gramática y traducción

Enfoque natural	método directo
	método Berlitz
Enfoque estructural	método audiolingual
	método audiovisual
Enfoque humanístico	método de la sugestopedia
	método de la vía silente
	método de respuesta física total
	programación neurolingüística
	inteligencias múltiples
Enfoque comunicativo	método comunicativo
	aprendizaje basado en tareas

Con respecto a estos últimos, se considera de suma importancia ahondar en el enfoque comunicativo debido a que es el más empleado últimamente para la enseñanza de segundas lenguas, específicamente desarrollando más a profundidad en el aprendizaje basado en tareas al cual posteriormente se vincula una nueva metodología activa que está en boga y encaja perfectamente bajo este marco.

a. Enfoque comunicativo

Este se centra en el lenguaje utilizando contextos de la vida real que hacen necesaria la comunicación. Los estudiantes se ven motivados a aprender por la necesidad de comunicarse de manera auténtica sobre temas reales y significativos (Sánchez-Reyes S., 2011).

Este enfoque se originó a partir de los aportes de numerosos lingüistas británicos y estadounidenses que, desde el siglo pasado, analizaron de distintas maneras el proceso de adquisición del lenguaje. Sus reflexiones convergieron en la importancia de fortalecer la competencia comunicativa como eje central del aprendizaje lingüístico (Hymes, 1972).

A través de la competencia comunicativa se desarrollan otras competencias como la lingüística (Chomsky, 1965), la discursiva, la sociolingüística, la estratégica, la simbólica y literaria (Canale & Swain, 1980) para alcanzar una comunicación genuina y efectiva en cualquier idioma, tanto en su expresión oral como escrita.

Desde esta perspectiva, el enfoque comunicativo prioriza el uso funcional del lenguaje y promueve el desarrollo equilibrado de cuatro competencias esenciales: hablar, escuchar, leer y escribir.

En este método, el docente adopta el papel de facilitador y mediador, supervisando y orientando el proceso de aprendizaje del estudiante. Mediante el andamiaje (Bruner, 1976), proporciona un apoyo temporal que se va disminuyendo progresivamente a medida que el alumno adquiere habilidades y autonomía en la adquisición del idioma.

El profesor fomenta un ambiente participativo, utilizando estrategias como juegos de roles, debates y proyectos colaborativos para fortalecer las habilidades lingüísticas en contextos reales. El objetivo es promover un aprendizaje significativo, donde el estudiante sea el protagonista de su proceso formativo.

Por otro lado, es muy interesante también ver el grado de relevancia que toma la pronunciación en contraste con el método audiolingüal. Según el enfoque

comunicativo, es más importante llegar a transmitir el mensaje de forma efectiva y adecuada que intentar lograr una pronunciación perfecta o casi perfecta, es decir no se incide en que el estudiante se asemeja a un hablante nativo del idioma.

En cuanto a las dinámicas de clase, se utiliza mucho el trabajo en parejas y en equipos para maximizar la interacción y el tiempo de comunicación. Por ello, es muy común ver que este tipo de clases son muy activas y los estudiantes esperan participar de diversas actividades a lo largo de cada sesión. Esto contribuye a que ellos fortalezcan su confianza por lo que su participación se caracteriza por presentar altos índices de motivación.

Algunas actividades propias de este enfoque son discusiones, juegos de roles, juegos, simulaciones, resolución de problemas, entre otros.

Harmer (2001) propone seis características de una actividad con enfoque comunicativo: deseo de comunicarse, propósito comunicativo, enfoque en el contenido más que en la forma de la lengua, variedad en el uso de la lengua (evitar limitar la producción oral con determinadas estructuras o práctica controlada o restringida de ciertas estructuras), intervención nula del docente (para no interrumpir el flujo de la comunicación a menos que se presente un error que afecte el sentido del mensaje) y; por último, utilización de material auténtico (no modificar o simplificar el material).

Tanto el enfoque comunicativo como el enfoque por tareas coinciden en la intención de fortalecer la competencia comunicativa mediante el uso del lenguaje en contextos reales y con propósito. Estas propuestas metodológicas impulsan un aprendizaje activo, en el que los estudiantes se involucran en

interacciones genuinas vinculadas a situaciones propias de la vida cotidiana (Ellis, 2003; Willis, 1996).

El enfoque por tareas complementa el enfoque comunicativo al estructurar el aprendizaje en torno a actividades prácticas y contextualizadas, lo que permite a los estudiantes aplicar sus habilidades lingüísticas en escenarios concretos (Nunan, 2004). Además, la potenciación de las cuatro habilidades lingüísticas es una característica compartida, facilitando un aprendizaje integral y equilibrado (Richards & Rodgers, 2014).

Ambos enfoques también coinciden en la evaluación del proceso, donde se valora el desempeño del estudiante durante la realización de tareas comunicativas, más allá de la precisión gramatical o el conocimiento teórico (Willis, 1996).

a.1. Aprendizaje Basado en Tareas

- Metodologías basadas en enfoque en tareas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas describe en el capítulo 2 el enfoque en el que se basa toda la propuesta que guía el desarrollo del currículo en relación con el aprender, el enseñar y el evaluar el idioma. En este enfoque, los usuarios y estudiantes de una lengua vienen a ser agentes sociales que realizan determinadas acciones dependiendo el contexto en el que se desenvuelven. Estas acciones se consideran “tareas” que son llevadas a cabo de forma estratégica y para las que los individuos utilizan sus propias competencias específicas para lograr el resultado esperado. Partiendo de esta premisa, el MCER plantea la siguiente definición para cualquier uso y aprendizaje de la lengua:

> Las acciones llevadas a cabo por las personas quienes desarrollan un conjunto de competencias, tanto comunicativas como lingüísticas generales y particulares conforman el uso del lenguaje, incluida la etapa de aprendizaje. Estos individuos utilizan las competencias que han desarrollado en diversos contextos, bajo diversas condiciones y limitaciones para participar en actividades comunicativas que impliquen procesos lingüísticos que sirvan para expresar y/o comprender textos relacionados a temas de dominio específicos, al activar aquellas estrategias que se consideran más oportunas para efectuar las tareas a realizar. El seguimiento de estos hechos por parte de los participantes conlleva al refuerzo o cambio de sus competencias. (MCRE, 2001, p.9)

Trabajar con tareas permite a los estudiantes desarrollar diversas habilidades cognitivas debido a que les permite enfrentarse a situaciones comunicativas impredecibles. Ante esto los estudiantes deben dar solución a dichas situaciones que pueden resultar problemáticas utilizando el idioma de destino. Entonces, tanto el objeto como el proceso de aprendizaje dan paso al proceso de comunicación, el uso de elementos comunicativos adecuados en el marco de una situación comunicativa auténtica y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas de los individuos que intervienen.

b. Aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera vs. Segunda Lengua

El primer aspecto es precisar cuál es la diferencia entre el aprendizaje de una lengua extranjera y que es segunda lengua.

Entonces, la lengua extranjera es aquella que no es considerada como L1 ni tampoco, como la propia lengua del país en la que se aprende o se llega a estudiar, por ello es conocida como la lengua de otro país.

La lengua meta (en inglés LM, target language) es aquella lengua que es objeto de aprendizaje en un contexto formal o de manera natural e implica los términos lengua extranjera y segunda lengua. Esta diferencia se refiere en cuanto cómo el estudiante logra aprenderla. Así, cuando una lengua se aprende

en un entorno donde no es ni oficial ni propia del lugar, se clasifica como extranjera. Por el contrario, si el aprendizaje ocurre en un contexto en el que dicha lengua convive con otras como idioma oficial o autóctono, se le considera una segunda lengua.

El aprendizaje del inglés en un país angloparlante se clasifica como segunda lengua o ESL (English as a Second Language*).* Sin embargo, si un estudiante adquiere el inglés en su país de origen o en un entorno donde este idioma no es de uso común, se considera una lengua extranjera, conocida como EFL *(*English as a Foreign Language*).*

b.1. Impacto del Aislamiento Social en el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera

Para países de Latinoamérica es innegable que la adquisición del idioma inglés como segunda lengua sea uno de los puntos relevantes en el desarrollo profesional de las personas, pues, el aprendizaje de esta lengua se encuentra en el marco curricular de las escuelas públicas y privadas. Durante la época de pandemia, el aprendizaje del idioma inglés sufrió también muchas consecuencias afectando de esta manera, a sus estudiantes. Christiani (2022) quien cita a Rodríguez et al. (2020) menciona que el coronavirus hizo que las escuelas o institutos recurren al uso de la tecnología para continuar a través de la enseñanza virtual con las clases de idiomas, creando un ambiente de aprendizaje flexible.

Pero, este cambio que fue de manera abrupta hizo que los estudiantes abandonaran sus estudios Ojeda et al. (2020) señala que los alumnos sentían que no aprendieron ya que se habían ido de un espacio físico, de interacción directa, que permitía un contacto físico y visual a uno remoto y virtual.

Luego de realizar encuestas a estudiantes del nivel superior sobre cómo se sentían con respecto a este nuevo estilo de aprendizaje, señalaron que era una de las opciones más favorables con respecto a lo que estaba ocurriendo, sin embargo, no la mejor. Así, Huanca Arohuanca et al.(2020) realizó un estudio en institutos del Perú donde se llega a la conclusión que la educación virtual está condenada al fracaso, por varios factores, uno es el hecho que los docentes no cuenten con herramientas suficientes para desarrollar las clases así como también la falta de acceso a la Internet por parte de los estudiantes.

Como podemos ver, los resultados fueron negativos hasta cierto punto, sin embargo, podemos rescatar que también, hubo situaciones asertivas, por ejemplo, el hecho de mantener a través del uso de las TICs el contacto con hablantes de otro idioma, sin embargo, el aprendizaje virtual al 100% no resulta ser totalmente efectivo con estudiantes de grados de primaria.

c. Competencias Lingüísticas para el Aprendizaje del Idioma Inglés

El dominio del idioma inglés debe darse un contexto en el que las cuatro competencias sean desarrolladas para permitir que el estudiante sea expuesto a diversos aspectos del idioma. Person (2022) en su artículo titulado Las 4 habilidades lingüísticas: listening, speaking, reading y writing señala que muchas veces los estudiantes son expuestos al aprendizaje del idioma, pero, las competencias se aprenden de manera separada, por ello, insiste en el aprendizaje de contextos y situaciones reales que hagan crear un mejor ambiente de aprendizaje.

Según el MCER se menciona que este aprendizaje tiende a dividirse en seis niveles, dos básicos, dos intermedios y dos avanzados y estos son una referencia que ayuda a determinar el nivel en el que el estudiante se encuentra.

Las cuatro competencias que están implicadas son reading, writing, listening y speaking. Estas habilidades lingüísticas se pueden formar en la persona que aprende el idioma si es que se lleva una enseñanza integral ya que estas competencias están estrechamente relacionadas

c.1. Competencias Lingüísticas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El MCER, estándar internacional que describe el nivel de competencia lingüística aplica una escala de logro de aprendizaje que varía desde el nivel Pre-A1 hasta el C2. Este estándar es utilizado por muchos países, no solo los pertenecientes a la comunidad europea (Cambridge UCLES, 2021).

El MCER brinda una guía completa para la elaboración de programas pedagógicos de idiomas, orientaciones en todos los niveles curriculares, evaluaciones, certificaciones de dominio de la lengua y nivel de desarrollo de competencias en el uso de la misma, manuales, entre otros, a una serie de profesionales en el sector educativo. Asimismo, sirve de guía a los propios estudiantes de idiomas ya que estos pueden acceder de forma más sistemática a información sobre lo que deben aprender a hacer para comunicarse, de forma similar, los conocimientos y habilidades que deben desplegar para actuar eficiente y eficazmente en diversas situaciones o contextos (Cervantes, 2021).

-Competencias comunicativas.

Capacidad para utilizar el lenguaje con el fin de lograr una comunicación significativa (Richards, 2006). El MCER plantea el logro de las siguientes competencias comunicativas:

-Competencia lingüística.

Se refiere a los conocimientos, habilidades léxicas, sintácticas y fonológicas, entre otras dimensiones (MCER, 2021).

Dentro de esta competencia se distingue el alcance morfosintáctico; el alcance y control léxico, que se refiere al dominio que se tiene del vocabulario, expresiones idiomáticas y coloquiales y conciencia de la connotación del significado. Otro aspecto que la competencia discursiva abarca es aquel de la corrección gramatical, que se refiere al grado de conciencia gramatical que se tiene dentro de un determinado repertorio lingüístico; el control fonológico, se refiere al dominio de la pronunciación incluyendo distinción y articulación de sonidos, entonación, acentuación de palabras y sílabas, ritmo, entre otros aspectos para hacerse entender de forma clara y comprender mensajes orales dentro de un contexto determinado.

Por último, se tiene el control ortográfico, que se refiere al conocimiento y habilidad de percepción y utilización precisa de los signos de puntuación, de mayúsculas y minúsculas, y deletreo correcto de las palabras, capacidad para interpretar símbolos y signos y resolución de ambigüedades según contexto.

-Competencia sociolingüística.

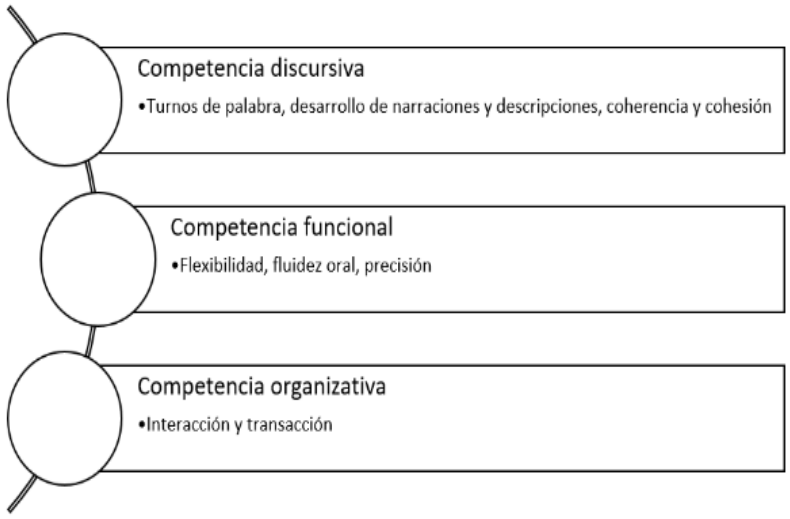
Alude a la relación contexto sociocultural /lenguaje. Conocimiento y destreza en el uso de convenciones sociales como: reglas de cortesía, normas implícitas que se rigen en las relaciones entre generaciones, sexos, géneros y clases sociales, la codificación lingüística de situaciones funcionales. Esta competencia incluye el dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, interpretación de la connotación del significado y entendimiento de situaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural (MCER, 2021).

-Competencia pragmática.

Se refiere al conocimiento sobre la forma en que los mensajes son organizados y estructurados (competencia discursiva), así como al uso del lenguaje para desempeñar y cumplir funciones comunicativas en un determinado contexto (competencia funcional); cómo se organizan dichos mensajes de acuerdo a parámetros de interacción y de transacción.

Figura 1

Descriptor de la Competencia Pragmática. (MCER, 2018)



a. Tipos de actividades (desde el Enfoque por Tareas)

- Las estrategias y actividades de expresión comprenden tanto la producción oral como la escrita, orientadas a desarrollar la capacidad comunicativa del estudiante en distintos contextos.
- ***Actividades de expresión oral.***

El hablante produce discursos que el oyente u oyentes recibe.

- ***Actividades de expresión escrita.***

  El usuario escribe textos para uno o un grupo de lectores.

- ***Actividades de comprensión auditiva.***

El usuario recibe y procesa mensajes orales de uno o más hablantes.

- ***Actividades de comprensión escrita.***

El lector recibe y procesa textos escritos por uno o más autores.

- ***Actividades de comprensión audiovisual***.

El usuario recibe información auditiva y visual en presencialidad o a través de tecnologías multimedia.

- ***Actividades de Interacción oral.***

Quien utiliza el lenguaje asume alternativamente los roles de hablante y oyente, interactuando con uno o varios interlocutores en un proceso de negociación cooperativa del significado. En este intercambio, se recurre a estrategias discursivas que permiten gestionar turnos de palabra, introducir y desarrollar temas, proponer alternativas, evaluar respuestas, sintetizar ideas y mediar ante situaciones de desacuerdo.

- Actividades de interacción escrita.

Actividades como el intercambio de notas o diversos escritos cuando la interacción hablada no es posible; correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc., retroalimentación en la negociación de textos como borradores, correcciones de pruebas, contratos, etc., participación en sesiones virtuales vía chat o mensajería conectados a internet o no.

b. Estrategias

- ***Estrategias de expresión.***

Se refiere a aquellas estrategias que buscan utilizar recursos para lograr el equilibrio entre las distintas competencias que ayudarán a cumplir una tarea. Entre los recursos internos que se ponen en funcionamiento se tiene la preparación, atención al destinatario calculando el efecto del estilo, estructuras o formulaciones y la localización de recursos como la búsqueda de ayuda o la utilización de un diccionario cuando así se requiera. Así mismo, estas estrategias

incluyen la reestructuración de lo que se dice o tarea, compensación, apoyo en conocimientos previos, la autocorrección y control del éxito.

- ***Estrategias de comprensión.***

Se refiere a la identificación del contexto y la puesta en funcionamiento de esquemas apropiados que conlleven a la compresión de signos lingüísticos y no lingüísticos como marco para la comprobación de la hipótesis respecto al significado y la intención comunicativa.

- ***Estrategias de interacción.***

Se aplican todas las estrategias de expresión y comprensión descritas anteriormente, así como estrategias relacionadas con el control de este proceso, el contexto y los signos paralingüísticos involucrados.

c.2. Competencias Lingüísticas según El Currículum Nacional Peruano.

En la actualidad, el aprendizaje del inglés tiene más protagonismo en la secundaria porque se considera el dictado de más horas que en la primaria. En los COAR (Colegio de alto rendimiento) se dictan 10 horas en tercer grado de secundaria y 8 horas en cuarto y quinto. En escuelas de Jornada Escolar Regular se emplean de dos a tres horas por semana y en colegios de Jornada Escolar Completa se utilizan cinco horas de la semana para cumplir este propósito.

En tales circunstancias, en la primaria se destinan solamente entre dos a tres horas semanales para la enseñanza del idioma dependiendo del grado, según lo que se menciona en el CNEB.

c.2.1. Estándares de Logro del desarrollo de las Competencias en Lengua Extranjera según el ministerio de educación del Perú (MINEDU)

La constante preocupación por las sociedades sobre el logro de los aprendizajes ha hecho que los estados vean como necesidad esencial la reformulación de cómo los estudiantes deberían aprender en el siglo XXI y de esta manera, desenvolverse en una sociedad moderna, considerando ciertos aspectos que corresponden a la globalización y uno de estos es el del impacto de la calidad y equidad educativa.

Esta no es una situación ajena en nuestro país, ya que desde hace muchos años se han venido creando reformas desde un contexto pluricultural y complejo brindando a estudiantes, docentes y escuelas las condiciones necesarias para que de esta manera se garanticen los aprendizajes que se esperan que los estudiantes adquieran.

Partiendo de ello, se tuvieron que revisar y reenfocar todas las acciones desarrolladas por los sistemas educativos para obtener aprendizajes de calidad y pertinentes, siendo Inglaterra uno de los países pioneros. Como ejemplo, podemos mencionar que países que participaron de estas reformas como Japón, Finlandia, Corea del Sur, Canadá, Australia, entre otros, tuvieron muy buenos resultados en las últimas evaluaciones internacionales.

En ese sentido, el Ministerio de Educación del Perú propone un cambio y decide instituir estándares de aprendizaje para que así, se pueda definir de una manera más clara y consensuada, considerando el contexto de los estudiantes, las metas de aprendizaje esperadas.

Montes (2007) precisa que los estándares de aprendizaje tienen ciertas características, como son las siguientes:

- Son fruto de consensos
- Son claros, directos y pragmáticos.

- Señalan a hacia dónde debemos ir como docentes, orientando la enseñanza.
- Son orientados a las disciplinas.
- Son considerados para los fines de acreditación
- Son construcciones teóricas, dependen de quién las desarrolle.

El Marco Curricular Nacional, menciona como descripciones a los estándares de aprendizaje, que definen el desarrollo de una competencia determinada y tienen niveles de creciente complejidad. Los estándares de aprendizaje tienen como objeto el referir niveles para las evaluaciones.

En el Marco Curricular Nacional, podemos apreciar que, los estándares de aprendizaje tienen en común a un nivel y una modalidad, distribuyéndose desde el nivel 1 hasta el nivel 8, asimismo, cada área y competencia presenta la misma secuencia de estándares.

Específicamente en el nivel de primaria, en el cual se llevará a cabo este estudio, ubicamos en el cuarto ciclo (IV) a los grados de tercer y cuarto de primaria.

c.2.2. Competencias y capacidades del área curricular de inglés en el ciclo IV de la EBR

En el caso del área de inglés como lengua extranjera, según el *Programa Curricular de Educación Primaria* del Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2016) tenemos las siguientes competencias:

- Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.
- Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.
- Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

Estas se ven enmarcadas en el enfoque comunicativo que incorpora las prácticas sociales del lenguaje así mismo, el aspecto sociocultural. Resaltando en esta perspectiva, la significación de poder participar en situaciones contextualizadas y reales, empleando conjuntamente tanto las reglas gramaticales como el vocabulario, sin hacer que estos dos aspectos trabajen de manera aislada.

A continuación, se describen las capacidades específicas que permiten desarrollar cada una de estas competencias en los estudiantes del ciclo IV. Estas están orientadas al uso funcional del idioma en situaciones cotidianas, y se distribuyen en los ámbitos de expresión oral, comprensión lectora y producción escrita.

En el ciclo IV, los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas en inglés que les permiten desenvolverse oralmente mediante expresiones simples y cotidianas. Se espera que comprendan mensajes con apoyo visual y gestual, identifiquen la intención del hablante y expresen sus ideas sobre temas personales y cotidianos con estructuras sencillas. También, deben ser capaces de participar en intercambios básicos, responder preguntas de forma pertinente y expresar opiniones breves sobre lo que escuchan, utilizando adecuadamente su voz y recursos no verbales como gestos o expresiones faciales (MINEDU, 2016, p. 209).

Respecto a la lectura, se busca que los estudiantes comprendan textos breves con estructuras simples y vocabulario familiar, frecuentemente acompañados de ilustraciones que apoyan la comprensión. Deben ser capaces de localizar información explícita, realizar inferencias sencillas, interpretar el

contenido y expresar sus preferencias o reacciones frente a lo leído (MINEDU, 2016, p. 219).

En cuanto a la producción escrita, se espera que redacten textos breves relacionados con su experiencia personal, organizando sus ideas en torno a un tema concreto. Se promueve el uso de conectores básicos, vocabulario común y estructuras gramaticales simples, así como la aplicación de reglas ortográficas elementales. Además, se fomenta la reflexión y revisión del texto para mejorar su claridad y coherencia (MINEDU, 2016, p. 225).

2.2.2 Metodología Design Thinking

Historia y Representantes. Herbert A. Simon (1969) quien fue un ganador del Premio Nobel de Economía y escritor del libro “La ciencia de lo artificial” introdujo el término Design Thinking o pensamiento de diseño. Ya en el año 2008, Tim Brown, catedrático de la universidad de Stanford de la facultad de ingeniería, desarrolló la metodología originada por Herbert Simon. Si bien esta metodología se empezó a desplegar la pasada década es en los últimos años que se ha empezado a utilizar con más relevancia.

Etapas de la Metodología. Este método está conformado por cinco etapas. El proceso de Design Thinking no es lineal, lo cual permite avanzar y retroceder en las etapas de acuerdo a si el desarrollo del proyecto así lo requiera.

- ***Etapa 1: Empatizar.***

Se inicia generando un contexto de empatía y para lograrlo se requiere de paciencia y mucha observación. Se le conoce como la etapa de entendimiento y comprensión. Se pretende entender la necesidad que va a trabajar en el proyecto, se reconoce el entender el proceder de las personas que son parte de

una problemática real ya que el objetivo es dar una solución real para mejorar sus vidas. Por ello, se considera a Design Thinking un método con desarrollo profundo y no superficial. Para llevar a cabo este proceso, se pueden utilizar diversas estrategias y herramientas, por ejemplo, tenemos la entrevista. Esta es fundamental para conocer la historia del usuario, creando la historia real que busca ser reflejada en un producto. Es importante pensar en las preguntas que se realizarán para poder recibir la mayor información posible por parte del entrevistado.

También, se tiene la opción de realizar un tipo de entrevista con la herramienta de Focus Groups, en la que interviene un moderador que realiza preguntas a los entrevistados, de esta manera, podemos conocer perfiles, que de repente no salieron en una entrevista grupal. Asimismo, se puede utilizar las herramientas de benchmarking, el mapa de actores, la inmersión cognitiva, la observación encubierta, el grupo de discusión y los 5 por qué.

- ***Etapa 2: Definir.***

En esta etapa se plantea el problema, para definirlo se tiene en cuenta algunos elementos como personas, necesidad y hallazgo, el cual se establece de acuerdo al equipo de trabajo. Previo a ello, se realiza un proceso de análisis cuantitativo y cualitativo. Es una etapa de delimitación y especificación, se busca definir las variables del proyecto y especificar los elementos, mientras más específico sea es mejor. Aquí se busca definir un foco de acción concreto. Es decir, uno que pueda recoger los aspectos más relevantes para el usuario, pero que, al mismo tiempo, puedan englobarse en uno mismo. Es desde ese enfoque creado, desde donde se define y construye el reto creativo.

Es importante recoger los deseos y necesidades del usuario, entendiendo las razones que los llevan a tenerlos (insights). Para esta etapa se usan algunas herramientas como el mapa mental, que nos ayudará a organizar la información que hemos conseguido. Esta es una herramienta gráfica que permite visualizar de manera ordenada diversos conceptos, además, permite el uso de dibujos y formas que resultan atractivas para la persona que lo realiza.

Otra herramienta es la llamada “Fuera Dentro”, que permite seleccionar o elegir entre diferentes informaciones, permitiendo realizar un acto de convergencia al crear un marco entre lo que es útil y lo que no lo es para desarrollar un trabajo. Se pueden utilizar, las herramientas de saturar y agrupar, el diagrama de Ishikawa, Matriz 2 x 2 y Moodboard.

- ***Etapa 3: Idear.***

En esta etapa se piensa en las posibles soluciones, se puede incorporar algunos desafíos como juegos de creatividad que busquen dar soluciones a la necesidad encontrada. Se seleccionan los prototipos, partiendo de criterios que se definen con antelación por los “diseñadores” (integrantes del equipo de trabajo), para ello tienen en cuenta los siguientes factores como la factibilidad técnica, económica y aceptación de los usuarios.

Concientizar a las personas sobre cómo comprender bien el problema para luego hallar las soluciones es uno de los grandes logros del Design Thinking. Puesto que, al haber comprendido y definido bien el reto o problema, es momento de generar ideas. Es cuando la creatividad y el objetivo de resolver el problema llega. Para ayudarnos a generar ideas se pueden aplicar muchas herramientas. Como, por ejemplo, brainwriting y SCAMPER. El brainwriting junto

al brainstorming son herramientas que permiten al estudiante representar sus ideas a través de la escritura.

En la técnica SCAMPER se desarrolla el proceso del brainstorming. Esta

técnica se trabaja en grupo y responde a la idea de soluciones para un reto concreto.

- ***Etapa 4: Prototipar.*** En esta etapa, las ideas que fueron presentadas serán aterrizadas y se verán si son tangibles de realizar. Es en este momento que hablamos de propuestas reales, que dejan de ser imaginarias. Esta es una de las etapas principales, ya que se produce una convergencia, entre todas las ideas presentadas, se verá cuál es la que puede construirse, pero, de maneras diversas. El prototipo es un ensayo rápido y económico sobre lo que se quiere mostrar, el sujeto ejecuta para pensar, no es necesario que el objeto diseñado tenga todas las funcionalidades que se desean, ya que estas características se irán incorporando conforme el proceso vaya avanzando.

  Para esta etapa, podemos utilizar diversas herramientas, entre ellas, encontramos las económicas y rápidas y, por otro lado, las de mayor precio y que demandan mayor tiempo. Algunas de estas herramientas son: juego de roles, plano de producto o servicio, folletos, pantallazos y storyboard, por ejemplo, a través del storyboard, se pondrán en relevancia los detalles que queremos representar, a través de una visualización general de una historia.

  Para facilitar la comprensión de lo que se está diseñando se considerarán los detalles esenciales y sobre la base del feedback recibido por los pares o agentes externos al proyecto, se determinará si ese camino es coherente o en qué cuestiones se debe enriquecer o variar la propuesta. Otra herramienta que se puede utilizar en esta etapa y que ayude en la etapa del prototipado

es la de la elaboración de un vídeo, que a pesar de ser algo costoso se requiere de tiempo para la elaboración y edición del mismo.

- ***Etapa 5: Validar.***

Esta es la última y quinta fase de este proceso. Aquí se muestra al usuario qué es lo que se ha diseñado para él. En esta etapa, no solamente se enseña el producto final al cliente, implica que se desarrolle un proceso de escucha y conversación de manera empática y para estratégicamente tomar decisiones. Es notable tener en cuenta el feedback recibido del usuario para ver si es que la solución presentada corresponde a las necesidades y deseos que presentó al iniciar el proceso.

En este encuentro es relevante preparar las fases previas que fueron trabajadas a lo largo de la metodología, como la de empatizar, definir e idear. Aquí, resulta oportuno tener notas y un esquema simplificado que permita ver de manera rápida todo el recorrido realizado. Al momento de mostrar el prototipo, se debe recordar que el usuario es el centro del proceso y anotar sus apreciaciones sobre el trabajo realizado.

El feedback recibido por el usuario, permitirá tener tres posibles escenarios, empezar con la producción, iterar (que es lo más habitual) o abandonar el proceso.

Previamente de tener la validación final del sujeto, algunas preguntas que nos pueden ayudar a reflexionar sobre el producto mostrado son: ¿A qué parte del proceso se debe regresar? ¿Qué coincidencias encontramos entre el feedback con lo que se había pensado originalmente? ¿Qué diferencias encontramos entre el feedback con lo que se había pensado originalmente?

Validar también es escuchar, observar y considerar diversas preguntas. Por consiguiente, el correcto recojo e interpretación del feedback de la persona en el proceso de Design Thinking será considerada como éxito.

Beneficios y Limitaciones de la Metodología del Design Thinking

Las personas que logran emplear el pensamiento de diseño logran desarrollar el siguiente perfil:

- ***Son colaborativos.***

  Aportando más soluciones a los equipos de trabajo.

- ***Son observadores.***

  Tienden a realizar una observación más global de las situaciones que puedan estar ocurriendo.

- ***Son empáticos.***

  Es una aptitud que tienen hacia el comportamiento y hábitos de las personas con las que colaboran.

- ***Son experimentadores.***

  Crean un espacio real para realizar nuevas cosas, permitiéndoles aprender de sus errores.

- ***Son optimistas.***

  Al realizar las actividades de una mejor manera, se fomenta o mejora la idea de confiar.

- ***Son pacientes.***

  Los problemas pueden ser resueltos sin estar al tanto de la totalidad de la información.

- ***Son integradores.***

  La experiencia global puede ser observada e interpretada como un todo.

- ***Personalizan***.

  El sujeto muestra facilidad para inventar algo nuevo, observa y se nutre de los otros.

Aplicación del Design Thinking en el Ámbito Educativo. Las escuelas en el siglo XXI están basadas en la innovación, creatividad en los diferentes niveles educativos fomentando la mejora continua para transformar la realidad. La comunidad educativa es capaz de cuestionar la realidad que lo rodea fomentando así, el espíritu crítico, creatividad y confianza. A través de ello, podemos transformar la realidad, solucionar problemas y generar soluciones.

El Design Thinking es un acto creativo y permite a los docentes entender que el hecho de crear un ambiente de aprendizaje eficaz es un acto reflexivo como intencional. Los maestros son los diseñadores y rediseñadores de los sistemas escolares y las escuelas (son design thinkers).

Ejemplo de una Experiencia Internacional

Nivel: Segundo grado de primaria

Institución educativa: Campus 39

Ciudad y Estado: San Diego, California

País: Estados Unidos.

Propósito: Crear una solución para conseguir agua idónea para el consumidor.

Tabla 3

Modelo de sesión de clase en base a etapas del Design Thinking EE.UU

Etapas	Herramientas	Actividades

Empatizar	Video Discusión	Los estudiantes miran un video para tomar conciencia de la situación de muchos niños que deben caminar distancias muy largas para obtener agua limpia apta para consumir. Los estudiantes se expresan y se muestran apenados por lo difícil que debe ser levantarse temprano para ir a buscar agua en lugares alejados y tener que cargar pesados baldes de agua mientras que ellos solo deben ir a la cocina cuando tienen sed.
Definir	Intervención oral	La maestra presenta información y datos de la situación alrededor del mundo. Los estudiantes reflexionan sobre qué elementos existen en el entorno en el que viven esas personas y elaboran un listado de dichos elementos. Los estudiantes definen cual es la situación problemática utilizando los conocimientos previos y sus propias palabras para llegar a una definición clara del problema.
Idear	Lluvia de ideas Dibujo simple de ideas	Los estudiantes expresan de forma oral cómo podrán solucionar el tema que

		definieron anteriormente. Seguidamente dibujan de forma individual un boceto de cómo sería su solución. Este proceso es rápido y requiere que los estudiantes utilicen su creatividad.
Prototipar	Ficha de dibujo para prototipar, Trabajo en equipo Materiales para primer modelo.	Los estudiantes se juntan en equipos para unir sus ideas, diseñar y crear un modelo que sirva para purificar el agua. Ellos ilustran cómo quedaría y piensan en los materiales a utilizar. El siguiente paso es utilizar los materiales antes mencionados para hacer realidad el invento o modelo diseñado.
Validar	Prueba del modelo y corrección	Los estudiantes prueban su creación y van viendo qué tan útil es para purificar el agua. Con ayuda de la maestra utilizan un instrumento de medición que les ayuda a ver el grado de calidad del agua. Los estudiantes corrigen su modelo y lo van mejorando.
Publicación	Portafolio virtual y exposición	Los estudiantes exponen frente a los demás equipos los resultados de su

	experiencia revelando lo que funcionó y lo que no funcionó. Así mismo comparten sus resultados en un portafolio virtual. Finalizan con una reflexión sobre lo que lograron y el impacto que su creación tendría en las realidades como las vistas al inicio de la sesión.

Nota. Elaboración propia a partir de la observación del video *Design Thinking Lesson: Getting clean water* (California Department of Education, 2020).

Ejemplo propuesto

Nivel: Cuarto grado de primaria.

Ubicación: Lima, Perú

Propósito: El tema para la aplicación de esta metodología es el emprendimiento en la época de pandemia.

Tabla 4

Modelo de sesión de clase en base a etapas del Design Thinking Perú

Etapas	Herramientas	Actividades
Empatizar	Mapa de actores	Selección de los estudiantes para formar los grupos, de acuerdo a sus capacidades o habilidades.

Definir	Uso de mapa mental	Formulación de una pregunta contextualizada y retadora para los estudiantes. ¿Cómo podemos emprender en esta época de pandemia, desde nuestra posición como estudiantes?
Idear	Drawstorming	Los estudiantes presentan todas las respuestas posibles para poder hallar la solución al problema.
Prototipar	Dibujo, creación de un video.	Luego de generar varias ideas, en la fase anterior, los estudiantes realizan el sketch y creación del producto (con los recursos que tengan) para dar respuesta a la pregunta planteada.
Validar	Exposición, debate	Los estudiantes presentan sus prototipos. Escuchan el feedback que recibirán por sus compañeros. De haber cambios, regresan a un paso que permita mejorar el producto**.**

Nota. Elaboración propia.

2.2.3 La Evaluación Formativa

Definición. El término evaluación de los aprendizajes dentro del aula supone ser un elemento o componente de la práctica educativa, con el que los docentes pueden recabar información sobre los progresos de sus estudiantes, también, revisar si la metodología aplicada es la correcta. Su objetivo es la reflexión y elaboración de directrices por los docentes para mejorar los aprendizajes de sus aprendices.

Como mencionan Anijovich y Capelletti (2017) evaluar conlleva a tomar decisiones constantemente, la reflexión radica en la manera en cómo se está desarrollando el procedimiento en la enseñanza y el aprendizaje, además, la evaluación forma parte del currículum y tiene en cuenta las concepciones de qué y cómo enseñar.

Scriven (1967) propuso una distinción entre dos enfoques de evaluación, introduciendo la idea de la evaluación formativa como alternativa a la tradicional evaluación sumativa. En su planteamiento, destaca que valorar un programa educativo durante sus primeras fases permite realizar ajustes significativos, dado que se considera el desarrollo del proceso como parte central de la evaluación, y no solo el resultado final.

A pesar de que esta visión fue muy reveladora para la época, fue hasta una o dos décadas después en la que diversos entendidos en el tema, empezaron a tener en cuenta esta idea y cuáles serían los efectos que traería consigo al ser aplicada en las aulas. Cuando finalmente, se estableció un interés en esta propuesta hecha por Scriven, se apreció la esencia de estos dos tipos de evaluaciones y las contribuciones que cumplen en el ámbito educativo.

Partiendo de este punto, son varios autores, investigadores y pedagogos que han dedicado estudios para poder definir qué es evaluación formativa y determinar la efectividad de su aplicación.

Entre ellos tenemos a Broockhart (2013) citado por Anijovich y Capelletti (2017), este autor utiliza el marco de los cuatro cuadrantes, haciendo énfasis en las evaluaciones con propósitos formativos y sumativos.

Figura 2
Marco de los cuatro cuadrantes- Tipos de evaluación

Nota. La evaluación como oportunidad (p.16) por Anijovich y Capelletti,2017, Paidós.

A continuación, se desarrolla el significado de cada uno de los cuadrantes:

- Cuadrante 1.

Como señala Brookhart (2013, como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2017) la evaluación interna que se realiza en una institución es una información de mucho valor para los docentes, esta se maneja de manera interna. El docente al comprender las necesidades de sus alumnos puede mejorar sus planificaciones.

Realizar este tipo de evaluación una vez al año y por áreas de aprendizaje, ayudará a crear cambios en la asignatura que beneficien a los estudiantes.

-Cuadrante 2.

En este aspecto, entendido como “rendición de cuentas” se tienen en cuenta las evaluaciones estandarizadas que son elaboradas por instituciones locales, nacionales o internacionales y cuyo fin es el recojo de una data que permita medir logros y desaciertos del funcionamiento del sistema educativo. (Brookhart, 2013, citado por Anijovich y Capelletti, 2017)

-Cuadrante 3.

La evaluación formativa y sus estrategias forman parte de un proceso sistemático en el que tanto docentes como alumnos analizan las evidencias del aprendizaje con el objetivo de optimizar los resultados académicos de los estudiantes (Brookhart, 2013, citado por Anijovich y Capelletti, 2017).

-Cuadrante 4.

Como lo menciona Brookhart (2013) citado por Anijovich y Capelletti (2017), la evaluación sumativa, por grados y cursos, busca analizar los logros de los estudiantes, se realizan mediante las diversas pruebas que se les toman a los estudiantes y se reflejan en las boletas o libretas. Se utilizan letras, números o porcentajes que determinan un nivel de logro.

Para los autores mencionados anteriormente, la evaluación formativa es cada vez más utilizada en el ámbito educativo. Permite que el estudiante mejore sus aprendizajes a través del proceso de retroalimentación.

Brookhart (2013) citado por Anijovich y Capelletti (2017) indican que la evaluación formativa conlleva a que el estudiante vaya siendo formado mientras se desarrolla el proceso de aprendizaje, además, se debe ir brindando información para que ayude a mejorar al estudiante.

Se reconoce, también, que si el docente conoce el valor de la evaluación formativa podrá aplicarla de manera correcta. Por ello, Popham (2018) la menciona como una herramienta que puede transformar los procesos de la enseñanza, puesto que si se sabe claramente qué es y cómo debe ser aplicada, puede resultar ser beneficiosa tanto para profesores como para los estudiantes.

Es relevante, además, tener en cuenta la definición de “El Consejo de agentes directivos estatales de las escuelas e institutos” (CCSSO), organización educativa estadounidense, menciona que el proceso empleado por docentes y estudiantes a lo largo de la enseñanza provee una restitución que favorece el ajuste de los procedimientos educativos y mejora la eficacia de los estudiantes con respecto a objetivos planteados. (Popham, 2018). Asimismo, el grupo conocido como FAST CLASS resalta varias características clave de la evaluación formativa: (a) se trata de un proceso y no de una prueba en sí misma; (b) puede ser implementada tanto por docentes como por estudiantes; (c) se lleva a cabo de manera continua durante la enseñanza y el aprendizaje; y (d) ofrece devolución tanto a estudiantes como a docentes, basada en los resultados de la evaluación. (e) Esta devolución tiene por función ser de ayuda tanto para docentes como estudiantes para que puedan realizar ajustes o cambios que beneficien a ambos actores del proceso educativo.

Podemos concluir que esta evaluación es un proceso planificado en el que docentes y estudiantes utilizan las evidencias de aprendizaje obtenidas durante

un determinado periodo de tiempo para realizar cambios o ajustes en lo que se está enseñando (en el caso de los docentes) y en las técnicas, recursos y formas de aprendizaje aplicadas por los estudiantes.

Además, implica que el docente posea el conocimiento y sepa aplicar diversos tipos de evaluación, tanto de manera formal como de manera informal para poder alcanzar las evidencias requeridas en cada competencia a desarrollar.

Características de la evaluación formativa. Popham (2018) menciona cuatro atributos principales:

a. **Es un proceso planificado.**

   Las acciones que se utilicen deben ser meditadas ya sea por docentes y los estudiantes o de ambos. En ese sentido, las evaluaciones son consideradas como el proceso mismo. Por ejemplo, el cómo se usarán los resultados de un examen, si estos serán una evidencia para la toma de decisiones de manera progresiva, tendrá importancia en el proceso de evaluación formativa. Sin embargo, es indispensable acotar que no es el examen mismo formativo o sumativo, sino, es propiamente dicho cómo se usará. Si el examen está siendo utilizado como una evidencia de los progresos, logros o desaciertos de los estudiantes, está jugando un papel positivo dentro del marco que refiere la evaluación formativa.

b. **Evidencia obtenida a través de la evaluación del estudiante.**

Las determinaciones que se tomen sobre las modificaciones que ejecutan los profesores y estudiantes en la evaluación formativa deben estar basados en evidencias sobre lo que los estudiantes han logrado; por ello, es importante tener en cuenta los procesos de evaluación que se utilicen. Es certero que los

docentes empleen exámenes que cumplan con este propósito, además, las evidencias que requieran obtener pueden ser recogidas a través del uso de una variedad de estrategias no tradicionales y menos formales.

c. Ajustes en la manera de enseñar de los docentes.

Para los docentes, modificar o adaptar su metodología de enseñanza es un aspecto clave dentro de la evaluación formativa. Es fundamental que el docente tome como referencia las evidencias del aprendizaje de sus estudiantes para realizar estos ajustes. Además, no debería tener temor en cómo estos cambios podrían afectar su programación, ya que tendría que estar más pendiente en alcanzar los objetivos más que en la culminación de lo que se ha planificado.

Elevar los saberes de los estudiantes, es la justificación de la ejecución de la evaluación formativa, por ello, los maestros deben realizar constantemente ajustes en el desarrollo de su práctica, así como también, no sentir que tanto podría afectar estos en su programación, puesto que, el objetivo es centrarse en que el estudiante logre el dominio de los conceptos y competencias curriculares.

d. Ajustes en la Manera de Aprender de los Estudiantes.

Desde la aplicación de la evaluación formativa, se debe de tener en consideración a las evidencias y si es conveniente, en el cambio en la manera en la que tratan de aprender los estudiantes.

Por otro lado, resumiendo los aportes de Bell y Cowie (2001), Allal y Mottier (2005), Perrenoud (2008), Mottier (2010) y Clarke (2010)**,** se puede reconocer que la evaluación formativa:

a. Participa de las secuencias didácticas de las clases.
b. Mejora la regulación de los agentes educativos.

c. Ayuda al estudiante a actuar con responsabilidad en el proceso evaluativo.
d. Identifica las diferencias en la pedagogía.
e. Brinda información y evidencias para regular el proceso educacional.
f. Hace posible que diferentes medios sean empleados para recolectar data.
g. Genera espacios de regulación que sirven al docente en su enseñanza.
h. Parte de un contexto.

Dimensiones de la evaluación formativa. Wylie y Lyon (2016), supervisores de escuelas e institutos de los Estados Unidos de América, identifican cuatro macro dimensiones de la evaluación formativa. Estas dimensiones están orientadas a valorar el nivel de implementación de la evaluación formativa para alcanzar aprendizajes. Las dimensiones a tomar en cuenta son: orientación para el logro del aprendizaje, la recolección de evidencias, retroalimentación y cultura de aprendizaje colaborativo.

- Dimensión 1: Orientación para el Logro del Aprendizaje.

La dimensión *orientación para el logro del aprendizaje* se enfoca en los aspectos necesarios para dotar a los estudiantes con información relevante sobre lo que se va a aprender y los criterios para alcanzar el logro esperado.

Dentro de esta dimensión, se puede identificar dos indicadores que son necesarios para asegurar de que el estudiante sea debida y justamente informado antes de iniciar con el proceso educacional.

Primero se encuentra el indicador "*logros de aprendizaje"* que deben estar orientados y alineados al currículo nacional y los estándares presentados para cada área. El docente debe brindar el soporte necesario a sus estudiantes a través de la comunicación eficaz, fluida y pertinente.

El segundo indicador es "*criterio para el éxito"*. Este criterio se refiere a cómo el docente identifica el criterio para el éxito correspondiente a los logros de aprendizaje de una lección específica y lo comunica a sus estudiantes para que estos puedan identificar y comprender las expectativas de aprendizaje de dicha lección y estén mejor preparados responsablemente, para ocuparse de su aprendizaje propio.

-Dimensión 2: Recolección de evidencias.

La dimensión "recolección de evidencias" se enfoca en la adquisición de evidencias partiendo de actividades o tareas que son encomendadas al estudiante para ser desarrolladas. Estas evidencias provocan que el estudiante desarrolle su pensamiento a través de respuestas a preguntas dadas por el docente, además, tiene en cuenta la autoevaluación.

Dentro de esta dimensión, tenemos los siguientes indicadores: tareas y actividades para obtener evidencia del conocimiento de los estudiantes, estrategias de formulación de preguntas y la autoevaluación.

En el caso del primer indicador, *tareas y actividades*, estas son una oportunidad valiosa porque permite que el docente recoja evidencia de los aprendizajes de sus estudiantes durante y fuera de clases. Ello implica que la tarea sea significativa y relevante para el estudiante, de esta manera se asegurará que estas sean efectivas.

Con respecto a las *estrategias para la formulación de preguntas*, estas deben reflejar variedad y ser significativas, porque lo que se busca es que todos los estudiantes puedan responderlas, así mismo, se pueden realizar preguntas del estudiante al docente y viceversa y del estudiante a otro estudiante, de esta

manera se obtendrá información valiosa sobre el aprendizaje de los estudiantes desde distintas perspectivas.

Por último, se encuentra el indicador de *autoevaluación*, este es muy importante ya que permite reflexionar al aprendiz, sobre su propio proceso de aprendizaje y partiendo de ello, la idea es que pueda llevar sus pensamientos hacia el desarrollo de la metacognición.

-Dimensión 3: Retroalimentación.

La dimensión "retroalimentación" se enfoca en concluir con la brecha entre el aprendizaje actual y lo que se prevé aprender. Existen tres dimensiones que abordan distintos aspectos de la retroalimentación: retroalimentación descriptiva, retroalimentación entre pares, extensión del razonamiento durante el discurso y la utilización de evidencia para orientar la enseñanza.

Los estudiantes deben recibir comentarios (basados en evidencias) que estén vinculados a los logros de aprendizaje y criterios para el éxito previstos.

El indicador "*retroalimentación descriptiva"* se centra en la función del docente para ofrecer retroalimentación individualizada al educando. Este indicador es específico de una retroalimentación más formal que el docente tiende a dar a estudiantes de forma individual sobre un trabajo específico, ya sea en forma escrita u oral.

Por otro lado, el indicador "*retroalimentación entre pares*" es importante para brindar a los estudiantes la oportunidad de pensar en el trabajo de sus compañeros. Para que una tarea de retroalimentación entre pares sea significativa para la mayoría de los estudiantes, la tarea debe estar conectada con los logros de aprendizaje, debe estar en un nivel apropiado para los

estudiantes, debe ser atractiva y debe tener el potencial para fortalecer la calidad del trabajo del alumnado.

El indicador "*extensión del razonamiento durante el discurso"* es específico de la retroalimentación más informal que a menudo ocurre en tiempo real durante una lección.

Para el último indicador se puede decir que la evaluación formativa tiene como fin el mejorar aprendizajes de los estudiantes y conseguir las metas de enseñanza previstas. Esta dimensión se centra en el uso de evidencia por parte del docente para adaptar la enseñanza a lo largo de las lecciones en su totalidad.

-Dimensión 4: Cultura del Aprendizaje Colaborativo.

La dimensión 'cultura de aprendizaje colaborativo' está asociada a las maneras en las que los estudiantes y docentes trabajan de manera conjunta o colaborativa, dejando como clara evidencia el enfoque de aprendizaje colaborativo, el respeto y la libertad para poder apreciar distintos puntos de vista.

Dentro de esta dimensión, se observa que es importante y valioso desarrollar las relaciones entre *docente y docente*, *docente y estudiante* y *estudiante y estudiante*. Es en esas relaciones en donde se deben establecer una cultura igualitaria en la sala escolar, en la que el formador y sus educandos son socios para el aprendizaje. Las investigaciones señalan que las aulas que promueven el pensamiento y el aprendizaje, la autonomía de los estudiantes y los estudiantes como recursos de aprendizaje para los demás son más exitosos en alentar a los estudiantes para el desarrollo de aprendizajes para la vida.

Niveles de la evaluación formativa. Popham (2018) menciona cuatro niveles de la evaluación formativa, que se detallan a continuación:

-Nivel 1.

Los ajustes pedagógicos de los docentes son necesarios, porque son los docentes quienes obtienen evidencias mediante las cuales deciden si se deben realizar cambios en la unidad didáctica actual o en la siguiente para que su efectividad se acreciente.

-Nivel 2.

Las adecuaciones en cómo se realizan los aprendizajes de los estudiantes, les permitirá tomar conciencia sobre sus competencias y los conocimientos adquiridos, para tomar decisiones, si es que deciden realizar ajustes en los procedimientos empleados en el esfuerzo que hacen por comprender una materia.

-Nivel 3.

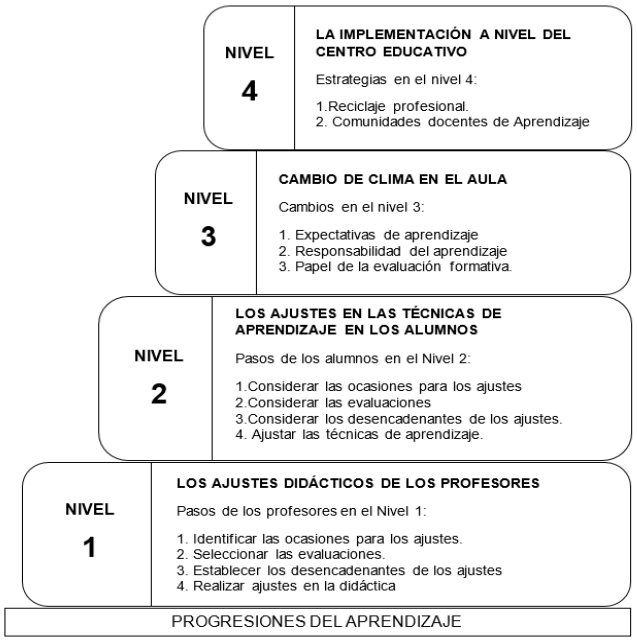
Transformar la visión y clima tradicional del aula hacia un espacio más dinámico y participativo, donde la evaluación se concibe como una herramienta para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo así a una mejora sustantiva en la calidad educativa.

-Nivel 4.

La implementación de la evaluación formativa a nivel institucional requiere que todo el plantel asuma un compromiso colectivo con sus principios, promoviendo su incorporación en las prácticas pedagógicas de todos los docentes.

Figura 3

Los cuatro niveles de la evaluación trans-formativa



Nota. Evaluación transformativa, el poder transformador de la evaluación (p.165) por Popham, 2018, NARCEA

Técnicas de la evaluación formativa. Hamodi y López y López (2015), señalan como estrategias a las técnicas de evaluación usadas para conocer si es que el estudiante logró entender algún tema. Además, durante el desarrollo de la evaluación formativa se aplicarán técnicas como del análisis documental y de producciones mientras que se realicen actividades que permitan una evaluación de manera escrita y cuando quiera realizar una evaluación sobre un medio oral, utilizará la técnica de la observación.

Tabla 5
Técnicas de evaluación

El alumnado no interviene	• Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales. • Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video)
El alumnado participa	• Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). • Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).

Nota. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior (p. 156) por Hamodi y López y López, 2015, PERFILES EDUCATIVOS

Instrumentos de la evaluación formativa. Hamodi y López y López (2015) sostienen que el uso de los instrumentos de evaluación dependerá del propósito o fin de la actividad. Tanto al docente como al educando les facilitan el saber en qué nivel de aprendizaje se encuentran al utilizar diversos instrumentos.

Tabla 6
Instrumentos de evaluación

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	• Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de diferencial semántico. • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica.	• Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal	• Ficha de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación

Nota: Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior (p. 156) por Hamodi y López y López, 2015, PERFILES EDUCATIVOS

Retroalimentación. Según Black y Wiliam (1998, 2006, 2009), cuando esta es proporcionada al estudiante tras una evaluación constituye un elemento clave en su proceso educativo. Estos autores sostienen que adaptar la enseñanza a partir de dicha información permite optimizar el aprendizaje y cerrar la brecha entre los objetivos pedagógicos esperados y los logros reales alcanzados por cada alumno (Allal & Mottier, 2005; Baroudi, 2007).

En cuanto a la retroalimentación que se brinda al estudiante, esta no significa brindar datos referentes al rendimiento académico o remarcar los errores que el estudiante haya cometido, sino esencialmente en ayudar a promover el hecho de auto conocerse y profundizar en el despliegue de recursos a intelectuales, afectivos y sociales (Mottier, 2010).

a. ***Definición de retroalimentación.***

En nuestro día a día como docentes, realizamos distintas actividades con nuestros estudiantes, que permiten el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes. Constantemente, nos encontramos evaluando si es que lo mencionado anteriormente se logró o no. Por ello, es importante reconocer que la evaluación no debe quedar solamente con el propósito de brindar al estudiante un número o letra que determine si estuvo bien o mal lo que hizo ya que, de esta forma, no estamos transmitiendo de manera clara, cuáles han sido sus logros.

En ese sentido, la retroalimentación o *feedback* tiene un papel importante porque ayuda a que el estudiante sepa en qué nivel se encuentra y en qué necesita mejorar. Como mencionan Anijovich y Cappelletti (2017) retroalimentar a los estudiantes significa emplear un conjunto de estrategias para orientar al

estudiante sobre sus aciertos y errores, enmarcadas dentro del enfoque conductista

b. Estrategias de retroalimentación en el aula.

El proceso de retroalimentación se ha visto utilizado de diversas maneras, los más comunes que se conocen son los que el profesor escribe pocos o abundantes comentarios sobre lo que su estudiante realizó, también, formula preguntas sobre la tarea que se desarrolló, pidiéndole al estudiante que comente cuáles serían las mejoras que debería hacer en su trabajo. Sin embargo, estas prácticas no son suficientes ya que no se consigue que el educando sea consciente sobre lo que ha realizado.

Anijovich y Cappelletti (2017) proponen diversas estrategias, entre las cuales se encuentran:

Las estrategias de diálogos reflexivos, conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje: Las interacciones dialogadas formativas son un modo particular cuyo objetivo es articular las evidencias del aprendizaje con los estándares y evaluación propuestos. “Busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayuda a los estudiantes a motivarlos a seguir aprendiendo” (Hattie y Timperley, 2007, citado por Anijovich y Cappelletti, 2017).

- **Tipos y modos de interacciones dialogadas formativas:**

Entre las estrategias verbales se incluyen: intercambios conversacionales, discusiones, modelado, demostraciones, pistas y formulación de preguntas. Las estrategias no verbales abarcan la comunicación a través de gestos, expresiones corporales, tono y volumen de voz, así como la postura.

Los protocolos son herramientas que permiten organizar y estructurar el diálogo, los intercambios y las conversaciones. Establecen una guía sobre los

temas que se abordarán con los estudiantes. Requieren cuatro roles clave: un coordinador encargado de gestionar el desarrollo del trabajo; un presentador que introduce al grupo el tema o relato de una situación; y un reportero responsable de registrar lo explicado y las participaciones de los estudiantes.

2.2.4. Uso de las TICS

Marco histórico - contextual. En términos generales, a lo largo de la historia, el aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL) demuestra que las herramientas TIC han sido empleadas de manera activa y amplia en las clases de idiomas desde la iniciación de las computadoras en el mundo debido al hecho de que los profesores de idiomas siempre han sido pioneros en utilizar herramientas didácticas innovadoras en sus clases (Amiri, 2000 citado en Rahimi, 2011).

La historia de CALL consta de tres fases distintas:

- conductista,
- cognitiva
- interactiva

Los profesores de inglés como lengua extranjera utilizan herramientas TIC para preparar materiales didácticos y actividades que se utilizarán en la enseñanza de la pronunciación (Lee, 2008), gramática (Al-Jarf, 2005), vocabulario (Tsou, Wang y Li, 2002), escuchar y hablar (Hochart, 1998), habilidades de comunicación (Lee, 2002), lectura (Akyel y Ercetin, 2009) y escritura (Chikamatsu, 2003) como se citó en Rahimi (2011).

También usan herramientas tecnológicas como PC, laptops o móviles en el salón de clases para impartir instrucción de manera muy efectiva y frecuentemente profesores/estudiantes utilizan aplicaciones de aprendizaje

como tests, tutoriales, y tareas basadas en computadora con el fin de promover el aprendizaje colaborativo de las habilidades en inglés (Beatty & Nunan, 2004).

A diferencia de las incertidumbres expresadas sobre el uso de las TIC y los resultados de los estudiantes en algunas materias (Reynolds, Treharne, & Tripp, 2003), casi toda la investigación realizada en CALL efectividad respalda el hecho de que el uso de la computadora puede mejorar aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas (Vandewaeterea & Desmet, 2009 citado en Rahimi, 2011).

Marco Conceptual. Aplicar las TICs o tecnologías de la información y comunicaciones se refiere a cualquier utilización de dispositivos informáticos como computadoras de escritorio, computadoras portátiles, computadoras de mano, software o Internet en la escuela básica regular con fines educativos (Hew & Brush, 2007, p. 225, citado en Rahimi, 2011).

Modalidades. El autor Moreno (2020) menciona en su blog *Modalidades de formación utilizando las Tics* las siguientes modalidades:

- **Presencial con TIC (Tecnologías Información y Comunicación).**

Todo el proceso educativo se lleva a cabo en un entorno presencial, donde el docente emplea diversas herramientas tecnológicas, como proyectores, computadoras individuales para cada estudiante, acceso a internet y juegos en línea. Se enfatiza la interacción directa entre el profesor y los alumnos, con una supervisión constante del nivel de atención, lo que permite al docente intervenir para reforzar la concentración o corregir conductas inapropiadas. En definitiva, el enfoque busca integrar las TICs dentro del espacio de aprendizaje.

- **E-learning (educación en línea o a distancia).**

En esta modalidad virtual, los participantes están ubicados en distintos lugares y momentos, lo que implica un cambio en los conceptos de espacio (ubicación física) y tiempo (momento de encuentro) en comparación con las modalidades presenciales.

Este ofrece una flexibilidad total tanto para la entrega de la formación como para la participación del estudiante en ese proceso educativo. Cuando el profesor y los alumnos coinciden temporalmente, es posible emplear una comunicación síncrona, que implica un intercambio de información en tiempo real. Además, se puede establecer una comunicación asíncrona cuando no coinciden en tiempo real, utilizando herramientas como el correo electrónico, foros, blogs, wikis, entre otros.

- **B-learning (Blended Learning – combinación de presencial y a distancia).**

Esta modalidad implica integrar la formación presencial con la formación a distancia. En la aplicación práctica de esta metodología, algunas acciones formativas implican la presencia física tanto del profesor como del alumno, mientras que en otros momentos y actividades no coinciden en términos de espacio y lugar. Esta modalidad también es reconocida como educación semipresencial.

Se combinan los beneficios tanto de la educación presencial como de la enseñanza a distancia, aprovechando su flexibilidad y reduciendo al mínimo las limitaciones propias de cada modalidad.

- **C-learning (Cloud learning – aprendizaje colaborativo utilizando**

medios sociales).

Esta modalidad de enseñanza abarca cualquier forma de adquisición de conocimiento a través del empleo de plataformas sociales que facilitan la participación en una comunidad, con entornos propicios para la comunicación y la colaboración.

Los recursos en línea, provenientes de instituciones académicas, docentes y expertos, asumen el papel del profesor en este enfoque. En numerosos cursos virtuales alojados en plataformas, el acceso al contenido es unidireccional y estático, lo que significa que se presenta de manera fija y con un orden preestablecido.

- **M-learning (Mobile learning – aprendizaje móvil).**

Esta modalidad utiliza dispositivos móviles con conectividad inalámbrica, como smartphones, computadoras con tarjetas de acceso a la red, PDAs o tablets.

La principal distinción con respecto a las metodologías previas radica en cuanto a la movilidad, mientras que en otros enfoques el estudiante puede necesitar un dispositivo específico para el aprendizaje, en el e-learning este proceso puede realizarse desde un equipo estacionario.

Lo que distingue al m-learning es su flexibilidad para el aprendizaje en movimiento, posibilitando el acceso a los contenidos en cualquier lugar *y* en cualquier momento*,* gracias al uso de dispositivos portátiles

- **P-learning (Pervasive learning – aprendizaje personalizado) .**

Dan Pontefract introdujo el término "Pervasive Learning" en su libro "Ejército Plano: Creando una Organización Conectada y Comprometida" (2013, citado por Moreno 2020), definiéndolo como un método educativo que busca lograr el "aprendizaje a la velocidad de la necesidad del alumno a través de modalidades formales, informales y de aprendizaje social".

Un caso específico de esta modalidad es la inscripción y participación en cursos en línea de acceso masivo (MOOC), donde se facilita un proceso dirigido o de autoformación basado en los temas que el estudiante elige aprender o profundizar.

Las siglas MOOC hacen referencia *a* Massive Open Online Courses (Cursos Masivos Abiertos en Línea). Estos cursos representan un avance en la educación abierta a través de internet, permitiendo que más de 850 universidades a nivel global ofrezcan cientos de cursos en línea de manera gratuita cada mes.

Por otro lado, el U-learning (aprendizaje ubicuo) se basa en la posibilidad de acceder al conocimiento en cualquier momento y lugar, aprovechando las tecnologías digitales para una educación flexible y personalizada.

En esta modalidad, el proceso de aprendizaje tiene lugar fuera del entorno tradicional del aula. La información requerida por el estudiante está dispersa en diversas fuentes y plataformas simultáneamente. Esta particularidad posibilita la asimilación de información en nuestra comprensión desde cualquier ubicación.

El aprendizaje ubicuo (*u-learning*) se describe como un modelo de educación en línea (*e-learning*) que permite a los usuarios acceder al

conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier momento a través de dispositivos electrónicos móviles. Sin embargo, según Burbules (2012, citado por Moreno, 2020), para que el aprendizaje sea verdaderamente ubicuo, es fundamental que la experiencia educativa se expanda de manera más flexible en términos de espacio y tiempo.

- **T-learning (Transformative learning – aprendizaje transformacional)**

La teoría del aprendizaje transformacional, desarrollada por Jack Mezirow (Moreno, 2020), sostiene que la experiencia ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en la modificación del comportamiento. Según Mezirow, la manera en que un estudiante interpreta una experiencia le da sentido y puede generar un cambio en sus creencias, comportamientos y modelos mentales.

Este enfoque se aplica principalmente en el aprendizaje de adultos, utilizando estrategias que fomentan el pensamiento crítico, la reflexión sobre sus creencias y la reconsideración de su visión del mundo. El objetivo del aprendizaje transformacional es generar un cambio profundo en el individuo. No se limita a la adquisición de nuevos conocimientos, sino que impulsa una revisión y reestructuración de sus creencias personales. Como resultado, el participante puede reafirmar su percepción del mundo o modificarla, lo que, en algunos casos, puede derivar en una transformación en su sistema de creencias.

Rol del docente. En la era digital, la representación del profesor inmerso en una clase, con una posición de una persona que exhibe sus habilidades

comunicativas y conocimientos pedagógicos y disciplinarios de manera autoritaria y, en algunos casos, arbitraria, ha quedado en el pasado.

Nos encontramos en un momento de cambio que insta a reconsiderar el papel del docente; esto implica la necesidad de tener la habilidad y la disposición para desmontar estructuras preexistentes y capacitarse para la enseñanza en la nueva era, como lo señala Godorokin (2005 citado por Duran, Garcia & Rosado, 2023)

Para los educadores, es fundamental que los procesos de enseñanza conduzcan a una autorreflexión sobre la práctica docente, especialmente en lo que respecta al uso de las herramientas de las TICs. Esto implica reconsiderar con atención el propósito, la razón y la manera de emplear estas herramientas tanto dentro como fuera del aula.

Es esencial que el educador redefina su papel docente, adaptándose a los entornos contemporáneos y adoptando un enfoque flexible y dinámico que se distancie de las prácticas tradicionales que pueden resultar inadecuadas para los estudiantes. Se debe generar formas de interacción y escenarios que difieran de los convencionales, empleando las tecnologías como medio, aunque no como fin educativo, según lo señalado por Cabero y Barros (2015, citado por Duran, Garcia & Rosado, 2023).

La actitud del docente resulta determinante para lograr una integración efectiva de las TIC en los procesos educativos, promoviendo enfoques flexibles en los que la tecnología se utilice como una herramienta significativa para el aprendizaje del estudiantado.

De acuerdo con el marco europeo de competencias digitales, definido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), es esencial tener contemplar las cinco dimensiones clave que fueron sistematizadas por Viñals y Cuenca (2016, como se citó en Durán, García y Rosado, 2023) y son las siguientes:

- ***Información.*** Implica la habilidad para identificar, recuperar, recopilar, organizar y evaluar información digital.
- ***Comunicación.*** Involucra compartir recursos utilizando herramientas en línea, interactuar en comunidades en red y construir herramientas digitales.
- **Crear contenidos**. Hace referencia a la habilidad para modificar textos e imágenes, así como generar materiales digitales, considerando el respeto por los derechos de propiedad intelectual.
- ***Seguridad.*** Se refiere a la salvaguarda de datos y la seguridad informática.
- ***Resolución de problemas****.* Consiste en seleccionar la herramienta digital más adecuada según las necesidades específicas, permitiendo afrontar desafíos teóricos y conceptuales mediante el uso de tecnologías digitales.

Dada la vasta cantidad de información disponible en línea, resulta crucial que los docentes realicen una revisión minuciosa para garantizar la calidad y relevancia de los recursos educativos.

En la era digital, el papel del docente y del estudiante requieren una adaptación significativa. Asumiendo un papel de investigador, el maestro,

desarrolla habilidades de discernimiento que le permitan seleccionar información relevante y adecuada para la construcción de conocimiento.

Así, tendrá la posibilidad de conducir el proceso formativo de forma adecuada. En otras palabras, el docente debe adoptar una posición investigadora, creando entornos educativos que estimulen el interés de los estudiantes. Además, se propone fomentar colaboraciones institucionales entre colegas para fortalecer las competencias digitales, con el fin de plantear y abordar desafíos digitales de manera efectiva.

Rol del estudiante. La educación contemporánea demanda flexibilidad y la implementación de diversas metodologías que incorporen efectivamente el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esto permitirá potenciar las habilidades de los estudiantes y mantenerse alineada con el fenómeno de la globalización.

Según Salinas (2007, como se citó en Durán et al., 2023), resulta esencial que tanto los docentes como los estudiantes fortalezcan sus competencias para localizar fuentes confiables y desarrollar habilidades de interpretación crítica. Para lograrlo, es esencial contar con acceso a una variedad de recursos educativos, participar en grupos colaborativos, abordar la resolución de problemas y llevar a cabo búsquedas de información.

La integración de recursos digitales en el proceso educativo debe responder a un propósito pedagógico y didáctico bien definido, permitiendo que los estudiantes las perciban como un recurso para acceder al conocimiento. En este sentido, Maggio (2012, citado por Duran et.al 2023) destaca que la integración de recursos digitales motiva tanto a docentes como a estudiantes a

adoptar estrategias innovadoras mediadas por las TIC, fomentando así un mayor compromiso por ambas partes.

Por otro lado, el estudiante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollando autonomía en su formación académica. Su motivación intrínseca debería conducirlo a involucrarse de manera consciente y constante en su propio proceso formativo.

La capacidad de autogestión del estudiante debe estimular la búsqueda de herramientas y estrategias educativas que se ajusten a sus habilidades y estilo de aprendizaje. Asimismo, una actitud comunicativa efectiva, esencial para el trabajo colaborativo, debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a distintos contextos educativos (Salinas, 1997, como se citó en Durán et.al 2023)

Al situarse al centro de su proceso formativo, es esperado que el estudiante desarrolle autonomía para identificar cuándo requiere la orientación del docente, qué conocimientos desea adquirir o replantear, y qué contenidos curriculares desea explorar con mayor profundidad.

Además, debe ser capaz de planificar, estructurar y monitorear su propio aprendizaje, aprovechando los recursos tecnológicos de acuerdo con sus intereses y habilidades.

Asimismo, es fundamental que valore las TIC no solo como herramientas para la interacción en redes sociales, sino también como un recurso inmediato para mantenerse informado y actualizado, adquirir conocimientos, participar en discusiones y debates, fomentar la crítica y resolver problemas. Esto es

especialmente crucial para estar en sintonía con las demandas sociales, laborales, políticas y económicas del mundo globalizado.

2.2.5. Programas Educativos

Definiciones.

Un programa educativo permite detallar el procedimiento, así como ordenar el proceso pedagógico, es, además, un conjunto de actividades que se realizan en un tiempo determinado y emplea recursos que se manejan de acuerdo a los objetivos de logro y las metas que se plantean. El programa debe tener la mejor solución para el problema que se requiere abordar (Núñez, 2008, citado por Alderete, 2022).

Alva, (2017), citado por Alderete (2022), menciona además que los programas están enfocados en resolver problemáticas educativas e incluye un presupuesto económico.

Por otro lado, Jordán, (2011), citado por Villalobos (2022), indica que un programa sigue un conjunto de pasos sistemáticos y se desarrolla dentro de una institución, también los programas tienen como fin mejorar la calidad educativa de una determinada población.

Por su parte, Morril (Parras, 2008), citado por Villalobos(2022) señala que un programa de intervención educativo es una experiencia de aprendizaje planificada y que tiene una estructura que se aplica para responder de manera adecuada a las demandas formativas de un grupo específico de alumnos

Asimismo, Barr y Keating (Bisquerra, 2008, citado por Villalobos, 2022) señalaron que es una forma de aplicar la teoría fundamentando y cumpliendo una meta que se encuentra dentro de un definido contexto.

Por último, Riart (como se citó en Bisquerra, 2008, citado por Villalobos, 2022), pensó en un programa de intervención educativa como la planificación y ejecución del mismo que se sumerge en un entorno y tiempo específico y durante para lograr objetivos puntuales que surgen de las necesidades de la institución o de sus participantes.

En este sentido, los programas educativos pueden entenderse como secuencias planificadas de acciones que responden a una lógica sistemática y tienen como propósito abordar una problemática vinculada al aprendizaje, considerando un contexto y periodo específicos.

Características.

Pérez (2000) menciona las siguientes características para los programas:

- Deben tener metas y objetivos relacionados al contexto educativo y adaptados a las necesidades de la población, considerando sus características y el contexto de referencia.
- Tiene que contar al detalle, información sobre los siguientes aspectos: destinatarios, actores involucrados, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, cronogramas, resultados esperados y niveles de logro previamente establecidos como satisfactorios. De no cumplir con estos criterios, su alcance puede verse restringido por el principio de evaluabilidad.
- Debe incluir un conjunto de medios y recursos que, además del educando, también se consideren suficientes y eficaces para alcanzar las metas y objetivos.
- Requiere un sistema que pueda evaluar si se están logrando las metas y objetivos y que pueda señalar cuando no es así, si es a un nivel

insuficiente o insatisfactorio, dónde ocurren y son posibles disfunciones y deficiencias, por las mismas razones (muy altos objetivos, uso insuficiente de los medios, condiciones no coordinadas, relaciones insatisfactorias, falta de tiempo, rigor de las acciones, falta de momentos, influencias no planificadas...).

Fases.

Para la elaboración de un programa educativo se consideran ciertas fases que guiarán este procedimiento. En este estudio, se consideran las fases mencionadas por Bisquerra (2008), Martin (2001) y Barraza (2010) citado por Villalobos (2022).

Tabla 7
Fases de elaboración del programa de intervención educativa

Bisquerra (2008)	**Martin (citado por Jordán, 2001)**	**Barraza (2010)**
Análisis del contexto -Características del lugar donde se va a intervenir. -Referencia a los sujetos destinatarios del programa. -Identificación de las necesidades del contexto	**Fase inicial** -Determinación y selección del caso. -Determinación de necesidades. -Obtención y selección de datos. -Fijación de objetivos.	**Fase de planeación** -Elección de la preocupación temática. -Construcción de la propuesta y diseño de la solución.
Planificación del programa	**Fase de ejecución** -Punto de partida.	**Fase de implementación**

-Áreas de actuación. -Agentes de intervención. -Marco teórico. -Desarrollo del programa. Explicitación de las metas. -Logros esperados. -Evaluación final.	-Diseño del programa: objetivos, contenidos, estrategias, temporalización, horarios, medios, recursos, métodos y presupuesto. -Aplicación del programa	Aplicación de las diferentes actividades. -Reformulación y/o adaptación (en caso de ser necesario)
Diseño del Programa -Especificación de los objetivos. -Planificación de las actividades. -Estrategias de intervención- -Recursos humanos y materiales.	**Fase de Valoración** -Elaboración del programa. -Conclusiones finales. -Elaboración del informe.	**Fase de Evaluación** -Seguimiento de la aplicación de las actividades. -Evaluación general. -Institucionalización del programa.
Ejecución del Programa -Temporalización. -Funciones definidas por acciones. -Seguimiento de las actividades.		

-Logística
Evaluación del programa -Diseño, instrumentos y estrategias de evaluación. -Técnicas para analizar los datos de evaluación.
Coste del Programa -Personal -Material -Fuentes de financiación.

Nota: Villalobos (2022) p 118-120

Luego de la revisión de los autores y sus correspondientes perspectivas, comprendemos que Bisquerra (2008) realiza un procedimiento más completo que abarca todos los aspectos de un programa, por ello, se tomará como referencia a la autora en mención.

Estructura.

Se considera la elaboración en sí del programa, como es que este se encuentra organizado. Salas en el año 2004 (citado por Villalobos, 2022) menciona que un programa cuenta con una estructura fundamentada en principios básicos, para que de esta manera al elaborar el producto se consideren y pueda tener la efectividad esperada, estos principios, se muestran a continuación.

Tabla 8
Principios de la planificación de un programa de intervención educativa

Racionalidad	Fundamentado en bases científicas, contextualizadas con respecto a los sujetos participantes.
Continuidad	interrelación entre sí de los elementos que componen el estudio.
Comprensividad semántica	Definición y delimitación clara y comprensible de los términos clave utilizados, para que haya una comprensión sin dificultades.
Flexibilidad	El programa debe mostrar flexibilidad, asequible a cambios en cualquier fase.
Variedad	Las actividades del programa deben ser variadas.
Realismo	Elaboración emerge desde una situación, espacio contextualizado.
Participación	El equipo del programa debe estar dispuesto a añadir a otras personas pues ello genera enriquecimiento al estudio.

Nota. Villalobos (2022) p 116-117

Asimismo, debemos considerar cómo es la estructura de un Programa de Intervención educativa. Se tomará como referencia a Villalobos (2022) quien citó a cuatro autores para desarrollar este punto.

Tabla 9
Estructura del programa de intervención educativa según cuatro autores

Bisquerra (2008)	Salas (2004)	Pérez (citado por Barraza, 2010)	Barraza (2010)
Título	Naturaleza del programa	Naturaleza del Proyecto	Nombre o título del proyecto
Introducción y justificación del programa	Origen y fundamento	Objetivos	Problema y causa del mismo con el que se lidia
Fundamentación teórica	Objetivos	Metas	Justificación
Objetivos	Metas	Localización	Objetivo general
Destinatarios	Localización física	Metodología	Metas
Contenidos a desarrollar	Metodologías	Ubicación en el tiempo	Líneas de acción, metodologías y estrategias.
Temporalización	Recursos humanos	Recursos humanos,	Cronograma

		materiales y financieros
Sesiones de aprendizaje	Recursos materiales	
Evaluación	Recursos financieros	
Referencias bibliográficas Anexos	Evaluación	

Nota. Villalobos (2022) p 121-122

Para seleccionar nuestra fuente con respecto a estructura, consideraremos la propuesta por Bisquerra (2008) ya que presenta al detalle todos los aspectos necesarios para la elaboración de un programa. Los autores en mención señalan muchas similitudes entre ellos, sin embargo, Bisquerra (2008) hace referencia también a la parte evaluativa del programa, siendo de vital importancia para nuestro estudio ya que podremos obtener resultados favorables o no luego de la aplicación del programa, permitiendo obtener conclusiones sobre la efectividad o no del mismo.

Programas de intervención Educativa de la enseñanza del inglés - Características

- ***Metodologías Activas.***

Los programas de intervención suelen incorporar metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque colaborativo, que

permiten a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas mientras participan en actividades prácticas y significativas (Pérez, 2024). Estas metodologías promueven el aprendizaje contextualizado y aumentan la motivación del alumno.

- ***Enfoque Comunicativo.***

El aprendizaje del inglés se enfoca en fortalecer la competencia comunicativa, poniendo énfasis en la interacción tanto oral como escrita dentro de contextos reales (Milne, 2024). Este enfoque facilita que los estudiantes empleen el idioma en contextos comunicativos reales, favoreciendo el desarrollo de su fluidez y seguridad al expresarse.

- ***Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)***

El uso de TIC en el aula facilita la personalización del aprendizaje, brindando recursos interactivos que se adaptan a las necesidades de los estudiantes (Fernández -Cueto, 2024). Plataformas virtuales y aplicaciones educativas ayudan a reforzar la práctica del idioma de manera dinámica.

- ***Atención a la Diversidad***

Los programas de intervención educativa se diseñan considerando la diversidad del alumnado, ofreciendo estrategias diferenciadas que atienden a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje (García, 2024). Esto garantiza un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje del inglés, promoviendo la inclusión.

- ***Formación Continua del Docente***

La actualización y formación continua de los docentes es una característica fundamental de estos programas, asegurando que los educadores estén capacitados en metodologías innovadoras y herramientas pedagógicas actualizadas (British Council Perú, 2024). La preparación constante del profesorado tiene un impacto directo en la calidad del quehacer pedagógico.

- ***Evaluación Formativa y Continua***

La evaluación continua facilita el seguimiento del avance de los estudiantes y la adaptación de las estrategias de enseñanza en función de las necesidades identificadas (Pérez ,2024). Además, la retroalimentación constante promueve el perfeccionamiento progresivo y el fortalecimiento integral de las competencias lingüísticas.

- ***Estructura de un Programa de Intervención Educativa en inglés***

Los programas de intervención educativa en la enseñanza del inglés siguen una estructura que permite desarrollar habilidades lingüísticas de manera progresiva, adaptándose a las necesidades de los estudiantes (Pérez, 2024). A continuación, se detalla una propuesta general basada en enfoques actuales y evidencia pedagógica.

1. Diagnóstico Inicial

Objetivo: Evaluar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes antes de iniciar el programa.

El diagnóstico inicial permite identificar el punto de partida de los alumnos, lo que facilita la personalización del aprendizaje (Milne, 2024). Para ello, se aplican pruebas de nivel (escritas y orales), análisis de competencias y encuestas que exploran actitudes hacia el inglés (García, 2024).

- Pruebas de comprensión lectora, auditiva y producción oral.
- Identificación de estilos de aprendizaje y necesidades específicas (British Council Perú, 2024).

2. Definición de Objetivos

Objetivo: Establecer metas claras y medibles.

Es fundamental definir objetivos generales y específicos que guíen el programa, permitiendo una evaluación más precisa de los resultados (Fernández-Cueto, 2024). Estos objetivos suelen estar alineados con marcos internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

- Objetivos generales: Desarrollar competencias en las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar).
- Objetivos específicos: Mejorar pronunciación, ampliar vocabulario y dominar estructuras gramaticales (Milne, 2024).
- Metas a corto y largo plazo: Se adaptan a los diferentes niveles del alumnado (García, 2024).

3. Diseño del Programa

Objetivo: Planificar las actividades, metodologías y recursos.

El diseño del programa suele incorporar metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque comunicativo, que facilitan el aprendizaje en contextos significativos (Pérez, 2024). Las TIC juegan un papel crucial al ofrecer recursos digitales interactivos que enriquecen la experiencia de los estudiantes (Fernández Cueto, 2024).

- Metodología:
    - Aprendizaje colaborativo y uso de juegos interactivos (Milne, 2024).
    - Inmersión lingüística y simulaciones de situaciones reales (British Council Perú, 2024).
- Materiales y Recursos:
    - Libros digitales, aplicaciones, videos y materiales audiovisuales (Fernández Cueto, 2024).
- Distribución de Contenidos:
    - Estructuración por módulos (ej. saludos, verbos, descripciones, tiempos verbales).

4. Implementación

Objetivo: Desarrollar las actividades planificadas para facilitar el aprendizaje.

Durante la implementación, los estudiantes participan activamente en proyectos, presentaciones orales y debates (Pérez, 2024). Además, se fomenta el aprendizaje experiencial a través de talleres y clubes de conversación (British Council Perú, 2024).

- Actividades prácticas: Role-plays, redacción de textos, dramatizaciones (Milne, 2024).
- Interacción grupal e individual: Trabajos colaborativos y actividades autónomas (García, 2024).

5. Evaluación Formativa y Sumativa

Objetivo: Monitorear el progreso del estudiante.

La evaluación es continua y se centra en el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas (Pérez, 2024). Se utilizan cuestionarios, pruebas orales y autoevaluaciones para medir el progreso y realizar ajustes necesarios en la enseñanza.

- Evaluación formativa: Se aplica durante el desarrollo del programa, con retroalimentación constante (Fernández Cueto, 2024).
- Evaluación sumativa: Prueba final que mide el cumplimiento de los objetivos (García, 2024).

6. Adaptaciones y Ajustes

Objetivo: Modificar el programa según las necesidades detectadas.

La flexibilidad es esencial en los programas de intervención. A partir de los resultados obtenidos, se pueden ajustar los materiales o el ritmo de enseñanza (Milne, 2024). Las actividades de refuerzo se aplican a estudiantes que lo requieran (British Council Perú, 2024).

7. Seguimiento y Sostenibilidad

Objetivo: Asegurar la continuidad del aprendizaje.

Al concluir el programa, se sugiere implementar actividades de refuerzo, proporcionar acceso a recursos digitales y fomentar la participación en clubes de conversación en inglés (British Council Perú, 2024). Un seguimiento adecuado asegura que los estudiantes sigan desarrollando sus competencias lingüísticas de manera sostenida a lo largo del tiempo.

8. Temporalidad

La temporalidad de los programas de intervención educativa en inglés varía adaptaciones durante el proceso de enseñanza (Pérez, 2024).

Según García (2024), los programas a corto plazo suelen durar entre 8 y 12 semanas, centrándose en competencias específicas como la comunicación oral o la comprensión lectora. Por otro lado, los programas de mediano plazo, que abarcan de 4 a 6 meses, buscan un desarrollo integral de las habilidades lingüísticas.

Finalmente, las intervenciones a largo plazo, que pueden extenderse durante un año académico o más, tienden a estar alineadas con el currículo general de las instituciones educativas y están orientadas a la certificación de niveles de competencia según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Milne, 2024).

El British Council Perú (2024) señala que la frecuencia de las sesiones varía, pero los programas más efectivos suelen ofrecer de 3 a 5 sesiones semanales, complementadas con actividades de autoaprendizaje y refuerzo. Además, Fernández Cueto (2024) destaca que las intervenciones que incluyen

seguimiento continuo y prácticas de inmersión tienen un impacto más significativo en el aprendizaje a largo plazo.

La temporalidad también está influenciada por factores como la disponibilidad de recursos, la formación del profesorado y las necesidades específicas del alumnado, lo que hace que algunos programas sean más intensivos y otros se desarrollen de forma progresiva (García, 2024).

Fundamentación Teórica del Programa Educativo "Pienso, Diseño y Aprendo"

El programa Educativo “Pienso, diseño y aprendo” fundamenta su metodología en el Design Thinking, que prioriza el proceso y desarrollo creativo de ideas para emitir juicios y abordar desafíos a través de 5 pasos fundamentales que incluyen un proceso de sensibilización o empatía, definición de conceptos claves, generación de una idea de solución, prototipado y validación de una solución concreta que los estudiantes deberán materializar y compartir con sus pares. Así mismo, el programa en mención adopta la evaluación formativa como un pilar fundamental para el acompañamiento y logro de los aprendizajes esperados.

La implementación de esta metodología en la enseñanza del inglés para estudiantes del cuarto ciclo de la EBR se sustenta en una adaptación curricular basada en el enfoque por tareas propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y los lineamientos del Currículo Nacional. En este marco, se establecieron cuatro competencias clave orientadas a alcanzar el nivel A1 de dominio del idioma, en correspondencia con los objetivos del programa aplicado. A continuación, se detallan dichas competencias.

Tabla 10

Competencias y capacidades del Programa Educativo "Pienso, diseño y aprendo"

Competencias	Capacidades
1. Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de textos orales mostrando una actitud de escucha activa para relacionarse con su entorno. (Listening)	1.1. Obtiene y relaciona información concreta de textos orales en inglés.
	1.2. Entiende la información obtenida de textos orales para completar datos con ayuda del contexto.
	1.3. Interpreta y evalúa información específica obtenida de textos orales con ayuda de imágenes para encontrar correspondencias o marcar la respuesta correcta.
	1.4. Analiza la información obtenida de textos orales para responder a diferentes consignas con ayuda del contexto.
2. Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz. (Reading)	2.1. Identifica y relaciona información clave de textos escritos de extensión corta con imágenes rotuladas.
	2.2. Identifica y escoge la respuesta más lógica para continuar un diálogo escrito.
	2.3. Identifica información específica e ideas principales de un texto corto para completar espacios en blanco y escoger el título más apropiado.
3. Escribe textos en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable para comunicar sus ideas. (Writing)	3.1. Escribe palabras sintácticamente apropiadas utilizando una ortografía adecuada para completar un texto.
	3.2. Completa oraciones con frases de dos o tres palabras utilizando como referencia un texto escrito con imágenes.
	3.3. Completa oraciones utilizando una imagen como referencia.
	3.4 Responde preguntas utilizando una imagen como referencia.
	3.5. Escribe oraciones utilizando una imagen como referencia.

4. Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta. (Speaking)	4.1. Describe diferencias entre imágenes identificando color, tamaño, número, posición, aspecto de personas y acciones.
	4.2. Completa una historia de forma oral utilizando imágenes.
	4.3. Explica de forma oral por qué una imagen no corresponde a un conjunto determinado.
	4.4 Responde a interrogantes para obtener información personal.

Nota. Elaboración propia en base a un análisis de la propuesta del MCER y el CN peruano, así como la Taxonomía de capacidades y desempeños publicadas por el MINEDU 2021. Diseño de redacción de competencias según modelo UNIFÉ.

2.3 Definición de Términos

2.3.1 Aprendizaje del Idioma Inglés

Se entiende por aprendizaje del idioma inglés el desarrollo progresivo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, como resultado de un proceso estructurado y deliberado llevado a cabo en contextos educativos formales (MCER, 2001).

2.3.2 Aprendizaje Basado en Tareas

Enfoque que valora a los hablantes y estudiantes de una lengua como agentes sociales que realizan determinadas acciones o tareas que son llevadas a cabo de forma estratégica y para las que los individuos utilizan sus propias competencias específicas para lograr el resultado esperado dependiendo el contexto en el que se desenvuelven (MCER, 2001).

2.3.3 Competencia Comunicativa

Capacidad para utilizar el lenguaje con el fin de lograr una comunicación significativa (Richards, 2006).

2.3.4 Design Thinking

Metodología que usa la sensibilidad y organización del área de diseño para obtener un resultado apto para resolver una necesidad específica. Es aplicada para producir ideas vanguardistas, centrada en asimilar y dar soluciones eficaces a las necesidades de los usuarios (Brown, 2008).

2.3.5 Evaluación Formativa

Son las actividades orientadas a obtener información del avance en el proceso de aprendizaje del estudiante. Utiliza diversos métodos de evaluación, formales e informales que proporcionan un sustento en relación a cuáles son los logros o desaciertos. En base a ello, el docente o el estudiante puede hacer ajustes en el proceso de enseñar y aprender (Popham, 2018).

2.3.6 Programa Educativo

Propuesta de una sucesión de actividades educativas estructuradas para obtener los objetivos planteados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (CINE - UNESCO,2006)

2.3.7 Programa Educativo Pienso, Diseño y Aprendo

Programa educativo que utiliza el Design Thinking como metodología, que está enfocado en el proceso y desarrollo de ideas innovadoras para la búsqueda de solución a problemas y toma de decisiones; asimismo, aplica la evaluación formativa como estrategia para el acompañamiento y logro del aprendizaje y las Tecnologías de Comunicación e Información (Tics) como recurso para el dinamismo en clases (Definición propia).

2.3.8 TICs

Se refiere a cualquier utilización de dispositivos informáticos como computadoras de escritorio, computadoras portátiles, computadoras de mano, software o Internet en la escuela básica regular con fines educativos (Hew & Brush, 2007, p. 225, citado en Rahimi, 2011).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

- HG La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” tiene un efecto significativo en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR.

2.4.2 Hipótesis Específicas

- H1 La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión “Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR.
- H**2** La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión en la dimensión “Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de la interacción oral para iniciar y responder a enunciados simples respetando el turno del interlocutor” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR.
- H**3** La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión “Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR.

- H**4** La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión “Escribe textos de extensión corta en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo se presentarán el nivel, tipo y diseño de la investigación, así mismo, los participantes que formarán parte de la misma. Además, se explicarán las variables de la investigación, los instrumentos y técnicas para la obtención de datos y las técnicas para procesar y analizar los resultados obtenidos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

Para conseguir los propósitos de esta investigación, se utilizaron los siguientes criterios según los autores señalados a continuación:

De enfoque cuantitativo. Este estudio utilizó la recolección de datos para probar la hipótesis propuesta; así como, la medición numérica y el análisis estadístico que ayudaron a conocer el comportamiento de la data y justificar la teoría propuesta (Hernández et al., 2014).

La investigación aplicada es un proceso que utiliza métodos científicos con el objetivo de resolver problemas concretos, generando soluciones que puedan implementarse en situaciones reales (Hernández, 2022). Se diferencia de la investigación básica, ya que su propósito es ofrecer resultados prácticos y útiles, más allá de ampliar el conocimiento teórico (Vargas, 2018).

Hernández (2022) plantea que la investigación consiste en una serie de procedimientos ordenados y fundamentados en la observación y la experiencia, orientados al análisis de fenómenos. En el caso de la investigación aplicada, estos procedimientos se vinculan directamente con la solución de problemáticas concretas del entorno social o profesional. Por su parte, Vargas (2018) explica

que este tipo de investigación se centra en la transferencia de teorías generales a la práctica, abordando problemas reales con un enfoque pragmático.

Según González (2019), la investigación aplicada también permite prever y controlar situaciones, contribuyendo al desarrollo de políticas públicas y soluciones empresariales innovadoras. Esta forma de investigación es esencial en áreas como la salud, la educación, la tecnología y el desarrollo social, donde los resultados tienen un impacto directo y tangible en la vida de las personas (López, 2020).

Según Hernández (2014), este tipo de investigación se clasifica dentro del diseño experimental, específicamente con un enfoque preexperimental. Se trata de un diseño que involucra un solo grupo con un nivel de control mínimo, lo que lo hace adecuado para una primera aproximación al problema de investigación en un contexto real.

Este diseño de evaluación contempla una única observación en dos momentos diferentes: antes de la aplicación del tratamiento y después de su implementación. Se presupone que las variaciones en el resultado de interés se deben a la intervención o tratamiento aplicado. No se incorpora ningún grupo de control o de comparación en este enfoque.

Así mismo, el tipo es de diseño con prueba-posprueba. Al grupo de participantes de esta investigación, se les administró una preprueba y postprueba, de esta manera, se pudo verificar de manera inicial, cuáles eran las equivalencias en ambos grupos y ver si eran equiparables. Por último, se trabajó con series cronológicas cuasiexperimentales con repetición de estímulo.

3.2 Participantes

En esta sección se brinda información específica sobre la población y muestra conformada por niños de primaria de una institución educativa de un distrito periférico de Lima.

3.2.1 Población

La población estuvo constituida por un total de 125 estudiantes del cuarto ciclo de la EBR de entre 9 y 10 años de edad, que cursan el cuarto grado de primaria y están distribuidos en cuatro secciones (A, B, C y D) del turno tarde en el periodo académico 2024 de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Villa el Salvador, provincia de Lima metropolitana que ofrece los tres niveles de la EBR, con un promedio de 30 estudiantes por aula en dos turnos.

A continuación, se señala la población en cuanto a número y género.

Tabla 11
Detalle de la población por género y número

Sexo	Total
Hombre	75
Mujer	79
Total	154

3.2.2 Muestra

La muestra está conformada por 68 estudiantes de cuarto grado del nivel de primaria de las secciones C y D, cuyas edades comprenden los 9 y 10 años.

Se contó con la participación de 34 estudiantes por aula para conformar el grupo experimental, además, los docentes a cargo de los salones, así como los padres de familia participarán de las encuestas.

Tabla 12
Detalle de la muestra por género y número

Sexo	Total
Hombre	34
Mujer	34
Total	68

A continuación, se detalla la población por edad de acuerdo al registro de matrícula marzo 2024:

Tabla 13
Detalle de la muestra por edad

Edad	Total
9	64
10	4
Total	68

3.2.2.1 Criterio de Inclusión

- Estudiantes matriculados en cuarto grado de primaria en el año escolar 2024.
- Estudiantes que cuenten con el consentimiento de los padres y/o apoderados para participar en el programa.

3.2.2.2 Criterio de Exclusión

- Estudiantes con más del 30% de inasistencias a las sesiones de aprendizaje.
- Estudiantes que presenten discapacidad cognitiva.

Variables de investigación

Se abordaron dos variables: el aprendizaje del idioma inglés como variable dependiente y el programa Pienso, Diseño y Aprendo como la variable independiente. Se presenta a continuación, la definición conceptual y operacional de cada una de ellas.

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Variable dependiente: Aprendizaje del Idioma Inglés

Definición Conceptual

Proceso por el cual el estudiante adquiere competencias comunicativas en el idioma inglés en un contexto auténtico mediante la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Definiciones Operacionales

Para el aprendizaje del idioma inglés se consideran las siguientes competencias como dimensiones:

a) Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta
b) Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de la interacción oral para iniciar y responder a enunciados simples respetando el turno del interlocutor
c) Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz
d) Escribe textos de extensión corta en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable.

A continuación, se presenta la matriz de operacionalización de la variable dependiente:

Tabla 14
Matriz de Operacionalización de la variable dependiente

Dimensión	Indicadores	Ítem	Valor
D1. Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de textos orales mostrando una actitud de escucha activa para relacionarse con su entorno. (Listening)	I1. Obtiene y relaciona información concreta de textos orales en inglés. (5)	1	1
		2	1
		3	1
		4	1
		5	1
	I2. Entiende la información obtenida de textos orales para completar datos con ayuda del contexto. (5)	6	1
		7	1
		8	1
		9	1
		10	1
	I3. Interpreta y evalúa información específica obtenida de textos orales con ayuda de imágenes para encontrar correspondencias o marcar la respuesta correcta. (5)	11	1
		12	1
		13	1
		14	1
		15	1
		16	1
		17	1
		18	1
		19	1
		20	1
	I4. Analiza la información obtenida de textos orales para responder a diferentes consignas con ayuda del contexto. (5)	21	1
		22	1
		23	1
		24	1
		25	1
D2. Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz. (Reading)	I5. Identifica y relaciona información clave de textos escritos de extensión corta con imágenes rotuladas. (5)	26	1
		27	1
		28	1
		29	1
		30	1
	I6. Identifica y escoge la respuesta más lógica para continuar un diálogo escrito. (6)	31	1
		32	1
		33	1
		34	1

		35	1
		36	1
	I7. Identifica información específica e ideas principales de un texto corto para completar espacios en blanco y escoger el título más apropiado. (6)	37	1
		38	1
		39	1
		40	1
		41	1
		42	1
D3. Escribe textos en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable para comunicar sus ideas. (Writing)	I8. Escribe palabras sintácticamente apropiadas utilizando una ortografía adecuada para completar un texto. (5)	43	1
		44	1
		45	1
		46	1
		47	1
	I9. Completas oraciones con frases de dos o tres palabras utilizando como referencia un texto escrito con imágenes. (7)	48	1
		49	1
		50	1
		51	1
		52	1
		53	1
		54	1
	I10. Completas oraciones utilizando una imagen como referencia. (2)	55	1
		56	1
	I11. Responde preguntas utilizando una imagen como referencia. (2)	57	2
		58	2
	I12. Escribe oraciones utilizando una imagen como referencia. (2)	59	2
		60	2
D4. Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta. (Speaking)	I13. Describe diferencias entre imágenes identificando color, tamaño, número, posición, aspecto de personas y acciones. (4)	61	3
		62	3
		63	3
		64	3
	I14. Completa una historia de forma oral utilizando imágenes. (3)	65	4
		66	4
		67	4
	I15. Explica de forma oral por qué una imagen no corresponde a un conjunto determinado. (3)	68	4
		69	4
		70	4

	I16. Responde a interrogantes para obtener información personal.	71	5
		72	5
		73	5
		74	5

3.3.2 Variable Independiente: Programa educativo “Pienso, Diseño y Aprendo”

Definición conceptual

Programa educativo que utiliza el Design Thinking, centrado en el proceso y desarrollo de ideas innovadoras para encontrar solución a problemas y tomar decisiones apropiadas; la evaluación formativa como estrategia para el acompañamiento y logro del aprendizaje; y los EVA como canal para concretizar las clases en el contexto de pandemia.

Definiciones operacionales

El programa Pienso, Diseño y Aprendo presenta un conjunto de actividades que utiliza la metodología Design Thinking, la evaluación formativa y el uso de las TIC's para el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés.

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable independiente:

Tabla 15

Matriz de Operacionalización de la variable independiente

PROGRAMA "PIENSO, DISEÑO Y APRENDO"	Definición	Indicadores	Sesiones de Aprendizaje
Metodología Design Thinking	Metodología que usa la sensibilidad y organización del área de diseño para obtener un resultado apto para resolver una necesidad específica. Es aplicada para producir ideas vanguardistas, centrada en asimilar y dar soluciones eficaces a las necesidades de los usuarios (Brown, 2008).	1) Empatizar	2.1
			3.1
			4.1
			5.1
			6.1
			7.1
		2) Definir	2.2
			3.2
			4.2
			5.2
			6.2
			7.2
		3) Idear	2.3
			3.3
			4.3
			5.3
			6.3
			7.3
		4) Prototipar	2.4
			3.4
			4.4
			5.4
			6.4
			7.4
		5) Validar	2.5
			3.5

			4.5
			5.5
			6.5
			7.5
Evaluación formativa	Son las actividades orientadas a obtener información del avance en el proceso de aprendizaje del estudiante de manera planificada. Utiliza diversos métodos de evaluación, tanto formales como informales que proporcionan una evidencia en relación a cuáles son los logros o desaciertos. En base a ello, el docente o el estudiante puede hacer ajustes en el proceso de enseñar y aprender. (Popham, 2018).	1) Orientación para el logro de los aprendizajes	1.1
			1.2
			1.3
			2.1
			3.1
			4.1
			5.1
			6.1
			7.1
			8.1
			8.2
			8.3
		2) Recolección de evidencias	1.1
			1.2
			1.3
			1.4
			2,2
			2.3
			2.4
			2.5
			3.2
			3.3
			3.4
			3.5
			4.2
			4.3
			4.4
			4.5

	5.2
	5.3
	5.4
	5.5
	6.2
	6.3
	6.4
	6.5
	7.2
	7.3
	7.4
	7.5
	8.1
	8.2
	8.3
	8.4
3) Retroalimentación	2.3
	2.4
	2.5
	2.6
	3.3
	3.4
	3.5
	3.6
	4.3
	4.4
	4.5
	4.6
	5.3
	5.4
	5.5
	5.6

			6.3
			6.4
			6.5
			6.6
			7.3
			7.4
			7.5
			7.6
			8.5
		4) Cultura del aprendizaje colaborativo	1.5
			2.6
			3.6
			4.6
			5.6
			6.6
			7.6
			8.5
TICS	El uso de las TICs o tecnologías de la información y comunicaciones se refiere a cualquier utilización de dispositivos informáticos como computadoras de escritorio, computadoras portátiles, computadoras de mano, software o Internet en la escuela básica regular con fines educativos (Hew & Brush, 2007, p. 225, citado en Rahimi, 2011).	1) Proyector	1.4
			1.5
			2.1
			2.2
			2.3
			2.4
			2.5
			3.1
			3.2
			3.3
			3.4
			3.5
			4.1

	4.2
	4.3
	4.4
	4.5
	5.1
	5.2
	5.3
	5.4
	5.5
	6.1
	6.2
	6.3
	6.4
	6.5
	7.1
	7.2
	7.3
	7.4
	7.5
	8.4
2) Plataforma Quizziz	2.2
	2.3
	3.1
3) Celular	1.2
	1.3
	8.2
	8.3

	1.1
	1.4
	1.5
	2.1
	2.2
	2.3
	2.4
	2.5
	2.6
	3.1
	3.2
	3.3
	3.4
4) Parlante bluetooth	3.5
	3.6
	4.1
	4.2
	4.3
	4.4
	4.5
	4.6
	5.1
	5.2
	5.3
	5.4
	5.5
	5.6

IN VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM
SC UNIFE

	6.1
	6.2
	6.3
	6.4
	6.5
	6.6
	7.1
	7.2
	7.3
	7.4
	7.5
	7.6
	8.1
	8.4
	8.5
5) Grabadora	1.2
	1.3
	8.2
	8.3
6) Laptop	1.4
	1.5
	2.1
	2.2
	2.3
	2.4
	2.5
	3.1

		3.2
		3.3
		3.4
		3.5
		4.1
		4.2
		4.3
		4.4
		4.5
		5.1
		5.2
		5.3
		5.4
		5.5
		6.1
		6.2
		6.3
		6.4
		6.5
		7.1
		7.2
		7.3
		7.4
		7.5
		8.4
	7) Internet	1.4
		1.5

2.1
2.2
2.3
2.4
2.5
3.1
3.2
3.3
3.4
3.5
4.1
4.2
4.3
4.4
4.5
5.1
5.2
5.3
5.4
5.5
6.1
6.2
6.3
6.4
6.5
7.1
7.2

	7.3
	7.4
	7.5
	8.4
	1.4
	1.5
	2.1
	2.2
	2.3
	2.4
	2.5
	3.1
	3.2
	3.3
	3.4
8) Presentación Power Point	3.5
	4.1
	4.2
	4.3
	4.4
	4.5
	5.1
	5.2
	5.3
	5.4
	5.5
	6.1

IN VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM
SC
UNIFE

	6.2
	6.3
	6.4
	6.5
	7.1
	7.2
	7.3
	7.4
	7.5
	8.4

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En la primera etapa del estudio, se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes participantes con el objetivo de identificar su nivel inicial en el idioma inglés. El instrumento utilizado fue un *sample test oficial del nivel A1 Movers*, extraído del documento *Young Learners Sample Papers 2018 – Volume 1*, publicado por Cambridge Assessment English. Esta prueba evalúa las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura.

Aunque el documento incluye también pruebas de los niveles Starters y Flyers, solo se utilizó el test correspondiente al nivel A1 Movers, el cual comprende las páginas 22 a 60 del documento mencionado, y fue aplicado de forma íntegra y sin modificaciones.

Según se indica en el documento oficial:

“These sample papers are designed to help teachers and candidates familiarize themselves with the format of the test and the types of tasks it includes.” (Cambridge Assessment English, 2018, p. 2)

La prueba se empleó exclusivamente con fines educativos y formativos, siendo aplicada como preprueba para obtener una línea base del desempeño de los estudiantes. Posteriormente, durante la ejecución del programa “Pienso, diseño y aprendo”, se implementaron técnicas de observación sistemática y evaluación formativa, a través de rúbricas, listas de cotejo, guías de observación y portafolios, con énfasis en la evaluación formativa.

Finalmente, se reaplicó el mismo test como postprueba para comparar los resultados iniciales y finales, y valorar los aprendizajes alcanzados al término de la intervención pedagógica.

3.4.1 Ficha Técnica del Instrumento(s)

Tabla 16
Ficha técnica del instrumento - Sample test A1 Movers, Cambridge Assessment English

Nombre:	*Sample test oficial Cambridge English – A1 Movers* (Young Learners Sample Papers 2018 – Vol. 1, págs. 22–60)
Autor:	Cambridge Assessment English – University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES), 2018
Procedencia:	Reino Unido
Nivel	A1
Aplicación:	Niños de 9 a 10 años
Ámbito de aplicación:	Institución Educativa Pública de Villa el Salvador
Duración:	60 minutos más speaking individual
contenidos	comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita, expresión oral
Número total de preguntas	64 ítems
Duración compresión auditiva:	25 minutos aprox.
Número de secciones	5 secciones
Número de preguntas	25 ítems
Duración compresión de lectura y expresión escrita:	30 minutos
Número de secciones	6 secciones
Número de preguntas	35 items

Duración expresión oral:	5 a 7 minutos
Número de secciones	4 secciones
Número de preguntas	12 preguntas
Baremación:	El desempeño en expresión oral se califica mediante el sistema de escudos, vigente en 2018 para los exámenes *Cambridge English: Young Learners*. Se otorgan de 1 a 5 escudos en esta habilidad. No existe una nota aprobatoria o desaprobatoria; el resultado refleja el nivel alcanzado por el estudiante en esta competencia.

Nota. Este instrumento fue utilizado en su versión original, sin modificaciones, y se encuentra disponible públicamente para fines educativos. Debido a su carácter oficial y a que está protegido por derechos de autor, no se reproduce en esta tesis. Puede consultarse en *Cambridge Assessment English* (2018), *Young Learners Sample Papers 2018 – Volume 1*. Disponible en: https://www.cambridgeenglish.org/images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf

Tabla 17
Descriptores de contenido del examen Movers -Cambridge A1

Contenidos	Comprensión auditiva (*Listening*) **25 preguntas**	Compresión lectora y expresión escrita (*Reading and writing*) **35 preguntas**	Expresión oral (*Speaking*) **12 preguntas**
Sección 1	Consta de una imagen de tamaño grande donde aparecen personas realizando diversas acciones. En la parte superior e inferior de la imagen aparecen los nombres de las personas. Los niños escuchan atentamente una conversación entre un adulto y un niño y dibujan una línea para conectar cada persona con su nombre.	Se presentan ocho imágenes con sus respectivos nombres. En la parte inferior se presentan cinco definiciones que corresponden a cinco elementos de los mostrados en la parte superior	El examinador inicia la sesión saludando y preguntando al niño su nombre y edad. Posteriormente, el niño debe observar dos imágenes similares con algunas diferencias. El niño debe describir 4 diferencias que encuentre en las imágenes.

Sección 2	Consta de un diálogo corto o breve entre dos personas. Los niños deben escuchar y completar las palabras o números que falten en los espacios en blanco.	Se presenta un diálogo breve entre dos personas, los niños deben leer y escoger de las opciones A, B, C qué es lo que dice el segundo interlocutor en cada diálogo.	Se muestran al niño 4 imágenes que cuentan una historia. Se le habla al niño sobre la primera imagen, el niño debe continuar la historia y describir las tres imágenes restantes. El examinador proporciona los nombres de los personajes principales y el título de la historia.
Sección 3	Consta de dos grupos de imágenes, el primer grupo de imágenes aparece con nombres de cada personaje y el segundo grupo de imágenes se muestra con letras mayúsculas. Los niños deben escuchar una conversación de dos personas y emparejar el primer grupo de imágenes con las letras.	Se presenta un texto con espacios en blanco. Debajo del texto se muestran 9 posibles imágenes con sus respectivos nombres. Los niños deben escoger qué palabra corresponde en cada espacio en blanco y escribirla. Finalmente, de tres opciones, deben escoger el título más adecuado de la historia.	Se muestra al niño cuatro juegos de cuatro imágenes cada uno. En cada juego, una imagen es diferente a las demás. El niño debe identificar qué imagen es diferente y explicar por qué.
Sección 4	Consta de 5 diálogos cortos. Se muestra una pregunta y tres imágenes como alternativas de respuesta. Los niños deben escoger qué	Se presenta un texto con espacios en blanco. Debajo aparecen tres posibles respuestas por cada espacio en blanco. Los niños deben escoger la	Se formulan algunas preguntas personales al niño, por ejemplo, colegio, fines de semana y pasatiempos.

	imagen corresponde a la pregunta según el diálogo, usando un check.	respuesta correcta y escribirla según corresponda.	
Sección 5	Consta de una imagen grande en la que los niños deben colorear objetos y completar algunas palabras siguiendo las instrucciones al escuchar una conversación entre un adulto y un niño.	Se presenta una historia dividida en tres partes. Cada parte de la historia se presenta con su respectiva imagen. Los niños deben completar 7 oraciones con espacios en blanco con una, dos o tres palabras.	-
Sección 6	-	Se presenta una imagen y en la parte inferior hay 6 espacios para completar oraciones, responder preguntas y escribir oraciones completas en relación a la imagen según corresponda.	-

Nota. Traducción propia del documento *Young Learners Sample Papers 2018 – Volume 1* de Cambridge Assessment English (2018). El contenido fue traducido del inglés al español por las autoras con fines académicos. Debido a que el material original está protegido por derechos de autor, no se reproduce íntegramente en esta tesis. Puede consultarse en: https://www.cambridgeenglish.org/images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf

Tabla 18

Rúbrica de evaluación de comprensión auditiva

Sección	Número de preguntas	Puntaje	Descripción
1	5	1 1 1 1	Escucha y une imágenes con sus respectivos nombres.

		1	
2	5	1 1 1 1 1	Escucha y completa espacios en blanco con palabras y números.
3	5	1 1 1 1 1	Escucha y asocia imágenes utilizando letras.
4	5	1 1 1 1 1	Escucha y marca con un visto bueno la imagen correcta.
5	5	1 1 1 1 1	Escucha y sigue instrucciones (colorear, escribir) en una imagen según corresponda.
Total	25	25	

Nota. Traducción propia del contenido original del examen *A1 Movers* incluido en el documento *Young Learners Sample Papers 2018 – Volume 1* de Cambridge Assessment English (2018). El material fue traducido del inglés al español por las autoras con fines académicos. Debido a que está protegido por derechos de autor, no se reproduce de forma íntegra en esta tesis. Puede consultarse en: https://www.cambridgeenglish.org/images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf

Tabla 19

Rúbrica de evaluación de comprensión y expresión escrita

Sección	Número de preguntas	Puntaje	Descripción
1	5	1 1 1 1 1	Leer definiciones cortas y asociarlas con palabras (representadas con imágenes). Copiar la palabra correcta junto a la definición.
2	6	1 1 1 1 1	Leer y completar un dialogo corto con opciones A, B o C.

		1	
3	6	1 1 1 1 1 1	Leer y completar un texto narrativo corto con opciones sugeridas. Escoger el mejor título para el texto.
4	5	1 1 1 1 1	Leer y completar un texto informativo con opciones sugeridas.
5	7	1 1 1 1 1 1 1	Leer un texto narrativo y completar oraciones con espacios en blanco sobre el contenido del texto con dos o tres palabras.
6	6	1 1 2 2 2 2	Completar oraciones, responder preguntas y escribir oraciones sobre una imagen.
Total	35	39	

Nota. Traducción propia del documento *Young Learners Sample Papers 2018 – Volume 1* de Cambridge Assessment English (2018). El contenido fue traducido del inglés al español por las autoras con fines académicos. Debido a que el material original está protegido por derechos de autor, no se reproduce íntegramente en esta tesis. Puede consultarse en: https://www.cambridgeenglish.org/images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf

Tabla 20

Rúbrica de evaluación de expresión oral

Sección	Número de preguntas	Puntaje	Descripción
1	4	0	Sin respuesta o palabras sin sentido o relación lógica con respecto a la tarea asignada. Pronunciación incomprensible.
		1	Responde con palabras aisladas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación poco clara; dificulta la comprensión. Habla con muchas pausas.

		2	Responde con frases incompletas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación comprensible. Habla con algunas pausas.
		3	Responde con oraciones completas de extensión corta. Coherencia en la ilación de ideas. Sintaxis y vocabulario adecuados. Pronunciación comprensible. Fluidez adecuada.
2	3	0	Sin respuesta o palabras sin sentido o relación lógica con respecto a la tarea asignada. Pronunciación incomprensible.
		1	Responde con palabras aisladas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación poco clara; dificulta la comprensión. Habla con muchas pausas.
		2	Responde con frases incompletas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación comprensible. Habla con algunas pausas.
		3	Responde con oraciones completas de extensión corta. Coherencia en la ilación de ideas. Sintaxis y vocabulario adecuados. Pronunciación comprensible. Fluidez adecuada
		4	Responde con oraciones completas de extensión larga (más de 3 palabras) con información adicional complementaria. Coherencia en la ilación de ideas. Sintaxis y vocabulario adecuados. Pronunciación comprensible. Fluidez adecuada
3	3	0	Sin respuesta o palabras sin sentido o relación lógica con respecto a la tarea asignada. Pronunciación incomprensible.
		1	Responde con palabras aisladas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación poco clara; dificulta la comprensión. Habla con muchas pausas.

		2	Responde con frases incompletas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación comprensible. Habla con algunas pausas.
		3	Responde con oraciones completas de extensión corta. Coherencia en la ilación de ideas. Sintaxis y vocabulario adecuados. Pronunciación comprensible. Fluidez adecuada
		4	Responde con oraciones completas de extensión larga (más de 3 palabras) con información adicional complementaria. Coherencia en la ilación de ideas. Sintaxis y vocabulario adecuados. Pronunciación comprensible. Fluidez adecuada
4	4	0	Sin respuesta o palabras sin sentido o relación lógica con respecto a la tarea asignada. Pronunciación incomprensible.
		1	Responde con palabras aisladas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación poco clara; dificulta la comprensión. Habla con muchas pausas.
		2	Responde con frases incompletas aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Pronunciación comprensible. Habla con algunas pausas.
		3	Responde con oraciones de extensión corta aun con sentido lógico respecto a la tarea asignada. Uso de estructuras con algunos errores menores. Pronunciación comprensible. Habla con algunas pausas.
		4	Responde con oraciones completas de extensión corta. Coherencia en la ilación de ideas. Sintaxis y vocabulario adecuados. Pronunciación comprensible. Fluidez adecuada

		5	Responde con oraciones completas de extensión larga (más de 3 palabras) con información adicional complementaria. Coherencia en la ilación de ideas. Sintaxis y vocabulario adecuados. Pronunciación comprensible. Fluidez adecuada
Total	14	56	

Nota. En el examen *Cambridge A1 Movers (Speaking)* no existe un número fijo de preguntas, ya que la evaluación es oral, dinámica y adaptativa. El examinador puede ajustar la cantidad de preguntas según el desempeño del estudiante y el tiempo disponible. Esta prueba no se califica por cantidad de respuestas correctas, sino por desempeño en criterios como pronunciación, vocabulario, fluidez y comprensión. En el presente estudio, el instrumento original contenía 14 preguntas, de las cuales se aplicaron 12. En la misma tabla se presenta la rúbrica utilizada, elaborada por las autoras con base en los criterios oficiales de Cambridge Assessment English (2018), adaptada a los fines evaluativos de esta investigación.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para esta investigación se emplearon técnicas de análisis cuantitativo, utilizando estadística descriptiva e inferencial con el software computacional SPSS versión 26. Los gráficos y tablas complementarias se elaboraron en Excel y Word 2023.

Primero se construyó y depuró la base de datos según los criterios de inclusión y exclusión. Luego, se aplicaron pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) para determinar el tipo de prueba estadística a utilizar. Según los resultados, se aplicó la prueba t de Student para muestras emparejadas en la hipótesis general, y la prueba de Wilcoxon para las hipótesis específicas, al presentar algunas dimensiones distribución no normal.

Durante la intervención, se aplicó evaluación formativa mediante rúbricas, listas de cotejo y guías de observación elaboradas por la autora, alineadas con

el Currículo Nacional y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además, se utilizó como pretest y postest un sample test basado en el formato oficial del examen Cambridge A1 Movers, evaluado mediante una rúbrica construida en base a los criterios de Cambridge Assessment English.

3.6 Consideraciones éticas

Este estudio respetó los principios éticos fundamentales de la investigación educativa, de acuerdo con las normas nacionales e internacionales, así como con lo establecido por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en el Artículo 87 de su reglamento institucional. Al tratarse de una muestra compuesta por estudiantes menores de edad del cuarto grado de primaria de una institución educativa pública de Lima, se tomaron medidas específicas para garantizar su protección y bienestar.

Antes del inicio del programa “Pienso, diseño y aprendo”, se realizó una reunión informativa con los padres de familia, donde se les explicó detalladamente la naturaleza del estudio, sus objetivos, los procedimientos a realizar y la finalidad educativa del programa. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres, destacando que la participación era completamente voluntaria y que podían retirar su autorización en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, se contó con el permiso formal de la institución educativa para llevar a cabo la aplicación del programa y la recolección de datos.

En cuanto al instrumento de evaluación utilizado, se aplicó un sample test oficial del nivel A1 Movers, publicado por Cambridge Assessment English y disponible libremente en línea como material de preparación para estudiantes.

Este tipo de prueba es de acceso público y se emplea frecuentemente en contextos educativos con fines formativos, por lo que no requirió autorización adicional. De acuerdo con el documento original: *“These sample papers are designed to help teachers and candidates familiarise themselves with the format of the test and the types of tasks it includes.”* (Cambridge Assessment English, 2018, p. 2).

Cabe precisar que no se tradujo el contenido del test, sino la descripción de 3 de sus criterios de evaluación, con el fin de facilitar su interpretación pedagógica en el contexto de esta investigación. Dado que el material está protegido por derechos de autor, no se reproduce íntegramente en esta tesis.

Durante todo el proceso, se mantuvo la confidencialidad de los datos a través de su codificación y se veló por el bienestar emocional, físico y académico de los estudiantes. Finalmente, se respetaron los principios de integridad académica, utilizando el formato APA 7 para la correcta citación de fuentes y evitando cualquier forma de plagio o manipulación de la información.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El objetivo de la investigación fue determinar los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en el 2024.

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación obtenidos tras la aplicación de la prueba MOVERS A1, realizada antes y después de implementar el programa “Pienso, diseño y aprendo” para el aprendizaje del idioma inglés. Inicialmente, se exponen los datos descriptivos sobre el nivel de logro alcanzado a partir de la prueba, expresados en términos porcentuales. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis enfocado en la comprobación de las hipótesis planteadas.

4.1 Resultados a Nivel Descriptivo

Para llevar a cabo el estudio, antes de iniciar la aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo”, se administró el instrumento denominado prueba estandarizada MOVERS A1 como pretest y postest a la muestra de estudiantes (N = 68) integrantes del grupo experimental con el objetivo de medir su nivel de dominio del idioma inglés utilizando un baremo equidistante (AD, logro destacado, A, logro esperado, B, en proceso o C, en inicio) de acuerdo a la escala de calificación en la evaluación de aprendizajes (Minedu, 2020).

4.1.1 Resultados de la Prueba Movers A1 en Pretest y Postest según las Dimensiones y Variables

Tabla 21
Resultados de la dimensión Comprensión Auditiva en Pretest y Postest

	Experimental Pretest		Experimental Postest	
Niveles	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Inicio	56	82,4	8	11,8
En proceso	12	17,6	18	26,5
Logro esperado	0	0	27	39,7
Logro destacado	0	0	15	22,1
Total	68	100,0	68	100,0

En el pre test, la mayoría de los estudiantes se encontraban en el nivel “Inicio” en la competencia de comprensión auditiva. Solo 12 estudiantes (17,6 %) alcanzaron el nivel “En proceso”, y ninguno logró los niveles de logro esperado o destacado.

En el post test, se observó una mejora significativa. La cantidad de estudiantes en el nivel “Inicio” se redujo a 8 (11,8 %), mientras que 18 estudiantes (26,5 %) alcanzaron el nivel “En proceso”. Además, 27 estudiantes (39,7 %) lograron el nivel “Logro esperado”, y 15 (22,1 %) alcanzaron “Logro destacado”. En total, 42 estudiantes (61,8 %) lograron un desempeño satisfactorio en comprensión auditiva.

Tabla 22

Resultados en la dimensión Comprensión Lectora en Pretest y Postest

Niveles	Experimental pretest		Experimental postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	62	91,2	3	4,4
En proceso	6	8,8	12	17,6
Logro esperado	0	0	19	27,9
Logro destacado	0	0	34	50,0
Total	68	100,0	68	100,0

En el pre test, la mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel “Inicio” en la competencia de comprensión lectora, lo que indica que tenían dificultades para entender textos en inglés. Solo 6 estudiantes (8,8 %) alcanzaron el nivel “En proceso”, y ninguno logró los niveles de “Logro esperado” o “Logro destacado”.

En el post test, se evidenció una mejora significativa. La cantidad de estudiantes en el nivel “Inicio” se redujo a 3 (4,4 %), mientras que 12 (17,6 %) alcanzaron el nivel “En proceso”. Además, 19 estudiantes (27,9 %) lograron el nivel “Logro esperado” y 34 (50,0 %) llegaron a “Logro destacado”. En total, el 77.9 % de los estudiantes alcanzó un desempeño satisfactorio en comprensión lectora, demostrando el impacto positivo del programa.

Tabla 23

Resultados en la dimensión Expresión Escrita en Pretest y Postest

Niveles	Experimental pretest		Experimental postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	46	67,6	31	45,6
En proceso	20	29,4	25	36,8
Logro esperado	2	2,9	12	17,6
Logro destacado	0	0	0	0
Total	68	100,0	68	100,0

En el pre test, el 67,6 % de los estudiantes se encontraba en el nivel “Inicio” en la competencia de expresión escrita, lo que indica que tenían dificultades para expresar ideas en inglés. Solo 20 estudiantes (29,4 %) alcanzaron el nivel “En proceso”, y ninguno logró los niveles de “Logro esperado” o “Logro destacado”.

En el post test, el porcentaje de estudiantes en el nivel “Inicio” se redujo a 45,6 %, mientras que 25 estudiantes (36,8 %) llegaron al nivel “En proceso”. Además, 12 estudiantes (17,6 %) alcanzaron el nivel “Logro esperado”, aunque ninguno llegó a “Logro destacado”. En total, el 54,4 % de los estudiantes logró mejorar su desempeño en expresión escrita, evidenciando avances respecto a la evaluación inicial.

Tabla 24

Resultados en la dimensión expresión oral en Prestest y Postest

Niveles	Experimental pretest		Experimental postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	0	0	1	1,5
En proceso	0	0	14	20,6
Logro esperado	0	0	19	27,9
Logro destacado	0	0	34	50,0
Total	68	100,0	68	100,0

En el pretest, ningún estudiante respondió correctamente en la competencia de expresión oral. En el postest, solo 1 estudiante (1,5 %) permaneció en el nivel “Inicio”, mientras que 14 (20,6 %) llegaron a “En proceso”, logrando comunicarse con frases incompletas pero comprensibles.

Además, 19 estudiantes (27,9 %) alcanzaron el nivel “Logro esperado”, respondiendo con oraciones cortas y coherentes, y 34 (50,0 %) lograron “Logro destacado”, expresándose con fluidez, coherencia y mayor extensión.

4.2 Resultados Descriptivos y Prueba de Normalidad de los Datos

En este apartado se presenta los resultados descriptivos de las variables y sus dimensiones en pre test y postest, así como la prueba de normalidad para determinar el tipo de prueba paramétrica o no paramétrica que se utiliza en la contrastación de la hipótesis.

4.2.1 Descriptivos del Pretest

Tabla 25
Resultados descriptivos del examen en el Pretest

Pre Experimental pretest					
Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
D1_PRE	68	0	10	3,88	2,46
D2_PRE	68	0	7	1,54	1,86
D3_PRE	68	0	12	4,04	3,16
D4_PRE	68	0	0	0	0
VT_PRE	68		19	7,93	4,46

En la tabla 25 se muestran los resultados descriptivos del pretest en el grupo experimental donde la dimensión 3 Expresión escrita presenta los mejores resultados con respecto a las demás dimensiones con un puntaje promedio de 4,04, con una desviación estándar de 3,16, siendo el mínimo puntaje de 0 y un máximo de 12

Además, en la dimensión 4 no se obtuvo resultados en el pre test y por último el puntaje promedio del pre test fue de 7,93 con una desviación estándar de 4,4, y puntajes que oscilan entre 0 y 19

4.2.2 Descriptivos del Postest

Tabla 26
Resultados descriptivos del examen Postest

Experimental postest					
Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
D1_POS	68	0	24	13,79	5,91

D2_POS	68	0	17	11,44	3,90
D3_POS	68	0	13	6,01	3,94
D4_POS	68	12	52	35,53	13,21
VT_POS	68		104	66,78	20,85

En la tabla 26 se presentan los resultados descriptivos del postest en el grupo experimental, donde la dimensión 4 *Expresión oral* muestra los mejores resultados con un puntaje promedio de 35,53 y una desviación estándar de 13,21, con valores entre 12 y 52.

Además, la dimensión 3 *Expresión escrita* obtuvo un puntaje promedio de 6,01 con una desviación estándar de 3,94, mientras que la dimensión 1 (*Comprensión auditiva*) registró un promedio de 13,79 con una desviación estándar de 5,91. Por último, el puntaje promedio del post test fue de 66,78 con una desviación estándar de 20,85, y puntajes que oscilan entre 0 y 104.

4.2.3 Prueba de Normalidad del Pretest

A continuación, se presentan los criterios de la prueba de normalidad

Criterio de decisión:

H_0: Los datos cumplen con una distribución normal.

H_1: Lo datos no cumplen con una distribución normal.

si p > 0.05, indica que se acepta la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna es decir los datos se aproximan a una distribución normal.

si p < 0.05, indica que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, los datos no se aproximan a una distribución normal.

Tabla 27
Prueba de normalidad de pretest

Prueba de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-wilk		
Dimensiones	estadístico	gl	Sig	estadístico	gl	Sig
D1_PRE	,128	68	,008	,960	68	,028
D2_PRE	,282	68	,001	,801	68	,001
D3_PRE	,121	68	,016	,936	68	,002
D4_PRE	0	68			68	
VT_PRE	,083	68	,200	,976	68	,208

La tabla 27 presenta los resultados de las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las cinco dimensiones en el pretest, con una muestra de 68 participantes. Según los resultados de Kolmogorov-Smirnov, la dimensiones 1, 2 y 3 muestran valores de significancia menores a 0.05, indicando una distribución no normal, lo cual rechaza la hipótesis nula (H_0) de normalidad. Por otro lado, el valor total de la variable no presenta diferencias significativas, por lo que se acepta la hipótesis nula y se asume normalidad en esta variable.

4.2.4 Prueba de Normalidad del Postest

Tabla 28
Prueba de normalidad de postest

Prueba de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-wilk		
Dimensiones	estadístico	gl	Sig	estadístico	gl	Sig
D1_POS	,076	68	,200	,975	68	,181

D2_POS	,155	68	‹ ,001	,934	68	,001
D3_POS	,145	68	,001	,941	68	,003
D4_POS	,154	68	‹ ,001	,908	68	‹ ,001
VT_POS	,088	68	,200	,971	68	,114

La tabla 28 presenta los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las dimensiones del postest con una muestra de 68 participantes. Para las dimensiones 1 y el valor total, los valores de significancia en ambas pruebas son p >0.05. Lo que indica que los datos siguen una distribución normal, es decir, la hipótesis nula (H_0) se acepta para la dimensión 1 y el valor total. Por otro lado, para las dimensiones 2, 3 y 4, se registra P <0.05, lo cual sugiere que estas dimensiones no cumplen con la normalidad y se **rechaza la hipótesis nula** (H_0).

Criterio de decisión:

H_0: Los datos cumplen con una distribución normal

H1: Lo datos no cumplen con una distribución normal

sí p > 0.05 indica que se acepta la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna.

sí p < 0.05 indica que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

p =0.200 > 0.05

Por lo tanto, con los resultados de la prueba de normalidad se podrá realizar siguiente análisis a los datos como para la hipótesis general se aplicarán pruebas paramétricas, como la prueba t de Student para muestras relacionadas,

apareadas o emparejadas. En cuanto a la hipótesis específica 1, se utilizará pruebas no paramétricas como la u de Man - Whitney para las dimensiones 1,2,3, y 4.

4.3 Resultado de la Hipótesis General

- HG La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” tiene un efecto significativo en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR.

A continuación, se presentan las tablas de resultados.

Tabla 29
Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	estadístico t	Sig.
VT_PRE	7,93	68	4,456	-24,696	< .001
VT_POS	66,78	68	20,846		

En el pretest la media fue de 7,93 mientras que en el postest la media fue de 66,78. La desviación estándar es de 4,456 para el pretest y de 20,846 para el postest. El estadístico de prueba (p valor) fue de < .001 mostrando que el programa fue efectivo.

Tabla 30
Correlación de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig
Par 1	**VT_PRE & VT_POS**	68	,367	,002

Hay una correlación baja y significativa entre la variable del pretest y postest.

4.3.1 Resultado de la Primera Hipótesis Específica

- H1 La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión “Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta”.

Tabla 31
Estadísticos de prueba

	D1_POS-D1_PRE	D2_POS-D2_PRE	D3_POS-D3_PRE	D4_POS-D4_PRE
Z	$-7{,}114^{b}$	$-7{,}063^{b}$	4,456	-24,696
Sig.asin.(bilateral	.001	.001	,006	.001

a. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon
b. Se basa en rangos negativos

Para evaluar la influencia del programa en la dimensión anterior, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Los resultados indican que hubo diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post en tres dimensiones evaluadas: D1 (Z = -7.114, p < .001), D2 (Z = -7.063, p < .001) y D4 (Z = -24.696, p < .001). En el caso de D3 (Z = 4.456, p = .006), también se encontró una diferencia significativa, aunque con un valor de p ligeramente mayor.

Dado que los valores de Z son negativos en las dimensiones 1, 2 y 4 se observa una tendencia a la mejora en las puntuaciones post test. Estos

resultados sugieren que la aplicación del programa tuvo un impacto positivo significativo en el desarrollo de la expresión en inglés de los estudiantes evaluados.

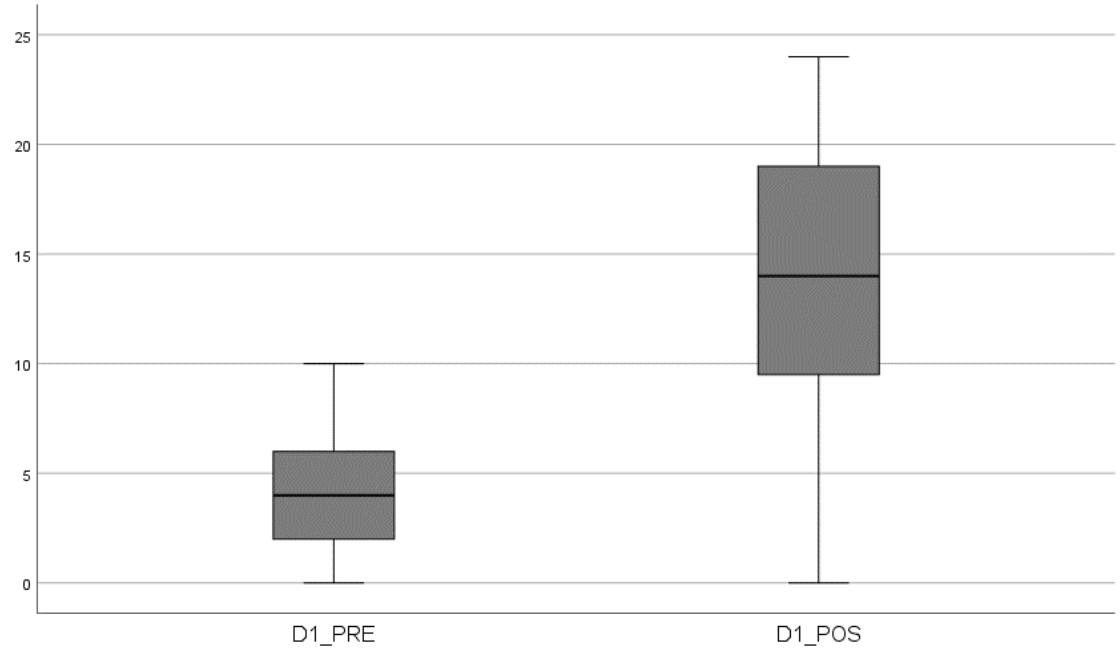
Tabla 32
Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
D1_POS-D1_PRE	Rangos negativos	1^a	9,50	9,50
	Rangos positvos	67^b	34,87	2336,50
	Empates	0^c		
	Total	68		
D2_POS-D2_PRE	Rangos negativos	1^d	1	1
	Rangos positvos	65^e	34	2210
	Empates	2^f		
	Total	68		
D3_POS-D3_PRE	Rangos negativos	24^g	23,50	564
	Rangos positvos	37^h	35,86	1327
	Empates	7^i		
	Total	68		

a. D1_POS □ D1_PRE
b. D1_POS □ D1_PRE
c. D1_POS = D1_PRE
d. D2_POS □ D2_PRE
e. D2_POS □ D2_PRE
f. D2_POS = D2_PRE
g. D3_POS_REC □ D3_PRE
h. D3_POS_REC □ D3_PRE
i. D3_POS_REC = D3_PRE

La tabla presenta los rangos obtenidos en la prueba de Wilcoxon evidenciando cambios en las puntuaciones pretest y postest. En Dimensiones 1 y 2**,** la mayoría de los estudiantes mejoraron sus puntajes, con predominio de rangos positivos (67 y 65 casos, respectivamente) y mínimos rangos negativos, lo que indica una mejora significativa. En la dimensión 3**,** la mejora fue menos consistente, con 37 aumentos, 24 disminuciones y 7 empates. Estos resultados respaldan la hipótesis de que el programa "Pienso, diseño y aprendo" tuvo un impacto positivo en la expresión oral en inglés de los estudiantes.

Figura 4
Cuadro de cajas del resultado de la primera hipótesis específica

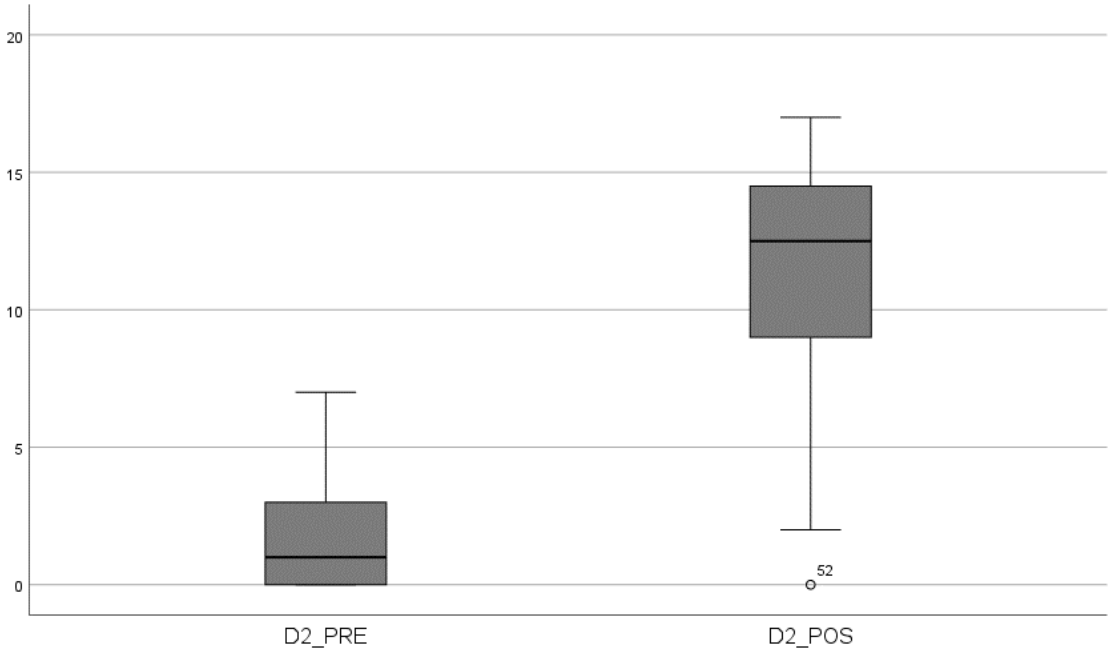


El gráfico de cajas muestra un aumento significativo en los puntajes tras la implementación del programa "Pienso, diseño y aprendo". Los resultados del pretest tienen una mediana baja y poca variabilidad, mientras que en el postest la mediana es mucho mayor y los puntajes están más dispersos, lo que indica una mejora considerable en el rendimiento de los estudiantes después del programa.

4.3.2 Resultado de la Segunda Hipótesis Específica

- H**2** La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión en la dimensión “Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de la interacción oral para iniciar y responder a enunciados simples respetando el turno del interlocutor”.

Figura 5
Cuadro de cajas del resultado de la segunda hipótesis específica

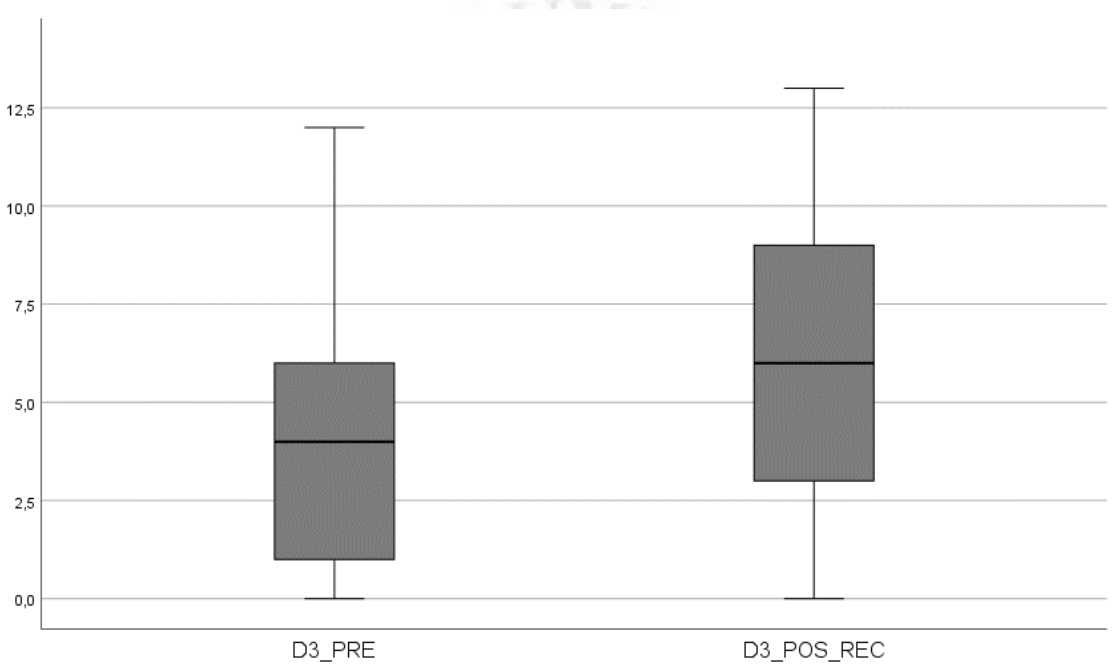


El gráfico de cajas muestra una mejora significativa en los resultados posteriores a la intervención del programa "Pienso, diseño y aprendo", evidenciada por un aumento en la mediana y una mayor dispersión de los puntajes en el postest en comparación con el pretest. Los puntajes iniciales se concentraron en un rango bajo, mientras que los resultados posteriores reflejan un incremento notable en el rendimiento, aunque con la presencia de un valor atípico que sugiere una respuesta no homogénea entre los participantes

4.3.3 Resultado de la Tercera Hipótesis Específica

- H**3** La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión “Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz”.

Figura 6
Cuadro de cajas del resultado de la tercera hipótesis específica

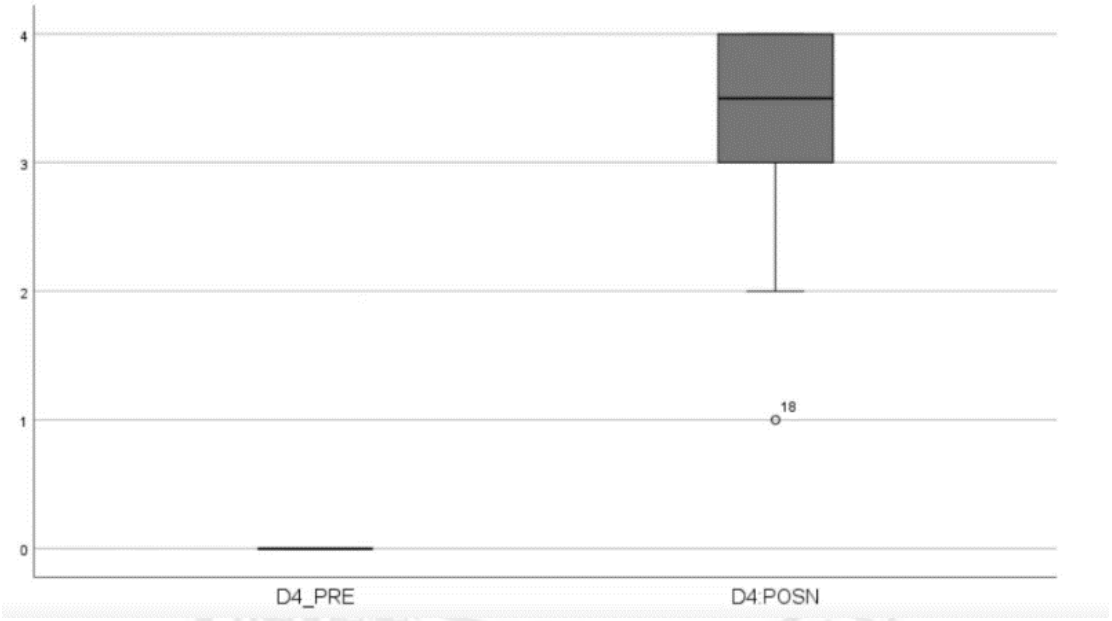


El gráfico de cajas compara los resultados de pretest y postest de la dimensión 3 evaluada en el programa "Pienso, diseño y aprendo". Se observa un ligero aumento en la mediana en el postest, lo que sugiere una mejora moderada en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, la dispersión de los datos es similar en ambas evaluaciones, lo que indica que el progreso no fue uniforme en todo el grupo. A pesar de la mejora, no se evidencia un cambio tan pronunciado como en otras de las dimensiones evaluadas.

4.3.4 Resultado de la Cuarta Hipótesis Específica

- H4 La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión “Escribe textos de extensión corta en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable”.

Figura 7



Cuadro de cajas del resultado de la cuarta hipótesis específica

El gráfico de cajas compara los resultados de pretest y postest en la dimensión 4 del programa "Pienso, diseño y aprendo". El pretest muestra valores extremadamente bajos y poca variabilidad, lo que indica un rendimiento inicial deficiente y homogéneo. Tras la intervención, los puntajes en el postest aumentan significativamente, con una mediana elevada y mayor dispersión. Sin embargo, se observa un valor atípico por debajo del rango general, lo que sugiere que un estudiante obtuvo un resultado considerablemente más bajo que el resto.

En conclusión, luego de la comparación de los resultados del pretest y postest, existen diferencias significativas por lo que se afirma que los estudiantes lograron desarrollar considerablemente las cuatro competencias propuestas en el programa “Pienso, diseño y aprendo” ya que los resultados muestran un aumento importante en la mediana, acompañado de una dispersión de los puntajes, lo que indica que el programa tuvo un impacto positivo en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, la presencia de valores atípicos en algunos casos sugiere que la intervención no benefició de manera uniforme a todos los estudiantes. A pesar de estas diferencias individuales, los resultados generales indican que el programa es efectivo para mejorar el rendimiento académico en inglés, promoviendo un progreso significativo en comparación con los niveles de conocimiento previos a la intervención.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo analiza e interpreta los hallazgos obtenidos a lo largo del estudio, estableciendo vínculos con investigaciones previas y los fundamentos teóricos que lo sustentan. La variable principal, aprendizaje del idioma inglés, se entiende como el fortalecimiento progresivo de las cuatro competencias lingüísticas: comprensión y producción oral y escrita, así como la participación activa del estudiante en diversos contextos comunicativos.

A partir del procesamiento de los datos, se examina el grado de efectividad del programa implementado y su influencia en el proceso de adquisición del idioma por parte del grupo participante.

El propósito general de la investigación fue determinar los efectos del programa Pienso, diseño y aprendo sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes de cuarto grado de una institución educativa pública ubicada en Villa El Salvador. Esta propuesta metodológica, fundamentada en el enfoque Design Thinking, promueve el desarrollo de competencias lingüísticas mediante actividades creativas, colaborativas y centradas en el estudiante, favoreciendo un aprendizaje más dinámico, contextualizado y significativo.

Con el fin de responder al objetivo planteado en esta investigación, se estableció la siguiente hipótesis general: la aplicación del programa Pienso, diseño y aprendo incide positivamente en el aprendizaje del inglés en estudiantes de cuarto grado de una institución educativa pública ubicada en Villa El Salvador.

Los resultados obtenidos evidencian una mejora significativa en el desempeño lingüístico de los estudiantes tras la ejecución del programa.

La media en el pretest fue de 7,93, mientras que en el postest incrementó a 66,78, con una desviación estándar de 4,456 y 20,846. Además, el estadístico de prueba t resultó en -24,696 con un valor de significancia (p) menor a .001, lo que confirma que la diferencia entre ambos momentos de la evaluación es estadísticamente significativa. En base a estos hallazgos, se acepta la hipótesis general**,** lo que demuestra que el programa tuvo un impacto positivo y significativo en el aprendizaje de los participantes.

Los resultados obtenidos en esta investigación guardan similitudes con estudios previos que han explorado el empleo de metodologías activas en el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, Los hallazgos de esta investigación guardan similitudes con los obtenidos por Rojas y Olórtegui (2020), quienes implementaron un programa educativo basado en juegos didácticos para fortalecer la expresión oral en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria. En ambos estudios, se evidencia una mejora significativa luego de la implementación de metodologías activas y participativas contribuye significativamente al desarrollo de habilidades en el idioma inglés.

Mientras que en su investigación los estudiantes del grupo experimental lograron mejorar su desempeño en pronunciación, fluidez, vocabulario y gramática, en el presente estudio se observó un avance notable en la comprensión y producción oral y escrita del idioma. Esto sugiere que estrategias como el Design Thinking y los juegos didácticos pueden generar un aprendizaje más significativo y dinámico, al involucrar a los estudiantes en procesos que

fomentan la creatividad y la interacción. Además, en ambos estudios se utilizó un diseño experimental para medir el impacto del programa, lo que refuerza la validez de los resultados obtenidos.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación coinciden con los resultados obtenidos por Cleminson y Cowie (2021), quienes identificaron al Design Thinking como un enfoque que fomenta la comunicación y creatividad en el aula de inglés como lengua extranjera. En ambos estudios, se evidencia que esta metodología permite a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas a través de la ideación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas. Mientras que en su investigación se observó que los estudiantes mejoraron su capacidad de redacción y comunicación oral al crear cuestionarios y reportes creativos en inglés, en el presente estudio se constató que los participantes fortalecieron su comprensión y producción oral y escrita a través de actividades dinámicas y participativas. Ambos estudios refuerzan la idea de que el Design Thinking no solo favorece el aprendizaje del idioma, sino que también motiva a los estudiantes al involucrarlos en un proceso activo y significativo, en el cual la creatividad y la reflexión cumplen una función esencial en la construcción del conocimiento.

Los resultados de este estudio difieren en ciertos aspectos de los hallazgos de Ahumada y Mauricio (2022), quienes concluyeron que la metodología Design Thinking fue efectiva para estimular el pensamiento creativo en estudiantes de tercer grado de primaria, aunque con limitaciones en la fluidez debido al contexto de educación remota. En cambio, en el presente estudio, el impacto del Design Thinking se evaluó en el aprendizaje del inglés en un entorno presencial,

logrando mejoras significativas en la comprensión y producción tanto oral como escrita de los estudiantes.

Mientras que en su investigación los avances se centraron en la creatividad, originalidad y organización de ideas, en este estudio los resultados reflejan un progreso más estructurado en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Otra diferencia clave es que, aunque ambos estudios evidenciaron un impacto positivo del Design Thinking, en este estudio la mejora en el aprendizaje del inglés fue estadísticamente significativa, con un aumento considerable en las puntuaciones del postest, mientras que en la investigación de Ahumada y Mauricio (2022) la efectividad del programa presentó ciertas limitaciones en una de las dimensiones evaluadas. Esto sugiere que el éxito de esta metodología puede depender en gran medida del área de aplicación, las condiciones en su implementación y las habilidades específicas que se buscan desarrollar en los estudiantes.

También, los resultados de esta investigación difieren de los obtenidos por Vera (2020), quien utilizó la gamificación para la enseñanza del inglés en una escuela pública en Ecuador. Si bien ambos estudios aplicaron metodologías innovadoras, en su investigación se observó que, aunque la gamificación aumentó la motivación de los estudiantes, su dominio del idioma siguió siendo bajo. En contraste, en el presente estudio, la implementación del Design Thinking no solo motivó a los estudiantes, sino que también produjo mejoras significativas en su aprendizaje del inglés, evidenciadas en el postest.

Además, la intervención de Vera (2020) tuvo una duración de dos semanas con sesiones específicas, mientras que el programa Pienso, diseño y aprendo

se desarrolló de manera más estructurada y continua, lo que pudo haber favorecido un aprendizaje más profundo. Estas diferencias sugieren que, aunque ambas estrategias son valiosas, su impacto depende de la duración, el enfoque y la manera en que se desarrollan las habilidades lingüísticas.

Con respecto a la primera hipótesis específica, los resultados obtenidos a través de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon muestran valores de $Z = -7.114$ y $Z = -7.063$, con un nivel de significancia $p < 0.001$, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest. Estos datos evidencian que el programa tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la expresión oral en inglés de los estudiantes. Por lo tanto, se acepta esta hipótesis, confirmando que la ejecución del programa contribuyó significativamente a mejorar la capacidad de los estudiantes para expresarse en inglés respetando las normas lingüísticas del idioma.

Lo encontrado en esta investigación guarda relación con los resultados expuestos por Pérez (2023), quien encontró que el Design Thinking incrementó la expresión oral en inglés, con un aumento del puntaje promedio de 12.4 a 15.8 en el postest y un 78% de estudiantes con avances en esta habilidad. De manera similar, en este estudio se observó que el programa Pienso, diseño y aprendo tuvo un impacto positivo en la expresión oral, fortaleciendo el uso adecuado del idioma. Esta coincidencia sugiere que el Design Thinking favorece el aprendizaje del inglés al promover la creatividad, la participación activa y la confianza en el uso del idioma, lo que refuerza su eficacia como metodología innovadora en la enseñanza.

Los resultados de esta investigación difieren de los hallazgos de Cleminson y Cowie (2021), quienes, aunque evidenciaron mejoras en redacción y comunicación oral mediante el Design Thinking, encontraron que los estudiantes universitarios con nivel A2 recurrían frecuentemente a su lengua materna por dificultades para estructurar oraciones en inglés. En contraste, en este estudio, los estudiantes de primaria lograron avances significativos en la expresión oral respetando las normas lingüísticas del idioma. Esta diferencia puede deberse al nivel de los participantes y al enfoque metodológico, ya que mientras en este estudio se aplicó un diseño cuantitativo con pretest y postest, el otro tuvo un enfoque exploratorio. Estos hallazgos sugieren que la efectividad del Design Thinking en la expresión oral depende del contexto educativo, el nivel del idioma y la manera en que se mide su impacto.

Con respecto a la segunda hipótesis específica, los resultados generales proponen un positivo impacto en la dimensión de comprensión oral. En base a estos hallazgos, se acepta esta hipótesis, confirmando que el programa contribuyó significativamente a fortalecer de la comprensión oral en inglés de los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación son consistentes con los de Barona Riascos (2021), quien analizó la implementación del Design Thinking en la adquisición del idioma inglés en estudiantes de secundaria en Colombia. En su estudio, se registró un avance del 20% en las habilidades de comunicación oral y escrita, junto con un incremento del 30% en la activa participación de los estudiantes, lo que indica mejoras en la comprensión del idioma. De manera

similar, en este estudio se observó un progreso notable en la comprensión oral del inglés, reflejada en el aumento de los puntajes obtenidos en el postest.

Esta coincidencia sugiere que el Design Thinking es una metodología efectiva para potenciar la interacción oral en inglés, ya que promueve la participación activa, la creatividad y la resolución de problemas en contextos reales. Tanto en el estudio de Barona Riascos (2021) como en esta investigación, se destaca que los estudiantes ganaron mayor confianza en el uso del idioma, lo que refuerza la importancia de implementar enfoques dinámicos en la enseñanza del inglés para mejorar la comprensión y producción oral.

Los hallazgos de la presente investigación reflejan una mejora moderada en la comprensión lectora en inglés tras la aplicación del programa Pienso, diseño y aprendo, basado en la metodología Design Thinking. En particular, en relación con la tercera hipótesis específica, se aprecia que los estudiantes mejoraron su capacidad para leer textos en inglés, identificar ideas principales y secundarias, y mantener una posición objetiva y veraz. No obstante, el análisis de los datos muestra una dispersión considerable en los resultados, lo que sugiere que el progreso no fue homogéneo en todo el grupo.

Los resultados alcanzados en esta hipótesis coinciden con los hallazgos de Reátegui (2020)**,** quien implementó una estrategia de aprendizaje cooperativo para mejorar la comprensión lectora en inglés. Ambos estudios evidencian que los estudiantes lograron identificar ideas principales y secundarias en textos**,** lo que demuestra que el uso de metodologías activas fortalece el desarrollo de habilidades lectoras. Mientras que en este estudio el programa Pienso, diseño y aprendo empleó el Design Thinking para fomentar la creatividad y la resolución

de problemas en la lectura, el estudio de Reátegui (2020) utilizó el trabajo colaborativo para reforzar la comprensión lectora.

Sin embargo, existen diferencias clave. En la presente investigación, se observó una dispersión considerable en los resultados**,** lo que indica que el progreso no fue homogéneo en todo el grupo. En contraste, el estudio de Reátegui (2020), con una muestra más reducida y un enfoque cualitativo basado en observaciones y encuestas, no reportó esta variabilidad en el desempeño de los estudiantes. Además, mientras que el Design Thinking enfatiza la autonomía y la creatividad, el aprendizaje cooperativo prioriza la interacción entre pares como mecanismo para mejorar la lectura en inglés.

Estos hallazgos sugieren que ambas metodologías pueden ser efectivas, pero su impacto depende del enfoque de enseñanza y del nivel de interacción que promuevan. La dispersión observada en esta investigación indica que algunos estudiantes podrían beneficiarse de estrategias complementarias o un seguimiento más personalizado a fin de consolidar avances sostenidos en su comprensión lectora en inglés.

Además, los hallazgos de este estudio evidencian que la implementación del programa Pienso, diseño y aprendo tuvieron un impacto positivo en la producción escrita en inglés, en concordancia con la cuarta hipótesis específica, que planteaba que el programa influiría en la escritura de textos cortos siguiendo la normativa lingüística del idioma meta. Los puntajes del postest reflejan una mejora significativa respecto al pretest; sin embargo, la dispersión de los datos y la presencia de valores atípicos indican que algunos estudiantes se beneficiaron más que otros.

Estos hallazgos pueden compararse con el estudio de Marroquín (2020), quien identificó una correlación significativa entre el Design Thinking y la enseñanza del inglés en docentes universitarios (Rho de Spearman = 0.832). Ambos estudios demuestran que el Design Thinking es una metodología efectiva para potenciar la enseñanza y aprendizaje del inglés, aunque con diferencias en su impacto. Mientras que desde la perspectiva de este estudio se constantó un progreso desigual en la producción escrita de los estudiantes, en el estudio de Marroquín (2020) el impacto en los docentes fue más homogéneo, favoreciendo sus metodologías de enseñanza y conocimientos lingüísticos.

Una diferencia clave entre ambos estudios es el diseño metodológico. En esta investigación, se utilizó un diseño experimental con pretest y postest, permitiendo medir objetivamente la evolución en la escritura en inglés. En cambio, el estudio de Marroquín (2020) fue correlacional no experimental, basado en cuestionarios a docentes, lo que explica la diferencia en la uniformidad de los resultados.

Ambos estudios evidencian que el Design Thinking es una metodología eficaz para fortalecer el aprendizaje del inglés, aunque con efectos diferenciados según el contexto de aplicación. Mientras que en docentes mejoró sus estrategias de enseñanza y conocimiento lingüístico, en estudiantes de primaria facilitó la escritura en inglés, aunque con variabilidad en los resultados. Futuras investigaciones podrían explorar estrategias complementarias para garantizar un impacto más equitativo en la producción escrita de los estudiantes.

De esta manera, los resultados obtenidos en esta investigación reflejan la efectividad del programa Pienso, diseño y aprendo en el aprendizaje del inglés,

particularmente en la producción escrita, comprensión lectora, producción oral y comprensión auditiva. Estos hallazgos guardan estrecha relación con el enfoque comunicativo (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980), el cual enfatiza la importancia del uso del idioma en contextos significativos para desarrollar la competencia lingüística de manera integral.

Según este enfoque, el aprendizaje de una lengua extranjera debe ir más allá de la memorización de estructuras gramaticales y centrarse en la interacción auténtica. En este sentido, el programa permitió que los estudiantes mejoraran su capacidad de comunicación oral y escrita, demostrando avances en la fluidez y coherencia de sus expresiones, lo que confirma la validez de este enfoque en la enseñanza del inglés. Asimismo, el progreso de estas competencias se alinea con las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2021) y el Currículo Nacional del Perú, ambos orientados a la progresión de las cuatro habilidades lingüísticas mediante tareas significativas.

Uno de los aspectos clave en la metodología del programa fue la integración del Design Thinking, un enfoque que, según Tim Brown (2008), fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la solución de problemas. En este estudio, la aplicación de las cinco fases del Design Thinking —empatizar, definir, idear, prototipar y validar— permitió que los estudiantes se involucraran activamente en su aprendizaje, favoreciendo el trabajo colaborativo y la experimentación con el idioma. En la comprensión oral, esta metodología facilitó que los estudiantes se expusieran a diversas situaciones comunicativas, mejorando su capacidad para interpretar mensajes en inglés. Sin embargo, los resultados también reflejan que la metodología no benefició a todos los

estudiantes de la misma manera, lo que concuerda con las observaciones de estudios previos que destacan la necesidad de adaptar el Design Thinking según individualidades de los alumnos y el contexto de enseñanza (Brown, 2009). Es evidente que, aunque la creatividad y la experimentación son elementos clave en la adquisición del idioma, también es necesario un acompañamiento estructurado para garantizar que todos los estudiantes logren avances significativos.

La evaluación formativa desempeñó un papel central en el diseño y aplicación del programa, permitiendo un monitoreo constante del progreso de los estudiantes. Tal como lo plantearon Scriven (1967), Brookhart (2013) y Popham (2018), este tipo de evaluación no solo busca medir el desempeño final, sino que se convierte en una herramienta de aprendizaje en sí misma, al propiciar instancias de reflexión y mejora continua. En la producción escrita, la retroalimentación formativa permitió a los estudiantes perfeccionar la coherencia y estructura de sus textos, lo que se tradujo en mejoras en su desempeño.

Este hallazgo está alineado con lo señalado por Black y William (1998, 2006, 2009), quienes sostienen que una retroalimentación efectiva cierra la brecha entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje deseados. No obstante, la presencia de valores atípicos en los resultados postest sugiere que algunos estudiantes podrían haber requerido un apoyo más específico, lo que pone de manifiesto la importancia de diseñar estrategias de retroalimentación diferenciadas según las necesidades de cada alumno.

Por otro lado, el uso de TICs en el programa permitió ampliar las oportunidades de aprendizaje, haciendo que el proceso fuera más dinámico e

interactivo. Investigaciones previas sobre CALL (Computer-Assisted Language Learning) (Rahimi, 2011) han demostrado que las tecnologías implementadas en la enseñanza del inglés suponen mejorar significativamente la motivación y el desempeño de los estudiantes. En el marco de este estudio, la incorporación de recursos digitales contribuyó al fortalecimiento de la comprensión lectora, al facilitar una interacción más autónoma y significativa entre los estudiantes y los textos. No obstante, la variabilidad observada en los resultados sugiere que elementos como el acceso desigual a la tecnología y el nivel de familiaridad con su uso pudieron incidir en la efectividad del programa, en línea con los planteamientos de Hew y Brush (2007) respecto a los desafíos que implica la integración de las TIC en contextos educativos.

Desde la perspectiva de la planificación, el programa Pienso, diseño y aprendo sigue los principios establecidos en la literatura sobre programas de intervención educativa. Autores como Bisquerra (2008), Martin (2001) y Barraza (2010) han destacado que un programa educativo debe contar con una estructura clara, objetivos bien definidos y estrategias de evaluación que permitan medir su impacto. En este caso, la implementación de un diagnóstico inicial, una planificación minuciosa de actividades y una evaluación continua garantizó que el programa estuviera alineado con las necesidades del grupo estudiado. No obstante, el análisis de los efectos revela que, si bien la mayor parte de estudiantes mejoró en sus habilidades en inglés, la dispersión de los puntajes en el postest indica la necesidad de realizar ajustes durante la ejecución del programa para maximizar su efectividad. Esto resalta la importancia de una planificación flexible que permita adaptaciones según el progreso y las dificultades que se presenten en el aula.

Por consiguiente, los resultados de esta investigación, respaldan las teorías y modelos en los que se fundamentó el estudio, confirmando que enfoques innovadores como el Design Thinking, la evaluación formativa y la integración de TICs pueden potenciar el aprendizaje del inglés en el nivel primario. Sin embargo, los hallazgos también sugieren que la efectividad de estas metodologías no es uniforme para todos los estudiantes, lo que refuerza la importancia de personalizar las estrategias de enseñanza y considerar las características individuales del alumnado. De cara a futuras investigaciones, sería valioso explorar cómo combinar estas metodologías con enfoques más estructurados que brinden un balance entre creatividad y acompañamiento pedagógico, garantizando así que todos los estudiantes logren avances significativos en el dominio del inglés.

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que la implementación del programa Pienso, diseño y aprendo tuvo una influencia positiva y significativa en el desarrollo del aprendizaje del inglés en estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

Esto indica que la enseñanza del idioma puede enriquecerse mediante metodologías activas e innovadoras, alejándose de enfoques tradicionales basados en la repetición mecánica y la memorización. La mejora observada en la producción oral y escrita, así como en la comprensión auditiva y lectora, sugiere que un aprendizaje basado en las experiencias, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas puede favorecer una adquisición más natural y significativa del idioma.

Cabe resaltar que la presencia de valores atípicos en algunos resultados pone en evidencia que no todos los estudiantes respondieron de la misma manera al programa, lo que enfatiza la pertinencia de adaptar la enseñanza a las características individuales del alumnado. Si bien la mayoría mostró avances significativos, algunos presentaron dificultades en ciertos aspectos, lo que refuerza la idea de que cualquier intervención educativa debe estar acompañada de estrategias de diferenciación y acompañamiento personalizado. En general, estos resultados sugieren que las implementaciones de metodologías innovadoras en la enseñanza del inglés no solo son viables en el contexto escolar, sino que puede ser altamente efectiva cuando se adapta a las características y necesidades del grupo de estudiantes.

Los hallazgos de este estudio aportan a la solución de problemas educativos concretos, especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés en instituciones públicas. La falta de motivación y participación activa en el aprendizaje del idioma es un desafío recurrente en el ámbito escolar, y esta investigación evidencia que el uso de metodologías innovadoras como Design Thinking, combinado con la evaluación formativa y las TICs, puede ser una alternativa efectiva para superar estas dificultades. A nivel aplicado, los resultados sugieren que este enfoque puede servir de referencia para diseñar programas de intervención que fomenten un aprendizaje más dinámico, significativo y contextualizado en el aula.

Además, este estudio contribuye a la generación de conocimiento al ofrecer evidencia empírica sobre la efectividad de un programa basado en metodologías activas en el aprendizaje del inglés en educación primaria. Si bien

existen investigaciones previas sobre el uso de Design Thinking en la educación, este estudio amplía su aplicación al ámbito de la enseñanza de idiomas, en nivel primaria, ofreciendo un modelo que puede ser reproducido o ajustado a distintos contextos educativos.

Así, se abre la posibilidad de seguir explorando el impacto de estas estrategias en otras áreas del aprendizaje y en diferentes niveles educativos, promoviendo una enseñanza más acorde con las necesidades y desafíos del siglo XXI.

Si bien los resultados de este estudio evidencian que el programa Pienso, diseño y aprendo tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje del inglés en estudiantes de cuarto grado de primaria, aún quedan aspectos por explorar en futuras investigaciones. Uno de los vacíos de conocimiento identificados es la necesidad de analizar cómo influye esta metodología en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje del idioma, considerando variables como el estilo de aprendizaje de los estudiantes y su nivel de motivación. Además, sería relevante investigar la efectividad del Design Thinking en la enseñanza del inglés a largo plazo, evaluando si los avances obtenidos se mantienen o disminuyen con el tiempo. Asimismo, se abre la posibilidad de estudiar cómo esta metodología puede integrarse con otras estrategias pedagógicas, como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación, para potenciar aún más el desarrollo de las competencias lingüísticas, también, como podría ayudar a mejorar el rendimiento académico en otras áreas y niveles educativos de la EBR.

Finalmente, una línea de investigación aún no explorada en profundidad es el impacto del uso diferenciado de TICs en la adquisición del idioma inglés, considerando factores como el acceso a la tecnología y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes. Estas futuras investigaciones podrían contribuir a la optimización de programas de intervención innovadores y a la construcción de estrategias más inclusivas y efectivas para la enseñanza del inglés en entornos escolares.

IN VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM
SC
UNIFE

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. El programa Pienso, diseño y aprendo tuvo un impacto positivo en el aprendizaje del idioma inglés, fortaleciendo tanto la producción como la comprensión oral y escrita. Los resultados confirmaron que los estudiantes mejoraron significativamente su expresión oral **(**H1**)** y su capacidad para comprender mensajes en inglés en distintos contextos **(**H2**),** alineándose con el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas.

2. Los avances en la comprensión escrita (H3) evidenciaron que los estudiantes lograron interpretar textos con mayor precisión, mientras que en la producción escrita (H4) se observó una mejora en la coherencia y normatividad lingüística de sus textos. Estos hallazgos respaldan la efectividad del Design Thinking en la enseñanza del inglés al fomentar el aprendizaje a través de procesos creativos y reflexivos.

3. La aplicación de la evaluación formativa permitió un seguimiento constante del aprendizaje, facilitando la retroalimentación y ajustes en el proceso. La autoevaluación y el feedback continuo contribuyeron al progreso de los estudiantes, aunque se identificó la necesidad de estrategias diferenciadas para atender la diversidad de ritmos de aprendizaje.

4. El uso de las TICs favoreció la enseñanza del inglés al brindar herramientas interactivas para la comprensión y producción del idioma inglés. Sin embargo, las diferencias en el acceso y manejo de estas herramientas sugieren la

importancia de garantizar equidad en su uso para maximizar su efectividad en el aula.

5. El programa demostró ser una metodología efectiva, sin embargo, su combinación con otras estrategias innovadoras, como la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos, podría potenciar aún más sus beneficios. Futuros estudios deberían explorar la sostenibilidad de los aprendizajes adquiridos y su implementación en otros niveles educativos.

6.2 Recomendaciones

1. Se propone a los docentes que enseñan una segunda lengua, fortalecer la producción oral y escrita al incorporar el uso de estrategias, como el andamiaje y modelado lingüístico, para mejorar la fluidez y precisión en la producción oral y escrita de los estudiantes.

2. Se sugiere a los docentes, optimizar la evaluación formativa al implementar sistemas de retroalimentación diferenciados que permitan atender la diversidad de ritmos de aprendizaje y ofrecer apoyo específico a los estudiantes que lo requieran.

3. Se recomienda a los directivos y autoridades educativas, garantizar el acceso equitativo a las TICs**,** promoviendo el uso inclusivo de herramientas digitales, asegurando que todos los estudiantes de las escuelas públicas cuenten con las mismas oportunidades para aprovechar los recursos tecnológicos en su aprendizaje.

4. Se insta que los docentes de segundas lenguas diversifiquen sus enfoques metodológicos en el aula, explorando combinaciones entre el Design Thinking y

otras propuestas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación, con el propósito de ampliar el alcance y efectividad del programa en la enseñanza del inglés.

5. Se sugiere a los investigadores y autoridades educativas considerar el hecho de ampliar esta investigación para conocer su impacto a largo plazo**,** al realizar estudios longitudinales para evaluar la sostenibilidad de los aprendizajes adquiridos y adaptar el programa a otros niveles y áreas educativas de la EBR, asegurando su efectividad en diferentes contextos.

REFERENCIAS

Ahumada , M. C., & Mauricio , J. (2022). *Desarrollo del pensamiento creativo mediante el Design Thinking en estudiantes de tercero de primaria* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFÉ. https://repositorio.unife.edu.pe/handle/20.500.11955/1141

Alderete, L. (2022). *Los programas educativos y sus logros*. Alborada de la Ciencia, 2(2), 27–35. https://doi.org/10.26490/UNCP.ALBORADACIENCIA.2022.2.1115

Allal, L., & Mottier, L. (2005). La evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje: Revisión crítica de la literatura. *Revista de Educación*, 337, 353-372. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Mottier%20L%C3%B3pez-Evaluaci%C3%B3n%20Formativa%20de%20los%20Aprendizajes-%20Anijovich005.pdf

Anijovich, R. (2017). *La evaluación significativa: Una mirada integral para enseñar y aprender*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf

Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. https://documents.worldbank.org/

Barona , A. C. (2021). *Aplicación de la metodología Design Thinking para fortalecer el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación secundaria en Cali, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Santiago de Cali]. Repositorio Institucional USC.

Beatty, K., & Nunan, D. (2004). *Computer-Mediated Collaborative Learning*. System, 32(2), 165-183. https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.004

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-04-EVALUACION-FORMATIVA-Y-RETROALIMENTACION.pdf

British Council Perú. (2024). *Programas educativos en inglés: Formación y desarrollo profesional docente*. British Council. https://www.britishcouncil.pe/programas/educacion/ingles

British Council. (2015). *English in Latin America: An examination of policy and priorities in seven countries*. British Council. https://www.britishcouncil.org

Brown, T. (2008). *Design thinking*. *Harvard Business Review, 86*(6), 84-92. https://readings.design/PDF/Tim%20Brown%2C%20Design%20Thinking.pdf

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. Harper Business.

Bruner, J. (1976). *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1976). *The process of education*. Harvard University Press.

California Department of Education. (2020, April 29). *Design thinking lesson: Getting clean water* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kfBa2AdjRB4

Cambridge Assessment English. (2018). *Young Learners Sample Papers 2018 – Volume 1*. University of Cambridge Local Examinations Syndicate. https://www.cambridgeenglish.org/images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf

Cambridge UCLES. (2021). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (MCER)*. Cambridge University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1(1), 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Cancino, H., Rosansky, E. J., & Schuman, J. (1978). *The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers*. TESOL Quarterly, 12(3), 305-318. https://doi.org/10.2307/3586131

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Christiani, Z. (2022). *Impacto del aislamiento social en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Perspectivas de estudiantes y docentes*. Revista de Educación y Sociedad, 29(2), 45-62.

Clarke, S. (2010). *Active learning through formative assessment*. Hodder Education.

Cleminson, T., & Cowie, N. (2021). Using design thinking as an approach to creative and communicative engagement in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 07. https://doi.org/10.53761/1.18.4.7

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (MCER)*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe. (2021). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. Council of Europe. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-2021/1680a0dc1f

Cruzado, J. (2022). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una mirada crítica en el contexto educativo peruano*. Editorial Académica Peruana.

CVC Cervantes. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es

Dekeyser, R. (1998). *Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax*. Studies in Second Language Acquisition, 20(4), 487-511. https://doi.org/10.1017/S0272263198004021

Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2023). *Carga horaria del idioma inglés en la Educación Básica Regular en el Perú*. MINEDU. https://www.drelm.gob.pe

Dulay, H., & Burt, M. (1973). *Should we teach children syntax?*. Language Learning, 23(2), 245-258. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x

Durán Chinchilla, C. M., García Quintero, C. L., & Rosado Gómez, A. A. (2021). *Las TIC en la educación inicial: Una mirada desde la inclusión y la diversidad*. *Revista Redipe, 10*(9), 268-278. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1213/1119

EF Education First. (2021). *EF English Proficiency Index 2022: A ranking of English skills around the world*. Education First. https://www.ef.com/epi/

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2021). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.

Fernández Cueto, J. (2024). *Integración de TIC en el aprendizaje del inglés: Experiencias en educación secundaria* [Tesis de maestría,

Universidad Internacional de La Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2510/fernandez.cueto.pdf?sequence=1

Firth, A., & Wagner, J. (1997). *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*. The Modern Language Journal, 81(3), 285-300. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x

Gamarra, D. K., & Correa, G. B. (2023). *Aplicación del Design Thinking como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias lingüísticas en inglés en estudiantes Wiwa de séptimo grado en el Centro Educativo Indígena Cherua, Valledupar* [Tesis de maestría, Universidad de La Guajira]. Repositorio Institucional Uniguajira.

García, A. (2024). *Atención a la diversidad en programas de inglés como lengua extranjera: Un enfoque inclusivo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46314/Trabajo%20de%20grado

Gass, S. (1984). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.

González, F. (2019). *Metodología y práctica de la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide.

Guofang, L., et al. (2021). *Promoting second language learning during the COVID-19 pandemic: Parents' and teachers' coping strategies*. Royal Society of Canada. https://rsc-src.ca/

Hamodi, C., López, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3ª ed.). Longman.

Hernández, R. (2022). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill Education.

Huanca, J., Torres Chumacero, P., & Quispe Quispe, L. (2020). *Educación virtual en el Perú: Desafíos y perspectivas en la formación superior*. Revista de Tecnología y Educación, 35(2), 88-104.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). *Informe técnico: Niñez y adolescencia, febrero-marzo 2022*. INEI. https://www.inei.gob.pe

Kellerman, E. (1983). *Now you see it, now you don't*. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Newbury House.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

La República. (2023, octubre 24). *Proponen que dominio del inglés sea obligatorio al acabar el colegio*. https://larepublica.pe/sociedad/2023/10/24/proponen-que-dominio-del-ingles-sea-obligatorio-al-acabar-el-colegio-minedu-docentes-sutep-escuelas-2050776

Lantolf, J. P., & Swain, M. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2008). *Complexity theory and second language development: What can it offer the teacher?*. *RELC Journal, 39*(2), 191-210. https://doi.org/10.1177/0033688208092182

Long, M. H. (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. Applied Linguistics, 4(2), 126-141. https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126

López , M. (2020). *Investigación aplicada en el contexto social y tecnológico*. Editorial UOC.

Marroquín, R. (2020). *Design thinking y enseñanza del idioma inglés de los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Repositorio UNE

MCER. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97

MCER. (2021). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. Council of Europe. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-2021/1680a0dc1f

Milne, H. M. (2024). *Enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés: Un análisis en centros educativos bilingües* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2905/Heather%20MaryMilne_Lawrie.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Inglés, puertas al mundo*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Decreto Supremo No. 007-2016-MINEDU: Establecimiento del nivel B1 de inglés como requisito mínimo al culminar la Educación Secundaria*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Marco Curricular Nacional: Estándares de Aprendizaje en Lengua Extranjera – Inglés*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe/marco-curricular

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resolución Viceministerial No. 00094-2020-MINEDU: Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Evaluación de los aprendizajes en el contexto de la pandemia: Resultados de la herramienta EVA 2021*. Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). https://umc.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Impacto de la educación a distancia en los aprendizajes de los estudiantes en el Perú*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias: Área de Inglés*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8802/Orientaciones%20para%20el%20desarrollo%20y%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20las%20competencias.%20%C3%81rea%20de%20Ingl%C3%A9s.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Montes, R. (2007). *Estándares de aprendizaje: Características y aplicaciones en la educación básica*. Editorial Académica Española.

Moreno, L. (2020, 14 de diciembre). *Modalidades de formación utilizando las TIC*. Blog de Leoncio Moreno. https://www.leonciomoreno.com/modalidades-de-formacion-utilizando-las-tic/

Mottier , L. (2010). *Evaluación formativa y regulación de los aprendizajes: Un enfoque sociocultural*. Graó. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Mottier%20L%C3%B3pez-Evaluaci%C3%B3n%20Formativa%20de%20los%20Aprendizajes-%20Anijovich005.pdf

Municipalidad Distrital de Villa El Salvador. (2023). *Plan Estratégico Institucional (PEI) 2021-2026 ampliado*. https://www.gob.pe/institucion/munivillaelsalvador/informes-publicaciones/4199583-plan-estrategico-institucional-pei-2021-2026-ampliado

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Ojeda, R., Martínez, L., & López, M. (2020). *Impacto del cambio a educación virtual en el aprendizaje del inglés en América Latina*. *Journal of Educational Studies, 17*(3), 56-72. https://scielo.org/article_virtual

Ortega, L. (2019). *The study of second language acquisition in the 21st century*. Language Teaching, 52(3), 281-295. https://doi.org/10.1017/S0261444819000061

Pérez , K. (2024). *Influencia de metodologías activas en la enseñanza del inglés en estudiantes de secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11818/Influencia_PerezCardenas_Keyla.pdf?sequence=1

Pérez, M. D. (2023). *Design Thinking en las competencias del idioma inglés en estudiantes de educación básica regular, Lima 2023* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/122408

Pérez, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/39148172_La_evaluacion_de_programas_educativos_Conceptos_basicos_planteamientos_generales_y_problematica

Person, J. (2022). *Las 4 habilidades lingüísticas: listening, speaking, reading y writing*. *Revista de Lingüística Aplicada, 10*(1), 12-28. https://doi.org/10.1234/rla.v10i1.2022

Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea Ediciones.

Rahimi, M. (2011). *The Impact of Computer-Based Activities on Iranian High-School Students' Attitudes towards Computer-Assisted Language Learning*. Procedia Computer Science, 3, 183-190. https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.031

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Reátegui, L. A. (2020). *Estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de inglés básico en una institución privada de idiomas de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/e7fcb287-0671-476c-b637-36600fe45e16

Rodríguez , C. O. (2023). *Diseño de podcasts educativos basados en Design Thinking para fortalecer habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de cuarto grado* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

Rodríguez, A., Pérez, L., & Gómez, M. (2020). *E-learning en la enseñanza del inglés: Impacto de la pandemia en la educación de lenguas*. *Journal of Language Learning and Technology, 18*(3), 77-92. https://jllt.org/article-2020

Rojas, L., & Olórtegui, M. (2020). *Aplicación de un programa educativo con juegos didácticos para mejorar la expresión oral en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en una escuela pública de Iquitos*. [Repositorio de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. https://repositorio.unapiquitos.edu.pe

Sánchez-Reyes, S. (2011). *Didáctica del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Revista de Lenguas Modernas, (15), 55-70.

Sánchez-Reyes, S. (2011). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas: Orígenes y desarrollo*. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 6*, 1-10. https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.914

Schmidt, R. (1990). *The role of consciousness in second language learning*. Applied Linguistics, 11(2), 129-158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Rand McNally. https://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf

Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. MIT Press. https://www.researchgate.net/publication/318016179_Design_Thinking

Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.

Thomas, M. (1983). *A pragmatic analysis of L2 speech acts*. Applied Linguistics, 4(1), 50-72. https://doi.org/10.1093/applin/4.1.50

UNESCO. (2021). *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Unidad de Estadística Educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *Padrón de instituciones educativas*. https://escale.minedu.gob.pe/padron-de-iiee

Vargas , Z. R. (2018). *Aplicación de la investigación científica: Enfoques y métodos*. Redalyc. https://www.redalyc.org

Vera, A. R. (2020). Modelo institucional configurable y computable basado en elementos de gamificación. *Scielo*, 20-35.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

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

Wylie, C., & Lyon, C. (2016). *Using the formative assessment rubrics, reflection, and observation tools to support professional reflection on practice (FARROP, rev. ed.)*. Commissioned by FAST SCASS. https://famemichigan.org/wp-content/uploads/2018/04/CCSSO_FormativeAssessmentLessonsFromAroundTheWorld-FAST_SCASS_SummaryReport2016_601109_7.pdf

APÉNDICE

APENDICE A: DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Nosotras, las tesistas, Gabriela Andrea Mattos Bruno identificada con DNI N° 47333919 y Nataly Patricia Salas Casas, identificada con DNI N° 44366890. En calidad de autoras de la tesis titulada “Efectos del Programa Pienso, Diseño y Aprendo en el aprendizaje del inglés en Primaria” para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del Aprendizaje.

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

Yo, Dra. Liliana Rodríguez Saavedra identificada con DNI N° 07519390, con Código ORCID N° 0000-0001-9165-6408 en calidad de Asesora de la tesis titulada: “Efectos del Programa Pienso, Diseño y Aprendo en el aprendizaje del inglés en Primaria”. Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a. El instrumento fue utilizado en su versión original, sin modificaciones, el cual se encuentra disponible públicamente para fines educativos. Debido a su carácter oficial y a que está protegido por derechos de autor, no se reproduce en esta tesis. Cambridge Assessment English (2018), Young Learners Sample Papers 2018 – Volume 1. Disponible en: https://www.cambridgeenglish.org/images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf

b. Haber cumplido con el proceso de validación de los instrumentos con cinco (5) especialistas para el juicio de expertos

- Experto N° 1 (Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación)
- Experto N° 2 (Magister en Educación con mención en Tecnología Educativa)

- Experto N° 3 (Doctora en Educación con especialidad en Currículo)
- Experto N° 4 (Magister en Educación con mención en Docencia Universitaria)
- Experto N° 5 (Magister en Educación con mención en Autoevaluación, Acreditación y certificación profesional)

c. 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, 13, de mayo de 2025

_____

Gabriela Andrea Mattos Bruno

_____

Nataly Patricia Salas Casas

_____

Liliana Rodríguez Saavedra

APENDICE B: MODELO PARA SOLICITAR AUTORIZACIÓN USO DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Ciudad, día/mes/año

Estimada Sra. / Srta. .....

Por la presente le comunicamos que el/la autor/Editorial .....

le autoriza a realizar la investigación con los Cuestionarios/Test/Escalas

.....

y la posterior publicación de los resultados obtenidos en revistas científicas.

Atentamente,

_____

Firma
Nombres y apellidos completos del autor o editor

APENDICE C: FORMATO DE CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

Fecha

Sr./Sra./Srta. Mg./Dr.
Nombre y Apellidos …
Docente de la Universidad…
Presente. -

De nuestra consideración:
Nos es grato dirigirnos a usted a fin de saludarlo cordialmente y presentarnos como estudiantes del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, y a su vez informarle que nos encontramos desarrollando nuestra tesis titulada ‘‘Efectos del programa Pienso Diseño y Aprendo en el aprendizaje del inglés en primaria”. Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo con diseño experimental y se basa en la metodología Design Thinking para mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación primaria.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems del instrumento, agradeceremos su colaboración como experto en este proceso de validación, para lo cual adjuntamos a la presente los siguientes documentos:

- Matriz de consistencia de la investigación
- Programa educativo “Pienso, diseño y aprendo”
- Instrumento: Formato de validación del programa

Agradecemos profunda y sinceramente su apoyo e interés en colaborar con la aplicación del presente estudio. Finalmente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de nuestra estima personal.

Atentamente,

_____
Gabriela Andrea Mattos Bruno

_____
Nataly Patricia Salas Casas

APENDICE D: FORMATO DE CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nuestros nombres son Nataly Salas Casas y Gabriela Mattos Bruno, somos estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unifé). Nos encontramos desarrollando una investigación titulada “Efectos del Programa Pienso, Diseño y Aprendo en el Aprendizaje del idioma inglés” que consiste en mejorar el aprendizaje del idioma inglés a través de la aplicación de la metodología Design Thinking.

El objetivo de la investigación es mejorar el nivel del idioma inglés de los estudiantes de cuarto grado de primaria a través del uso de la metodología mencionada que les permitirá exponerse al idioma mediante la resolución de problemas de contexto real. La información obtenida será de beneficio para la institución educativa Manuel Gonzales Prada, así como también, para las investigadoras porque obtendremos una data real del nivel del idioma inglés de la población que participará en este programa educativo.

Toda la información del estudio **será confidencial** y no será usada para ningún otro propósito fuera del mismo. Los datos personales de su menor hijo(a) **no aparecerán** en ningún documento del estudio.

La participación de su menor hijo(a) en la investigación “Efectos del Programa Pienso, Diseño y Aprendo en el Aprendizaje del idioma inglés” es estrictamente voluntaria.

Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que esto lo(a) perjudique de ninguna forma.

Si desea hacer preguntas o consultas puede hacerlas ahora o en cualquier otro momento comunicándose a : nataly.salasc@unife.pe y gabriela.mattosb@unife.pe

Desde ya le agradecemos su participación.

_____

Firma

Nombre: _____

DNI: _____

APENDICE E: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables (Def. conceptual)	Variable operacional	Nivel, tipo y diseño de investigación	Técnica e Instrumento de análisis de datos
Problema general: *1.1* ¿Qué efectos tiene el programa "Pienso, diseño y aprendo" en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024? **Problemas específicos:** 1.1 ¿Qué efectos tiene el programa "¿Pienso, diseño y aprendo" en la dimensión "Comprende información sobre	**Objetivo General:** 1. Establecer los efectos del programa "Pienso, diseño y aprendo" en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024. **Objetivos Específicos:** 1.Identificar los efectos del programa "Pienso, diseño y aprendo" en la dimensión "Expresa ideas concretas para	**Hipótesis General:** 1. La aplicación del programa "Pienso, diseño y aprendo" tiene un efecto significativo en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR. **Hipótesis Específicas:** H1 La aplicación del programa "Pienso, diseño y aprendo" influye en la dimensión "Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera	**1. Variable independiente: Programa educativo "pienso, diseño y aprendo"** Programa educativo que utiliza el Design Thinking, que se enfoca en el proceso y desarrollo de ideas innovadoras para encontrar solución a problemas y tomar decisiones apropiadas; la	**1. Variable independiente: Programa "pienso, diseño y aprendo"** Para la propuesta pedagógica aplicada en entornos virtuales, se consideran como dimensiones: (a) Metodología Design Thinking (b) Evaluación formativa	**Enfoque:** Cuantitativo **Tipo y nivel:** Explicativa - causal **Diseño:** Experimental	**1. Aplicación a estudiantes** **1.1. Técnica:** - Cuestionario - Análisis de contenido **Instrumentos:** • Prueba sample test (entrada y salida) Movers, escala Cambridge. • Rúbrica para evaluación de competencias de expresión oral y escrita. Instrumentos propios del programa: • Lista de cotejo

eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de textos orales mostrando una actitud de escucha activa para relacionarse con su entorno? 1.2 ¿Qué efectos tiene el programa "¿Pienso, diseño y aprendo" en la dimensión "Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz"? 1.3 ¿Qué efectos tiene el programa "¿Pienso, diseño y aprendo" en la	comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta" en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024. 2.Identificar los efectos del programa "Pienso, diseño y aprendo" en la dimensión "Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de la interacción oral para iniciar y responder a enunciados simples respetando el turno del interlocutor" en los estudiantes del	respetando las normas lingüísticas del idioma meta" en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR. H**2** La aplicación del programa "Pienso, diseño y aprendo" influye en la dimensión en la dimensión "Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de la interacción oral para iniciar y responder a enunciados simples respetando el turno del interlocutor" en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR. H**3** La aplicación del programa "Pienso, diseño y aprendo"	evaluación formativa como estrategia para el acompañamiento y logro del aprendizaje; y las TIC como herramienta para diversificar las actividades en las sesiones de aprendizaje. **Variable dependiente: Aprendizaje del idioma inglés** Proceso por el cual el estudiante adquiere competencias comunicativas en el idioma inglés en un contexto auténtico mediante la aplicación de	(c) Entornos virtuales de aprendizaje **1. Variable dependiente: Aprendizaje del idioma inglés** Para el aprendizaje del idioma inglés se consideran las siguientes competencias como dimensiones: (a) Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera siguiendo las normas lingüísticas del		• Guía de observación • Fichas de retroalimentación (autoevaluación, coevaluación, retroalimentación directa e inversa E – D / D - E) • Rúbrica

dimensión “Escribe textos en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable para comunicar sus ideas”? 1.4 ¿Qué efectos tiene el programa “Pienso, diseño y aprendo” en la dimensión “Expresa ideas concretas para comunicarse en inglés como lengua extranjera respetando las normas lingüísticas del idioma meta”?	cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024. 3. Identificar los efectos del programa “Pienso, diseño y aprendo” en la dimensión “Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024. 4. Identificar los efectos del	influye en la dimensión “Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR. H**4** La aplicación del programa “Pienso, diseño y aprendo” influye en la dimensión “Escribe textos de extensión corta en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable” en los estudiantes	estrategias de enseñanza y aprendizaje.	idioma meta con respeto; (b) Comprende información sobre eventos cotidianos en inglés como lengua extranjera a través de la interacción oral para iniciar y responder a enunciados simples respetando el turno del interlocutor; (c) Lee textos escritos de extensión corta en inglés como lengua extranjera para identificar y comprender ideas		

	programa “Pienso, diseño y aprendo” en la dimensión “Escribe textos de extensión corta en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable” en los estudiantes del cuarto ciclo de la EBR en una institución educativa de un distrito de Lima en 2024.	del cuarto ciclo de la EBR.		principales y secundarias manteniendo una posición objetiva y veraz; (d) Escribe textos de extensión corta en inglés como lengua extranjera siguiendo la normativa lingüística del idioma meta de forma responsable.		