



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

**TESIS**

**Para optar el título profesional de Licenciada en Educación  
Primaria e Interculturalidad**

Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo  
en el área de comunicación

**PRESENTADO POR**

Cabanillas Ricaldi, Mirella Esmeralda  
Díaz Medina, Ariana Amelia

**ASESOR**

Iván Iraola Real

**Lima - Perú, 2023**

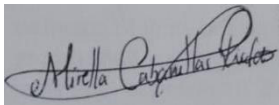
## INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

1. Cabanillas Ricaldi Mirella Esmeralda, identificada con DNI 74643854
2. Diaz Medina Ariana Amelia, identificada con DNI 48296973

Somos egresados de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Interculturalidad del año 2020 – I, y habiendo realizado<sup>1</sup> la tesis para optar el Título Profesional o el Grado de Bachiller de <sup>2</sup> Licenciadas en Educación Primaria e Interculturalidad, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 15 de abril de 2023, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud del 8% <sup>3</sup>: (ocho por ciento)

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 08 días del mes de setiembre del año 2023.



**Mirella Esmeralda Cabanillas  
Ricaldi  
DNI: 74643854**



**Ariana Amelia Diaz Medina  
DNI: 48296973**



**Asesor:  
Ivan Iraola Real  
DNI: 10818596**

---

<sup>1</sup> Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

<sup>2</sup> Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

<sup>3</sup> Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

# Tesis

---

## ORIGINALITY REPORT

---

8%

SIMILARITY INDEX

9%

INTERNET SOURCES

7%

PUBLICATIONS

5%

STUDENT PAPERS

---

## PRIMARY SOURCES

---

1 [repositorio.une.edu.pe](https://repositorio.une.edu.pe) 2%  
Internet Source

---

2 [repositorio.ucl.edu.pe](https://repositorio.ucl.edu.pe) 2%  
Internet Source

---

3 [www.risti.xyz](http://www.risti.xyz) 1%  
Internet Source

---

4 [repositorio.cuc.edu.co](https://repositorio.cuc.edu.co) 1%  
Internet Source

---

5 Submitted to Universidad Cesar Vallejo 1%  
Student Paper

---

6 [prezi.com](https://prezi.com) 1%  
Internet Source

---

Exclude quotes  On

Exclude bibliography  Off

Exclude matches  < 1%

**SUSTENTADO Y APROBADO ANTE EL SIGUIENTE JURADO:**

## **DEDICATORIA**

La tesis está dedicada a Dios, que gracias a él hemos logrado concluir nuestra carrera, a nuestros padres, hermanos y familiares cercanos que con su constante apoyo nos motivaron siempre a seguir estudiando esta noble profesión. Durante los cinco años transcurridos en la universidad, hemos vivido momentos tensos y agradables, pero siempre mantuvimos la fe y la esperanza que algún día con mucho esfuerzo y dedicación, llegaríamos a la cima. Y un reconocimiento especial a los docentes que nos transmitieron sus saberes, principios morales y éticos para que en el campo educativo lo pongamos en práctica manteniendo firmes los valores adquiridos.

**Gracias.**

## Tabla de Contenidos

INTRODUCCIÓN .....	7
METODOLOGÍA .....	23
Diseño .....	23
Participantes.....	23
Instrumentos.....	23
Procedimientos.....	25
ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	25
DISCUSIÓN .....	36
CONCLUSIÓN.....	37
Referencias.....	39
ANEXOS .....	48

### **Lista de tablas**

Tabla 1: Estadísticas de total de elemento (Mediación docente como estrategia para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral) .....	26
Tabla 2: Estadísticas de total de elemento (recursos didácticos como estrategia para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral) .....	27
Tabla 3: Estadísticas de total de elemento (Ilustraciones como estrategia para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral) .....	28
Tabla 4: Estadísticos descriptivos (muestra de docentes).....	29
Tabla 5: Estadísticos descriptivos.....	33

### **Lista de figuras**

Figura 1: La mediación docente.....	30
Figura 2: Recursos didácticos .....	31
Figura 3: La ilustración en la enseñanza.....	32
Figura 4: Dimensión (Mediación docente) .....	34
Figura 5: Dimensión (Recursos Didácticos).....	34
Figura 6: Dimensión (Ilustraciones) .....	35

### **Resumen**

Las estrategias en la enseñanza son de gran utilidad para promover el aprendizaje significativo. Ante esta relevancia, el objetivo de la investigación fue determinar los niveles de frecuencia en el uso de las estrategias de enseñanza, para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de primaria de una escuela privada de Lima – Perú. Específicamente se planteó establecer estos niveles de frecuencia en el uso de estrategias de enseñanza a través de la mediación docente para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes. La muestra estuvo conformada por tres docentes del área y 19 estudiantes del sexto grado de primaria. Así, el enfoque de esta investigación fue cuantitativo de tipo descriptivo. Los instrumentos empleados se diseñaron en escala Likert, una contenía 10 ítems y estaba dirigida a los docentes y la otra destinada a los estudiantes con 11 ítems. Los cuales, mediante la validación de juicio de experto y la fiabilidad del instrumento del Alfa de Cronbach, se logró como resultado que las estrategias como la mediación docente, los recursos didácticos y las ilustraciones se emplean con relativa frecuencia para lograr el aprendizaje significativo, ya que en las tres dimensiones los resultados evidenciaron un 33,33% y 66, 67% al afirmar que los docentes utilizan casi siempre y siempre las estrategias en el área de comunicación integral.

**Palabras claves:** Recursos didácticos, mediación, ilustraciones, estrategia de enseñanza, aprendizaje significativo.

### **Abstract**

Teaching strategies are very useful to promote meaningful learning in students, given this relevance, the objective of this research was to determine the levels of frequency of use of teaching strategies to promote meaningful learning in the area of Communication in sixth grade students of a private school in Lima - Peru. It was proposed to establish these levels of frequency of the use of teaching strategies through teacher mediation to promote meaningful learning in the area of communication in students. The sample consisted of three teachers in charge of teaching the area of integral communication and 19 students of the sixth grade of primary school. Thus, the focus of this research was quantitative descriptive. The instruments used were designed on the Likert scale, one contained 10 items and was addressed to teachers and the other intended for students had 11 items. Through the validation of expert judgment and the reliability of the Cronbach's Alpha instrument, it was achieved as a result that strategies such as teacher mediation, didactic resources and illustrations are used with relative frequency to achieve significant student learning. , since in the three dimensions the results of the students showed 33.33% and 66.67% when affirming that teachers almost always and always use the strategies in the area of integral communication.

**Keywords:** Didactic resources, mediation, illustrations, teaching strategy, significant learning.



## INTRODUCCIÓN

La labor pedagógica docente es aquella que se enfrenta a realidades distintas dentro del aula, porque la mayoría tienen diferentes estilos de aprendizaje y formas de entender los contenidos que los docentes transmiten diariamente. (Kirkpatrick et al., 2020). La escuela es un lugar donde se puede encontrar diversidad de estudiantes, de esta manera, se manifiesta que es un lugar importante para el desarrollo de los niños, porque es ahí donde el maestro buscará mediar sobre las dificultades cognitivas, de socialización y con las diversas conductas que presentan los estudiantes para insertarse en el aprendizaje significativo. (Chen et al., 2020). Por esta razón, el docente debe estar preparado en todos los aspectos; es decir, conocer la metodología, didáctica, estrategias y tutoría; para que el proceso de enseñanza y aprendizaje logre ser útil y significativo. (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2014). Asimismo, en la actualidad los métodos de la escuela activa han propuesto cambios muy importantes para la educación, el docente debe cumplir la función de ser un mediador y los estudiantes deben tener un protagonismo principal.

Ante esta nueva visión de la escuela moderna, se suman pensadores muy importantes como David Ausubel y Novak-Hanesian (1983) quienes explican que el aprendizaje significativo debe tomar en cuenta los saberes previos de los educandos. De esta manera, los docentes también deben reconocer que cada estudiante tiene una forma distinta de aprender; así, para que un aprendizaje sea significativo, se debe atender primero las inteligencias múltiples de cada niño (Gardner, 1995). Sin embargo, en el informe del Banco Mundial (2018) los países en desarrollo experimentan una crisis en el aprendizaje, los informes revelan que en Kenia, Tanzania y Uganda el 75% de los estudiantes de tercer grado tienen dificultades en comprensión lectora. En zonas de la India el 75% tienen dificultades en resolver problemas matemáticos de suma y resta. Estos resultados en comparación con los países desarrollados han generado gran preocupación, ya que según los resultados de las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) realizado por Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018) revela que países como China ocupan el primer puesto, seguido de Singapur y Macao con una buena educación a nivel mundial. Sin embargo, los resultados revelaron que los países de Latinoamérica también se encuentran experimentando una crisis en el aprendizaje y los únicos que alcanzaron un puntaje promedio fueron Chile seguido de Uruguay y Costa Rica, dejando muy lejos a países como Perú que no ha podido superar los últimos puestos en los resultados PISA.

Estas debilidades a su vez tienen que ver con la calidad de enseñanza que los estudiantes reciben durante la etapa escolar, porque los docentes no promueven el aprendizaje significativo, pero lamentablemente existen otros docentes que no están preparados y no cumplen con el perfil idóneo. Esto se observa en los colegios privados donde supuestamente la educación es de calidad, pero desde la óptica de (Arteño et al., 2020). Existen limitaciones en cuanto a la metodología, haciendo que los estudiantes se vean obligados más que todo a memorizar y a perfeccionar fórmulas matemáticas para lograr un ingreso aceptable en la universidad (Balarin et al., 2018). Por estos motivos, en las escuelas privadas peruanas no se logran resultados significativos en cuanto a aprendizajes escolares (MINEDU, 2018). Además, las condiciones laborales de los docentes de estas instituciones no son del todo favorables, porque trabajan sin contratos estables, con alta carga laboral, sin derecho a beneficios y experimentando insatisfacción ante sus colegas y ante el director que generalmente es el dueño (Balarin et al., 2018).

Por tanto, los deficientes resultados peruanos en materia de logros de aprendizaje en las escuelas públicas (OECD, 2018) y privadas (MINEDU, 2018) invitan a reflexionar que en estas instituciones se debe promover el lado significativo de la educación. Desde luego que hay que tener en cuenta que esta problemática en las estrategias de enseñanza y logros de aprendizaje se deben también a la estandarización que viene del exterior (Peters, 2018) y las políticas hegemónicas internacionales (Rasco, 2020). Lo que en aspectos educativos termina por afectar la educación, debilita la cultura y reduce el rendimiento escolar por la urgencia de lograr aprendizajes ajenos al contexto. (Battle & Smiley, 2017). Ante esta problemática, es importante que el maestro se encuentre capacitado para promover verdaderamente un aprendizaje óptimo mediante el cual, los estudiantes profundicen sus pensamientos a través de desafíos interesantes por parte de sus maestros y no solo verse limitados a memorizar (Dunn y Moore, 2020; MINEDU, 2014). Sino también, mediante la Resolución Viceministerial N° 222-2021-MINEDU (2021) observado en el Expediente DIGEBR2021-INT-0079034 se establece vincular el currículo a la realidad local y nacional. Lo que se logra aplicando estrategias de enseñanza haciendo uso de los recursos materiales didácticos (Damopolii et al., 2019). Así, al tener un conocimiento o familiaridad mayor con los contenidos y los materiales, los estudiantes serán más participativos y optimizarán su desempeño (Thomas & Quinlan, 2022). De esta manera, si las estrategias de enseñanza parten del contexto inmediato de los estudiantes y empleando los recursos didácticos que ellos conocen; se garantizan los conocimientos previos, y con ellos, se lograría mejores aprendizajes significativos.

## **Las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo**

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que los docentes utilizan para promover el aprendizaje de los educandos. Asimismo, las estrategias de enseñanza desde la teoría de las inteligencias múltiples son aquellas que los maestros ofrecen con el fin de solucionar problemas y alentar a construir sobre sus fortalezas mientras aprenden nuevos conceptos (Luo y Huang, 2019). Las estrategias de enseñanza se asocian a los aprendizajes significativos. Los mismos que se pueden entender como aquellas formas en la que los estudiantes se apropian de un nuevo saber y lo asocian al conocimiento que tienen (Ausubel et al., 1983). Es decir, el aprendizaje significativo, es un proceso de transformación que no se da de manera instantánea, sino que requiere tiempo para asimilarlo (Casani y Solano, 2019). Confirmando que, si la enseñanza se contextualiza, se logran mejores aprendizajes (Thomas & Quinlan, 2022). Por ejemplo, a nivel de Latinoamérica, en Brasil, se desarrolló el estudio titulado “*Praticas de Leitura: contribuição na formação crítico-reflexiva do aluno*” que tenía como finalidad explicar las vivencias de las prácticas de la lectura como una experiencia vivida en la escuela municipal. Mediante una metodología bibliográfica y de observación de sesiones de aprendizaje se identificó que las prácticas de lectura que se desarrollaron en el contexto hicieron posible un aprendizaje más significativo para los estudiantes que participaron en el proyecto, contribuyendo a una formación más crítica-reflexiva (Costabeber y Janaína, 2019).

Un hallazgo positivo en cuanto al logro de aprendizajes significativos se evidenció con 18 escolares colombianos. En este estudio los docentes aplicaron una metodología de investigación acción y estudio de casos en la enseñanza de las ciencias, logrando aprendizajes significativos al enseñar los fenómenos de reflexión y refracción de la luz desde una estrategia didáctica mediada por actividades experimentales; demostrando que la enseñanza permite a los docentes adaptar diversas estrategias con el propósito que aprendan conceptos diversos (López, 2019). Esto refuerza la idea de la relevancia de las estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos. Es decir, si se planifican estrategia considerando que todo ser humano es diverso y que se encuentra en constante intercambio de experiencias, al cual se le conoce como conocimiento. Entonces se puede inferir que sus aprendizajes significativos van a depender de lo cognoscitivo; es decir, para lograr que el aprendizaje sea significativo primero hay que adquirir el conocimiento (Handal, 2019).

Resultados similares se observaron en el contexto prepandemia. Por ejemplo, en el estudio titulado “*¡Students’ perception of Kahoot’s! influence on teaching and learning*”. En este estudio el Kahoot (2022) se empleó como recurso didáctico para motivar y lograr aprendizajes. Así, luego de entrevistar a 48 estudiantes se concluyó que las experiencias Kahoot y su influencia como herramienta en el aula, promueve su compromiso en la motivación y el aprendizaje significativo (Licorish et al., 2018). Desde luego, como parte de las estrategias de enseñanza está la evaluación, que también influye en el logro de aprendizajes significativos. Por ejemplo; en Chía (Colombia) luego de entrevistar y observar el desempeño de cinco docentes se logró concluir que la reflexión de los mismos logra transformaciones de sus prácticas pedagógicas en el aula, mediante la implementación de la autoevaluación y coevaluación que favorecen el aprendizaje significativo (Buitrago et al., 2018).

### **Experiencias peruanas de estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo**

En el contexto peruano, un estudio acerca de las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en estudiantes del quinto grado de secundaria del Centro Educativo de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación (CEAUNE) realizado en Lima en el 2018; se logró determinar la relación entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo mediante una investigación de tipo descriptivo - correlacional de corte transversal. En este estudio participaron 90 estudiantes, quienes fueron encuestados para luego descubrir como resultado una baja correlación entre la estrategia de la enseñanza y el aprendizaje significativo (Castillo, 2018). También, el estudio titulado “*Vinculación entre los estilos de aprendizaje y enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo*”, planteó la importancia de generar una autorreflexión en los maestros acerca de sus propias prácticas pedagógicas, para así garantizar una enseñanza de calidad y aprendizajes significativos. Esta investigación corresponde a un análisis documental. Logrando obtener como resultado la demostración de varios estudios al afirmar que el docente enseña de acuerdo con el estilo de aprendizaje de sus estudiantes, logrando la relación significativa de la variable de estudio y favoreciendo el aprendizaje significativo (Huanca, 2018).

Asimismo, en la investigación denominada “*Estrategias de aprendizaje y aprendizaje significativo en docentes de la institución educativa de Piura, 2018- Perú*”. Que se orientó con el objetivo de establecer la relación de las estrategias de aprendizaje con el aprendizaje significativo en docentes. La metodología de investigación

correspondió al enfoque cuantitativo correlacional. Para la muestra participaron 30 docentes de uno u otro sexo quienes respondieron un cuestionario como instrumento. Logrando obtener como resultado que sí existe la relación entre las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje significativo (Soto, 2019). Por otra parte, en un estudio acerca de la enseñanza del área de matemáticas en el que se implementó un programa de estrategias didácticas de razonamiento matemático para desarrollar las habilidades, optimizar el trabajo diario de los docentes, así como fortalecer y desarrollar aprendizajes significativos de una escuela pública de Piura, Perú. La finalidad fue contribuir y utilizar las estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje con los docentes de dicha institución. Para el desarrollo se utilizó material bibliográfico, el estudio es de tipo socrático y propositivo con un método deductivo- inductivo. Mediante la aplicación de una encuesta y una guía de observación dirigida a 25 estudiantes se logró como resultado que las estrategias planteadas sobre la resolución de problemas matemáticos no han sido implementadas ni gestionadas por la institución educativa (Rios, 2018).

Además, se realizó un estudio peruano aplicando estrategias didácticas mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para elevar la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de educación primaria en una escuela pública de la provincia de Chiclayo- Perú. Este estudio se orientó con el objetivo de mejorar la comprensión lectora. Se aplicó un método empírico- experimental con una muestra de 20 estudiantes del sexto grado de educación primaria. Para el recojo de información se utilizaron: ficha de registro, pretest y post test, y los datos obtenidos permitieron alcanzar resultados que demostraron que el conjunto de estrategias utilizadas por los docentes mejora la comunicación oral, la escucha y la capacidad de producir textos (Vega, 2019). Estos estudios empíricos realizados en Perú evidencian que, en este contexto, se pueden aplicar estrategias para alcanzar aprendizajes significativos. Además, los análisis previos confirman que, a nivel internacional, las estrategias de enseñanza planificadas o estudiadas en forma minuciosa demuestran logros parciales o totales. Por lo que se justifica la necesidad de seguir profundizando el estudio de estas variables para encontrar mejores resultados.

### **Estrategias de Enseñanza**

Las estrategias de enseñanza son las acciones decididas que los docentes ejecutan para dirigir los procesos con la finalidad de alcanzar mejores aprendizajes en los educandos. Estas estrategias deben favorecer la interacción y la comunicación entre los participantes

del proceso. Para ello, el docente anticipa qué, cuánto, en qué forma y en qué orden se aplicarán las estrategias con los estudiantes creando actividades innovadoras (Anijovich y Mora, 2009). De esta manera, las estrategias de enseñanza permiten organizar acciones, metodologías, las técnicas y los recursos aplicados por el docente; que, desde luego, implican la planificación y evaluación de estos en el proceso de lograr los objetivos en cuanto a aprendizajes significativos. Por tanto, las estrategias de enseñanza son fundamentales para que el docente pueda aplicarlas en sus sesiones y los estudiantes promueven sus aprendizajes (López et al., 2022).

Desde luego que, las estrategias de enseñanza van de la mano con el aprendizaje; es decir, lo predisponen debido a las actividades que se prevén para el educando en relación con los contenidos que va a producir conocimientos. Sin embargo, el concepto de estrategias de enseñanza no es visto únicamente de forma literal, sino que también se estudia y se análoga con el concepto “*metodología del docente*” orientadas al aprendizaje de los contenidos o temas; y así, garantizar el logro de competencias en los estudiantes (Pamplona et al., 2019). Por lo que se refiere que es muy importante el uso apropiado de estas para adecuarlas a la experiencia de aprendizaje. Al respecto las estrategias de enseñanza se plantean, que corresponde a un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso de los estudiantes. Durante el acto de enseñar se debe utilizar una variedad de estrategias, técnicas de estudio que contribuyan en este proceso. Por tanto, el docente planifica determinadas actividades que le permitan alcanzar los logros esperados al final del proceso, se evaluará para ver en qué medida se han adquirido. Todas estas contribuyen para forjar hábitos de estudio (Orellana, 2008). Por ejemplo, las estrategias de enseñanza sugeridas para la educación ambiental, que fueron desarrolladas desde otras ópticas en coordinación con el MINEDU, el Ministerio de Ambiente (MINAM, 2023), las que se explican a continuación:

### **Estrategias metodológicas propuestas en las sesiones de aprendizaje (MINAM)**

En las sesiones de aprendizaje realizadas por el MINEDU se implementan recursos educativos que utilizan mediante el juego y la investigación que es fundamental para que los estudiantes sean creativos e innovadores en su etapa escolar, seguidamente la comprensión de textos o imágenes le permitirá comprender, imaginar y reflexionar los textos leídos. Asimismo, en las actividades musicales que son de mucha influencia porque desarrollan vínculos afectivos, así como, la estimulación de su inteligencia emocional. En cuanto a las actividades plásticas son estrategias que el docente emplea para la

participación a través del dibujo, pintura, cortado con tijeras etc. Por ello, las estrategias metodológicas que implementa MINAM son fundamentales para el desarrollo y aprendizaje, donde el docente tiene la capacidad de adaptarse a estas estrategias innovadoras y valiosas para su sesión de aprendizaje, enriquecer y aprender mutuamente las nuevas herramientas metodológicas para la futura labor educativa (MINAM, 2023). Esta estrategia sugerida, durante la pandemia se adaptó aplicando elementos tecnológicos para su adecuada enseñanza, con materiales educativos digitales acordes a las necesidades estudiantiles (Lepp et al., 2021); como se explica a continuación.

---

### **Estrategias de enseñanza virtual en la pandemia**

En el ámbito educativo la enseñanza con el uso de las TIC, son un conjunto de herramientas digitales que favorecen una sesión de aprendizaje, permite utilizar diferentes formatos tales como: audiovisuales, textuales, digitales, entre otros, esto aumenta la motivación de manera positiva en los aprendizajes académicos. El uso de las TIC en la pedagogía permite que el docente tenga un canal de comunicación e información amplia y motivadora, logrando un aprendizaje digital en cada uno de sus estudiantes que les facilite adaptarse a esta nueva realidad tecnológica en la enseñanza (Avendaño et al., 2021). A su vez, en el contexto peruano, las estrategias de enseñanza con medios virtuales son factibles mediante la competencia transversal “*Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Gestiona su aprendizaje*” (MINEDU, 2016).

Sin embargo, durante la pandemia, aplicar esta estrategia demandó la adaptación de las mismas por estrategias virtuales; proceso que no fue del todo gradual, sino que se desarrolló de forma súbita, exigiendo la rápida adaptación de docentes y estudiantes durante la pandemia; pero, además, para la post pandemia en la que este tipo de educación seguirá vigente (Lederman, 2020). Pero, es necesario reflexionar que las estrategias de enseñanza están mediadas por las TIC que son los recursos didácticos y las competencias digitales de los docentes que median los procesos. Sin embargo, en este lapso se evidenciaron muchas dificultades de acceso a las tecnologías por parte de los docentes y estudiantes en muchos países del mundo (Alcántara, 2020); y en particular, en el Perú, se observó que no todos los docentes contaban con acceso. Por ejemplo, según la Encuesta Nacional Docente (ENDO) aplicada a 28217 docentes de la Educación Básica Regular (EBR) se observó que el 80.5% contaba con una laptop, el 37.4% con una computadora y solo un 62.5% con internet Wifi en sus casas (MINEDU, 2020). Situación que desde

luego representó la necesidad urgente de acceder primero a los recursos tecnológicos e internet, quizás capacitarse en el uso de los mismos y recién adaptar las estrategias.

En la pandemia, también denominado contexto de Enseñanza de Emergencia Remota (ERE) la prioridad fue la adaptación de los procesos a la gestión educativa virtual (Anthony & Noel, 2021), desde luego incluyendo la gestión curricular. Esto afectó los procesos de aprendizaje de un millón y medio de estudiantes de 165 países, quienes muchas veces vieron limitaciones en sus procesos porque demostraron mejores niveles de desarrollo de competencias digitales a diferencia de sus docentes (Osman, 2020); quienes en su proceso de rápida adaptación, sus materiales educativos y las estrategias de evaluación a la virtualidad y las particularidades de los estudiantes (Lepp et al., 2021) no lograron disponer del tiempo necesario para alfabetizarse tecnológicamente y desarrollar sus competencias. Las mismas que se volvieron más relevantes a diferencia de las clásicas (Levano-Francia et al., 2019).

Ante esta otra realidad, figura como uno de los nuevos paradigmas que priman en los escenarios pedagógicos al utilizar el modelo de aula invertida; donde, pasar de un momento a otro, de un aula presencial a lo virtual no ha sido nada fácil, se ha tenido que dejar de hacer lo mismo para implementar otros métodos, herramientas y hasta crear nuevos escenarios de aprendizajes donde se asegure que los estudiantes reciban una enseñanza personalizada acorde con sus necesidades individuales. Asimismo, tanto estudiantes como docentes extendieron infinidades de competencias y habilidades que son útiles para su vida. En este sentido el modelo de aula invertida, el docente prioriza individualmente los aprendizajes que cada estudiante requiere según su propio estilo y ritmo; para ello, es importante identificar las competencias que necesita para acceder a un conocimiento autónomo fuera del aula (Bergmann y Sams, 2014).

Un estudio que surge en medio del aislamiento social para apoyar el nuevo modelo educativo, adaptado por las instituciones educativas define, el aula invertida como un modelo pedagógico que pasa el material, el trabajo de determinados procesos de aprendizaje antes de llegar al aula y utiliza el tiempo con el docente para favorecer la adquisición del conocimiento (Aristizábal, 2020). Cabe destacar que en el hogar se espera que el estudiante revise el material preparado por el docente y en el aula se promueva la participación para resolver problemas, generar discusiones, aplicar los conocimientos previos que el estudiante tiene frente al material proporcionado por el maestro. Así, los conocimientos básicos se aprenden antes de la clase y en el aula se evidencia el aprendizaje participativo. De esta manera, se comprende que el aula invertida permitió



reforzar el pensamiento creativo y crítico. Asimismo, estos resultados guardan similitud con otros estudios cuando se refiere al tiempo utilizado en la clase recibiendo explicaciones del profesor, aprovechando el tiempo para trabajar en la resolución de problemas y en actividades creativas (Alvarracín et al., 2022).

Otra de las estrategias metodológicas aplicables en la enseñanza virtual durante la pandemia y en la postpandemia es la gamificación. Al mismo tiempo en el ámbito académico la gamificación ha generado un gran impacto con el uso de las TIC, sobre todo con la nueva modalidad de escuela en casa, adaptada a gran parte de las actividades diarias en lo laboral o académico; todo ello depende mucho de estas herramientas de aprendizaje en diferentes áreas y asignaturas para el desarrollo de actitudes y comportamientos colaborativos, articulados con el estudio autónomo (Caponetto et al., 2014); También se puede decir que la gamificación es un recurso valioso que los docentes utilizan y pueden implementar en las sesiones de aprendizaje siempre y cuando se diseñen de acuerdo a edades y características de los educandos. En conclusión, el aula invertida y la gamificación son estrategias metodológicas importantes que está prevaleciendo e implementando raudamente por ser necesarios y beneficiosos para los estudiantes en la dinámica de clase (Carpena & Esteve, 2022).

### **Estrategias de enseñanza en el presente estudio**

La mediación como estrategias de enseñanza en educación primaria es una herramienta que apoya los procesos. El maestro es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa, de manera que las características de su trabajo profesional le confieren el papel de regulador y transformador que pretende inducir en la dinámica de las aulas. El profesor es el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta, elige sus materiales concretos, diseña las actividades a trabajar en el aula, relaciona todos sus conocimientos, etc. Es, en definitiva, un investigador en el aula. La interacción de la mediación de aprendizaje implica la interacción enseñanza y aprendizaje lo cual hace posible la formación humana. Es decir, la mediación docente es una visión desde los estudiantes, a través de su acción en el escenario educativo que tiene el método del proceso enseñanza – aprendizaje, para potenciar el desarrollo de competencias y valores a lo largo de la formación profesional (Porlán, 1987).

Según Feuerstein, plantea una serie de criterios para la interacción que el mediador debe contemplar en su comunicación con el estudiante, esto ayudará al logro de experiencias de aprendizaje mediado. Los criterios más importantes que deben

considerarse son: Mediación de la intencionalidad, la función del mediador no sólo es lograr que el alumno perciba los estímulos de manera significativa, sino que también tome conciencia de los objetivos específicos y de las diferentes tareas por realizar. Esto implica saber cuál es el propósito de nuestra mediación y transmitir a los alumnos la intención específica que se les va a mediar. Asimismo, la mediación de reciprocidad, se refiere a la actitud del maestro hacia sus estudiantes, hacer que sientan involucrados en el proceso de su propio aprendizaje. Esto implica crear curiosidades, mantener motivado al alumno para que se involucre en las tareas (Noguez, 2002). La misma, es mencionada por el MINEDU (2016) en el Currículo Nacional de Educación Primaria; en el cual, en cuanto a las orientaciones generales para desarrollar competencias en el área de Comunicación cuando explica que:

En el III ciclo, los estudiantes se apropian del sistema de escritura, para ello transitan por los diferentes niveles de escritura hasta ser alfabéticos, esto significa que pueden leer y escribir con autonomía. A partir de sus múltiples experiencias con el mundo letrado (afiches, avisos, revistas, etc.) y a partir de la mediación del docente, los estudiantes construirán un conjunto de ideas sobre cómo es y cómo funciona el sistema de escritura (p. 74).

De acuerdo al enfoque de la competencia transversal, se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC y en sus modelos de aprovechamiento, el objetivo es optimizar el aprendizaje y el de las actividades educativas, que sustentan la necesidad de la alfabetización digital y:

[...] se basa en la mediación interactiva propia de los entornos virtuales, que comprende la familiaridad con la cultura digital y las interfaces interactivas incluidas en toda tecnología, la adopción de prácticas cotidianas en entornos virtuales, la selección y producción de conocimiento a partir de la complejidad de datos y grandes volúmenes de información. (p. 184).

Como se puede observar, en ambos casos, la mediación como una estrategia de enseñanza requiere del apoyo del docente para el desarrollo de competencias; es decir, aprendizajes para familiarizar a los educandos con las tecnologías digitales. Lo que es acorde con los planteamientos de la teoría del aprendizaje sociocultural; por el cual, la mediación requiere del apoyo de alguien más experimentado quien eduque a un individuo con menor grado de conocimiento, en una determinada área (Vygotsky, 1995).

Por otro lado, las estrategias de enseñanza mediante el uso de los recursos didácticos, son esenciales en los procesos de enseñanza porque constituyen un apoyo pedagógico que consolidan la actuación del docente con la finalidad de optimizar los procesos de enseñanza (Vargas 2017), y el desempeño (Damopolii et al., 2019).

Los medios, recursos o materiales didácticos, son mediadores que aportan a los procesos didácticos del aprendizaje y evaluación, que facilitan el desarrollo del currículo que el docente desea emplear. Asimismo, los recursos y selección de estos medios como libros de textos o pizarras digitales que condicionan las estrategias de comunicación, tienen lugar en las actividades del aula. Todo ello provoca desarrollar las habilidades cognitivas, estrategias metodológicas y enriquecer la evaluación (Cacheiro, 2011).

Los recursos son valiosos porque se les reconoce su aporte específico para el desarrollo de las capacidades del aprendizaje, tales como cumplir las secuencias didácticas (actividades organizadas por el docente bajo un criterio) y el contexto de la clase (los alumnos y el ámbito en el que se desarrollara cada una de ellas). Una vez elaboradas o seleccionadas por el maestro se aplicará dichas herramientas y con ellas llevar a cabo las actividades en la sesión de clase, que ayudará a resolver problemas para mejorar la calidad del aprendizaje en contextos diferentes (Spiegel, 2006). Estos materiales pueden ser de diversos tipos, aplicables a diversas áreas curriculares y para el logro de otras competencias en educación primaria (MINEDU, 2016). De esta manera, los recursos didácticos ayudan eficazmente al desarrollo de los aprendizajes (Morocho & Paidá, 2021). Principalmente, cuando este tipo de recursos son parte de las sesiones de aprendizaje y del entorno local de los estudiantes (Damopolii et al., 2019). Así, la familiaridad con los mismos hará que participen en forma activa, logrando aprendizajes significativos (Thomas & Quinlan, 2022). Este tipo de recursos pueden ser materiales impresos, audiovisuales e informáticos de las TIC (Vargas 2017). Algunos de estos materiales son más eficaces para los aprendizajes en modalidad virtual, porque ciertas herramientas generan la atención y el interés de los educandos (Morocho & Paidá, 2021).

Consiguiente tenemos a las ilustraciones como estrategias de enseñanza empleadas para el aprendizaje de competencias comunicativas (Maldonado-Fuentes et al., 2018). Desde luego, las mismas han evidenciado tener un potencial visual, estético y cultural en la enseñanza mediante cuentos por los elementos de lenguaje visual que apoyan la codificación y la decodificación en lectores infantiles de educación preescolar o básica (Maldonado-Fuentes et al., 2020). Al respecto, en esta estrategia, el MINEDU (2016) hace referencia al uso de ilustraciones para el desarrollo de competencias comunicativas; por ejemplo, en las competencias “lee diversos tipos de textos escritos”, “lee textos escritos en castellano como segunda lengua” y “lee textos escritos en castellano como segunda lengua”. Incluso, las considera como parte de los estándares de aprendizaje en el nivel esperado del ciclo II y III al plantear que el estudiante “Lee

diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales”. (p.78). O “Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información”. (p.78). Incluso, en el Currículo Nacional las ilustraciones también son empleadas en el desarrollo de las competencias “se comunica oralmente en inglés” o “lee diversos tipos de texto en inglés” del área curricular de inglés.

Esto permite confirmar que, las ilustraciones son de gran importancia para la educación porque permite motivar y despertar la imaginación, beneficia el desarrollo de sus sentidos, sobre todo la observación y la atención en una imagen o texto. Asimismo, es esencial el uso de ilustraciones en los textos infantiles, es de gran aporte para el aprendizaje de la lectoescritura y fomenta la comprensión de textos, y que los docentes deben dar buen funcionamiento a esta estrategia por ser muy valiosa. Por otro lado, la ilustración ayuda mucho en el aprendizaje de niños y niñas de diferentes edades, por ello, es un complemento ideal del texto que nos permite contribuir en el desarrollo de la capacidad de “lectura visual” (Durán, 2005). También las ilustraciones contribuyen a la expresión plástica, arte visual, permitiendo despertar el gusto y la valoración de los estudiantes. Según Salisbury y Styles (2012) cuando dicen de ella que es la imagen que complementa el texto, existiendo una interdependencia entre ambos al transmitir un contenido. Por tanto, las imágenes de textos cumplen un papel fundamental que permite tener hábitos de lectura, apoyo y motivación para la comprensión lectora y por este motivo, es indispensable prestar atención a la calidad gráfica de los libros para niños.

### **Algunos estudios previos sobre el concepto aprendizaje**

Sabiendo que las estrategias de enseñanza del docente están íntimamente relacionados al aprendizaje, porque orientan metodologías con el propósito que el estudiante desarrolle competencias (Pamplona et al., 2019); se hace necesario analizar cómo se han ido modificando las conceptualizaciones del aprendizaje a lo largo de la historia y de los modelos pedagógicos. Por ejemplo, se sabe que el concepto aprendizaje es ampliamente desarrollado por la psicología educativa y por la pedagogía. Desde luego que el concepto aprendizaje ha tenido orígenes antiguos, pero desde la etapa científica de la psicología, sus estudios obtuvieron una orientación más experimental. Por ejemplo, los experimentos conductistas de (Watson, 1961) con sus aplicaciones del condicionamiento clásico a la modificación de emociones; además del desarrollo de fundamentos que

sostienen que el ambiente es determinante en el comportamiento humano. Luego, los estudios conductistas tuvieron mayor impacto en la educación formal con la aplicación de los estudios de (Skinner,1971) quien había desarrollado el condicionamiento operante que demostró que las conductas se podían modificar con refuerzo (consecuencias que incrementan comportamientos) o castigos (consecuencias que reducen o eliminan comportamientos). Estos aportes skinnerianos se aplicaron en las “máquinas de la enseñanza”. Y luego fueron parte de la pedagogía por objetivos o tecnología educativa representada principalmente por (Tyler, 2013).

Luego, debido a las limitaciones de la tecnología educativa surgió la necesidad de reforzar más los estudios de los procesos del aprendizaje; incursionando en el “cómo se aprende” en términos de acción y de procesos mentales. Fue cuando, se prestó atención a los aportes de la pedagogía activa que había modificado la educación fundamentando la aplicación de metodologías más prácticas (Barrena, 2014). Por ejemplo, los aportes de John Dewey (1967; 1998) explican que los procesos de aprendizaje requieren más de la participación de los educandos. Específicamente, en esta lógica, se suman los estudios de María Montessori que fundamentan la necesidad de considerar la singularidad del niño al momento de educar; planteando las necesidades de aplicar estrategias de enseñanza con trabajos colaborativos en los que los educandos se apoyen respetando las opiniones de sus compañeros para así construir el conocimiento (Montessori, 2013). Y con (Piaget, 1983) se obtiene una crítica a la estandarización de la evaluación de las aptitudes intelectuales para lograr estudios en los que se comprenden los procesos mentales de asimilación de conocimientos, acomodación de esquemas mentales. Finalmente, el logro de aprendizajes más comprensivos de acuerdo con las etapas del desarrollo intelectual. Estos últimos planteamientos generaron conceptualizaciones del aprendizaje que llevaron a la evolución del aprendizaje significativo. Por ejemplo, se puede hacer una analogía con el nivel real, la zona de desarrollo próximo y el nivel potencial de Vygotsky (1995) con los conocimientos previos, los conocimientos nuevos y el aprendizaje significativo de (Ausubel et al., 1983).

### **Conceptualizando el Aprendizaje Significativo**

Como bases teóricas sobre el aprendizaje significativo, se tiene como representante a David Ausubel (1983) quien afirma que el aprendizaje significativo produce relaciones sustanciales; es decir, cuando la persona integra nuevos conocimientos a su estructura cognitiva, estos se relacionan con los saberes previos del

sujeto para enriquecer el saber y ampliar los conocimientos. Esta teoría es considerada como una de las más importantes en la que D. Ausubel, asegura que el aprendizaje significativo debe tener sentido, ya que cuando una persona obtiene por recepción una información, se está apropiando de significados nuevos. Pero, por otro lado, el aprendizaje significativo bajo el enfoque histórico-cultural de (Vygotsky, 1995) menciona que la parte cognitiva del sujeto no puede aislarse del contexto social. Para Vygotsky, el pensamiento, lenguaje y comportamiento voluntario surgen por medio de los procesos sociales a través de dos niveles tales como: nivel social y nivel individual; primero de manera interpersonal y después de manera intrapersonal. Esta teoría afirma que se adquiere el conocimiento a través de instrumentos o sistemas de signos que parten de la cultura a través de la mediación. Cuando uno va utilizando los signos, va ampliando y modificando los saberes, de esta manera el aprendizaje significativo implica la adquisición y construcción de significados. También, como base teórica se ha considerado la teoría de la inteligencia múltiple de Howard Gardner (1983; 1987) quien afirma que la teoría de las inteligencias múltiples ayuda a abordar problemas en el campo pedagógico, pues permiten al docente entender a sus estudiantes a través de su diversidad de aprendizajes, de esa manera buscará proponer cambios en las estrategias de enseñanza e interacción con el alumnado (Chura et al., 2019).

Estos tres referentes teóricos se relacionan significativamente con la investigación en curso, pues mediante los estudios de L. Vygotsky (1995) señala que la parte cognitiva de la persona no puede separarse del contexto histórico-cultural. De esta manera, para que existan conocimientos previos se ha tenido que partir de un contexto social, en el que a través de signos o instrumentos uno va adquiriendo la información. Así, cuando D. Ausubel (1983) menciona que la nueva información se relaciona con los saberes previos, se está refiriendo que el sujeto debe tener como base un conocimiento y esos saberes se encuentran en el contexto social. Pero se sabe que existen diferentes formas de aprender, por ello, se relaciona a esta investigación con los aportes de H. Gardner (1983; 1995), quien hace reflexionar que cada niño posee múltiples aprendizajes, y si uno quiere lograr un aprendizaje significativo en el aula, primero debe desarrollar diversas estrategias de enseñanza que respondan a las características de los estudiantes (Chura et al., 2019).

Por otra parte, existen muchas definiciones sobre aprendizaje significativo, las cuales se expondrán a continuación: Para la concepción propuesta por Novak (1998) el aprendizaje significativo es una integración constructiva del pensamiento, sentimiento y acción. También según los estudios de Moreira (1993) se define al aprendizaje

significativo como una idea supra teórica, es decir que puede ser compatible con diferentes teorías constructivistas o psicológicas. Asimismo, Ballester (2002) define aprendizaje significativo desde la visión de Ausubel (1983), en la que se relaciona un conocimiento nuevo o una forma de estructura cognitiva en el que se aprende de forma no arbitraria. También, a través de una definición más actual mediante la óptica de Alfaro (2020) el aprendizaje significativo, es la construcción de un nuevo aprendizaje mediante la utilización de los saberes previos, esta acción está relacionada a la vez con la forma en que el maestro interactúa a través de diversas estrategias con el estudiante para lograr que puedan o se sientan motivados a aprender. A partir de estas definiciones, según los aportes de Novak (1988) y Moreira, M (1993) se puede inferir que existe una integración cognitiva y teórica, mientras Ballester (2002) y Alfaro (2020) comparten la concepción de D. Ausubel et al. (1983), pero que a la vez tendrá que ver mucho la actitud y la capacidad del docente al momento de aplicar una estrategia.

Según lo analizado respecto a las estrategias de enseñanza y al aprendizaje significativo, la investigación de acuerdo con la problemática se ha planteado la siguiente interrogante: *¿Cuáles son los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de primaria en una escuela privada de Lima- Perú?* Por tal razón, la presente investigación se justifica mediante la observación realizada en la labor del docente en el aula, en la que se manifiesta que los estudiantes tienen un bajo rendimiento escolar en el área de comunicación integral, que no logran comprender, interpretar y reflexionar sobre los contenidos que imparte el profesor. Asimismo, se puede observar la necesidad de la interacción de los docentes con los estudiantes de manera afectiva y motivacional. Por tanto, esta investigación buscará revelar cómo las estrategias de los docentes favorecen el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral. Asimismo, la investigación tiene una justificación teórica, porque ofrece nuevos conocimientos científicos acerca de las variables de estudio, así como también la conceptualización y definición aplicada a las estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo en el área de comunicación. Por tanto, permitirá que los docentes, padres de familia y la comunidad educativa, tomen conciencia sobre la educación de sus hijos para mejorar esta problemática y formar ciudadanos críticos que el país necesita.

Para el planteamiento del objetivo general y específicos de la presente investigación se ha considerado: *Determinar los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en el área de*

*comunicación en los estudiantes del sexto grado de primaria de una escuela privada de Lima – Perú. Y de manera específica: Establecer los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza a través de la mediación docente para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de primaria de una escuela privada de Lima- Perú. También, identificar los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza a través de los recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes de sexto grado de primaria de una escuela privada de Lima-Perú. Asimismo, determinar los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza a través de las ilustraciones promueven el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes de sexto grado de una escuela particular de Lima-Perú.*



## **METODOLOGÍA**

### **Diseño**

La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo que según los estudios de (Sánchez, 2019) esta metodología se enfoca en medir a través de instrumentos numéricos y estadísticos, teniendo como propósito una comprensión real y coherente. De esta forma, en la investigación se aplican instrumentos que serán analizados estadísticamente para verificar su validez y confiabilidad; así como el análisis de las variables, estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo. El diseño de la investigación es no experimental de tipo descriptivo ya que desde la óptica de Collazos y Fernández (2019) este diseño hace la descripción de la variable a través de la estadística. Así, se analizan de forma descriptiva los niveles y no se manipulan las variables - estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo. Sin embargo, al tratarse del análisis de dos variables (estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo) que se estudian en el nivel de frecuencia y que ambas no se relacionan entre sí, a la investigación le corresponde un nivel descriptivo. Este nivel de investigación se caracteriza porque se concentra en realizar caracterizaciones competentes de determinada realidad de estudio; esta puede abocarse al estudio documental o puntualizar características de una determinada población que se está estudiando (Guevara et al., 2020).

### **Participantes**

Para la selección de la población, se procedió hacer una selección de muestreo no probabilístico en una investigación cuantitativa donde los participantes son seleccionados por su disponibilidad y conveniencia (Robles, 2019). De esta manera, se eligió un grupo de 20 participantes de una escuela privada de Lima – Perú y la muestra corresponde, 19 estudiantes del sexto grado de primaria y 3 docentes del área de comunicación integral del nivel primaria.

### **Instrumentos**

Se debe considerar que, en el marco teórico se maneja dos variables a nivel metodológico, se unieron para construir los instrumentos uno para profesores y otro para estudiantes, en lo cual se han unificado, por ello las dos variables han sido trabajadas en el marco teórico de nuestra investigación. Según lo planteado por la guía de elaboración y aplicación de rubricas del MINEDU, cómo funciona el aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados en una sola rúbrica, se tomó ese ejemplo

porque según el currículo nacional, enseñanza y aprendizaje significativo van juntos, entonces hemos querido unificar tomando como modelo la guía de elaboración y aplicación de rúbricas del Ministerio de Educación (Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa [SINEACE], 2020).

Para la recolección de datos se ha aplicado el instrumento cuantitativo según el método descriptivo, el cuestionario y la técnica utilizada es la encuesta, ya que para (Collazos y Fernández 2019) permite recoger información relevante. Asimismo, el cuestionario presentó la escala de actitud de Likert para las alternativas de respuesta con las siguientes valoraciones: (1) nunca, (2) rara vez, (3) alguna vez, (4) muy a menudo y (5) siempre. Además, se seleccionaron 10 ítems para los docentes y 11 ítems dirigida a los estudiantes. En la primera encuesta dirigida a los maestros se planteó la siguiente interrogante: *¿Cómo docente usted realiza la batería de preguntas a los estudiantes para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación?* Asimismo, como segunda pregunta: *¿Usted como mediador realiza estrategias de enseñanza para que promueva el aprendizaje significativo en sus estudiantes en el área de comunicación?* (ver Anexo 1).

En la segunda encuesta dirigida a los estudiantes se planteó las siguientes interrogantes según las tres dimensiones de mediación, uso de recursos didácticos e ilustraciones. Por ejemplo, la dimensión de mediación se plantearon 4 preguntas. La pregunta 1 *“En la clase de comunicación la profesora realiza sus actividades logrando que los estudiantes participen ordenadamente”* (ver Tabla 1). Luego, en la dimensión de recursos didácticos se plantearon 6 preguntas. Por ejemplo, la pregunta: *“Utiliza material de apoyo didáctico durante la clase tales como: paleógrafos, álbumes, láminas o proyector”* (ver Tabla 2). Y la tercera dimensión de las ilustraciones poseía 4 preguntas. Por ejemplo, la cuarta pregunta *“La profesora expresa curiosidad acerca del porqué leer imágenes e ilustraciones o mapas gráficos diseñando todas estas estrategias didácticas que estimulen en el estudiante su potencialidad comunicativa”* (ver Tabla 3). De esta manera, cada pregunta del cuestionario fue validado a través de juicio de experto; que, según Díaz et al. (2020), la validación es encargada por personas de experiencia en una determinada profesión en la que dan su punto de vista evaluativo sobre los ítems del cuestionario para su posterior aplicación (ver Anexo 2).

## **Procedimientos**

Primero, se realizó la investigación bibliográfica para luego concretar el proyecto de investigación, luego se procedió en la construcción de los instrumentos y su validación por medio de un juicio de experto. Luego de recibir la aprobación de estos, se procedió a elegir los participantes que son tres docentes de nivel primaria encargados de enseñar el área de comunicación integral y 19 estudiantes del sexto grado de educación primaria. Después, de obtener la muestra se procedió a enviar a los estudiantes y maestros el protocolo del consentimiento informado especificando conservar el anonimato de los participantes (Goodwin, 2010). Y con los estudiantes, quienes, al ser menores de edad, se procedió de forma similar para proceder según el Código de los Niños y Adolescentes (Ley peruana Nro. 27337, 2000). Además, se envió el cuestionario, con las preguntas que parten de los objetivos específicos del estudio. Para el desarrollo de los resultados se ha empleado el método de análisis de datos, a través del Statistical Package for Social Sciences (SPSS 26) (International Business Machines [IBM], 2023), con la finalidad de elaborar y obtener la tabla y gráfica de barras que concrete los resultados. Asimismo, para comprobar la fiabilidad del instrumento se ha consultado mediante el alfa de Cronbach la relación de las interrogantes formuladas en la encuesta aplicada a la muestra correspondiente (Toro et al., 2022). También, se realizaron los análisis mediante la estadística inferencial mediante el análisis de frecuencias para obtener los porcentajes según las variables demográficas, luego, el análisis de estadísticas descriptivas para analizar las medias de las variables y dimensiones.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Para la elaboración de este primer análisis de resultados, la muestra estuvo constituida por tres docentes del área de Comunicación y 19 estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Privada de Lima - Perú. A continuación, se mostrarán las tablas según los objetivos específicos y sus ítems correspondientes.

### **Análisis previos**

#### **Validez y confiabilidad de instrumentos**

##### **Escala de Estrategias de Enseñanza en el área de Comunicación**

La confiabilidad de la presente encuesta tiene dos versiones: una de ellas fue aplicada a los docentes y tenía diez ítems correspondientes a las tres siguientes dimensiones: mediación docente, recursos didácticos e ilustraciones. Todos los ítems

tuvieron opciones de respuesta de cinco dimensiones en escala de Likert que iban desde 1 (Nunca), 2 (Rara vez), 3 (Casi nunca), 4 (Muy a menudo) y 5 (Siempre). La validación de este instrumento se realizó mediante el juicio de experto, obteniendo la aprobación para el presente estudio.

La versión del instrumento para estudiantes poseía once ítems correspondientes a las tres dimensiones: mediación docente, recursos didácticos e ilustraciones. Todos los ítems tuvieron opciones de respuesta de cinco dimensiones que iban desde 1 (Nunca), 2 (Rara vez), 3 (Casi nunca), 4 (Casi siempre) y 5 (Siempre). El análisis de confiabilidad del instrumento se realizó aplicando el método de consistencia interna del coeficiente del Alfa de Cronbach en el cual se esperó que el instrumento obtenga una puntuación con un intervalo de confianza mayores o iguales a .70. En el estudio, la confiabilidad de la subescala de la dimensión mediación docente fue de .81, la confiabilidad de la dimensión recursos didácticos fue de .78, y finalmente, la confiabilidad de la subescala ilustraciones fue de .87. Con estos resultados se puede observar que el instrumento es confiable para continuar con los resultados de la investigación. Para la confiabilidad de la dimensión *mediación docente* se retiró el ítem 2 porque su correlación total de elementos corregida fue muy baja (.03) evidenciando no haber alcanzado el puntaje mínimo de: .30 según Aiken (2002). Por estos motivos, se eliminó el ítem y el coeficiente alfa de Cronbach para esta dimensión se consideró el valor de .81 el cual es confiable para continuar los siguientes estudios (Field, 2009) (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Estadísticas de total de elemento (Mediación docente como estrategia para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral)*

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
En la clase de comunicación la profesora realiza sus actividades logrando que los estudiantes participen ordenadamente.	,720	,477
La profesora cumple con las normas acordadas para la conducción del curso de comunicación.	,034	,812

Durante la clase de comunicación la profesora pregunta a los estudiantes si tienen alguna dificultad para poder orientarlos.	,541	,608
La profesora estimula tanto a los estudiantes con problemas de aprendizaje como a los alumnos avanzados en el área de comunicación.	,712	,473

Para la confiabilidad de la dimensión recursos didácticos se retiró el ítem 7, porque su correlación ítem total corregida fue muy baja ( $,01$ ) evidenciando no haber alcanzado el puntaje mínimo de:  $,30$  según Aiken (2002). Por estos motivos, el coeficiente alfa de Cronbach para esta dimensión se consideró el valor de  $,78$  el cual es confiable para continuar el presente estudio (Field, 2009) (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Estadísticas de total de elemento (recursos didácticos como estrategia para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral)*

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
La profesora utiliza la estrategia de motivación para que los estudiantes aprendan durante la clase de comunicación.	,203	,673
La profesora retroalimenta los temas anteriores para una mejor comprensión de un nuevo tema en el área de comunicación.	,520	,573
En el área de comunicación la profesora estimula a sus estudiantes a seguir con la lectura en casa usando libros, obras o cuentos que ustedes elijan.	,010	,776
Utiliza material de apoyo didáctico durante la clase tales como: paleógrafos, álbumes, láminas o proyector.	,539	,561
La profesora a través del lenguaje escrito transmite ideas y conceptos claros consiguiendo un texto agradable de leer.	,769	,547

La profesora propicia que el alumno busque otras fuentes de información (lecturas) mediante el uso de las tecnologías.	,606	,533
--	------	------

En el análisis de la confiabilidad de la dimensión de ilustraciones se retiró el ítem 11, porque su correlación ítem total corregida fue muy baja (,07) evidenciando no haber alcanzado el puntaje mínimo de: ,30 según Aiken (2002). Por estos motivos, el coeficiente alfa de Cronbach para esta dimensión se consideró el valor de ,87 el cual es confiable para continuar con los siguientes análisis (Field, 2009) (ver Tabla 3).

### Tabla 3

*Estadísticas de total de elemento (Ilustraciones como estrategia para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral)*

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
En el área de comunicación la profesora utiliza organizadores visuales (mapa conceptual, mapa mental o mapa semántico) para explicar mejor las ideas y conceptos respecto al tema	,066	,865
Emplea materiales didácticos adicionales (imágenes, videos o audios) adecuados para una mejor comprensión lectora.	,600	,598
La profesora promueve la creatividad realizando campañas, maquetas, folletos, revistas o cualquier otro elemento que apoye al área de comunicación.	,816	,471
La profesora expresa curiosidad acerca del porqué leer imágenes e ilustraciones o mapas gráficos diseñando todas estas estrategias didácticas que estimulen en el estudiante su potencialidad comunicativa.	,651	,558

Una vez confirmado los análisis de validez y de confiabilidad se procedieron a realizar los análisis con los estadísticos descriptivos que a continuación se muestran.

**Estadísticos descriptivos (muestra docente)**

En la encuesta realizada a los docentes, se puede observar en la Tabla 4 los rangos mínimos y máximos, las medias y la desviación estándar según cada ítem analizado.

**Tabla 4***Estadísticos descriptivos (muestra de docentes)*

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
Como docente usted realiza una batería de preguntas a los estudiantes para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación.	4	5	4,67	,577
Usted como mediador realiza estrategias de enseñanza para que promueva el aprendizaje significativo en sus estudiantes en el área de comunicación.	5	5	5,00	,000
Al enseñar usted fomenta la colaboración y participación de sus estudiantes en el área de comunicación.	4	5	4,67	,577
Como docente usted presenta problemas con fines didácticos que despierten su curiosidad y deseos de búsqueda de conocimiento.	5	5	5,00	,000
Usted como docente recoge los saberes previos y aporta en la construcción del nuevo conocimiento en sus estudiantes en la clase de comunicación.	5	5	5,00	,000
Durante la clase utiliza recursos didácticos como papelógrafos, pizarra, maquetas, mapas y/o carteles para contribuir con el aprendizaje significativo en sus estudiantes en el área de comunicación.	5	5	5,00	,000
En la clase de comunicación utiliza libros, música y/o juegos en sus estudiantes.	4	5	4,67	,577
Usted como docente realiza mapas conceptuales, organizadores gráficos para el aprendizaje significativo en el área de comunicación a sus estudiantes	5	5	5,00	,000
Durante la clase utiliza imágenes, dibujos, ilustraciones en el área de comunicación para el aprendizaje significativo del estudiante	5	5	5,00	,000

Usted como docente realiza trabajos en grupos con las respectivas ilustraciones del tema en el área de comunicación.	4	5	4,67	,577
--	---	---	------	------

---

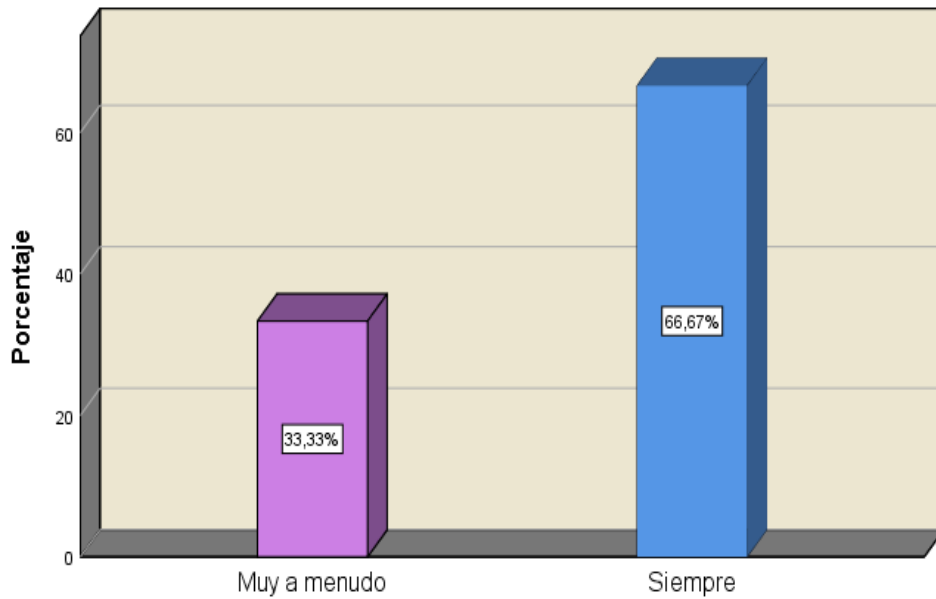
En la tabla 4 al analizar las medias se puede observar que en la dimensión “la mediación docente para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes” (del ítem 1 al 5) se puede apreciar que entre los rangos de respuesta del 1 al 5, en el cual 1 equivale a nunca y 5 equivale a siempre; los docentes respondieron con medias de 4.67 a 5.00. Esto indica que ellos al mediar la enseñanza realizando preguntas a los estudiantes para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación, ellos utilizan muy a menudo y siempre esta estrategia de la mediación. Asimismo, se observa que en cuanto a la dimensión “Recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes” (del ítem 6 al 8) se puede observar que entre los rangos de respuesta del 1 a 5, en cual 1 equivale a nunca y 5 equivale a siempre, los docentes respondieron con medias de 5.00 y 4.46 siendo la media más alta 5.00 evidenciando que los docentes si utilizan siempre los recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo de sus estudiantes. También, para los ítems 9 y 10 las medias son de 5.00 y 4.67 respectivamente que indican que siempre hacen uso de la “Enseñanza a través de la ilustración para promover el aprendizaje.”

### **Gráfico de barras (muestra docente)**

En el análisis del gráfico de barras (ver figura 1) se evidencia que el 66,67 % tiene presente la mediación docente como estrategia para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes, y un 33,33% utiliza la estrategia muy a menudo. De estos datos se deduce una mayor tendencia en aquellos que utilizan la estrategia siempre, de esta manera se corrobora lo mencionado por (Chen et al., 2020) el maestro debe saber mediar sobre las dificultades cognitivas, sociales y conductuales de los estudiantes.

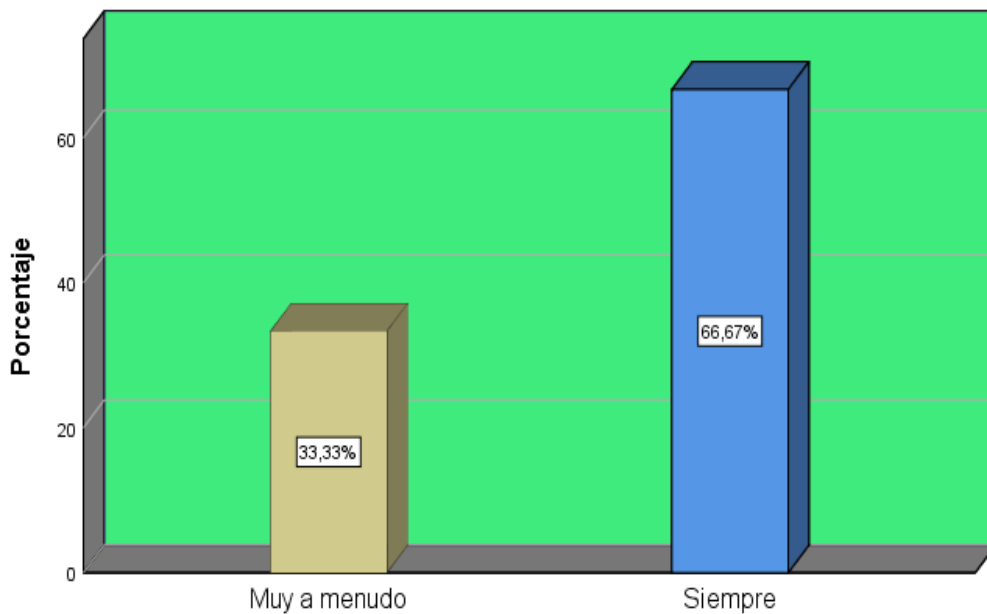
### ***Figura 1: La mediación docente***





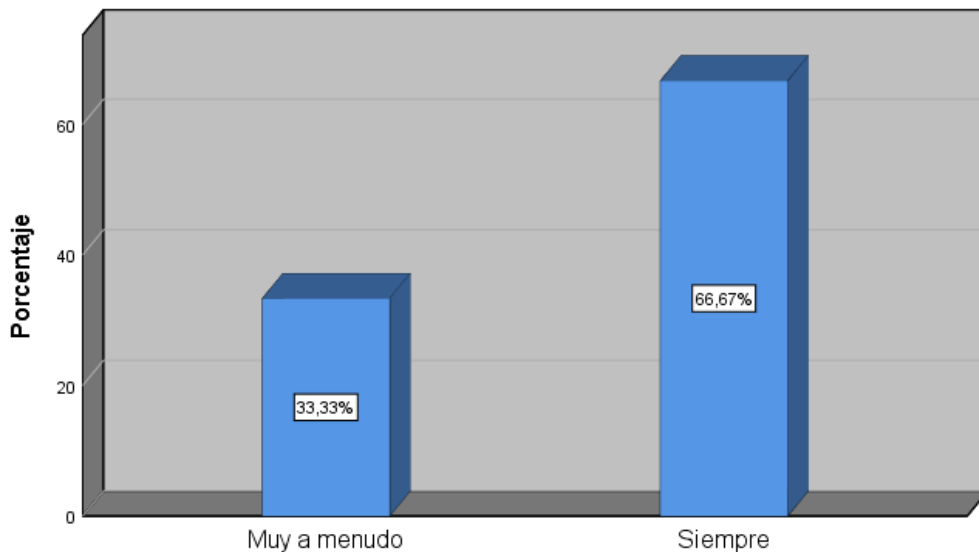
Asimismo, en cuanto a la dimensión “Recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes” en el análisis de las barras (ver figura 2) se puede observar que nuevamente el 66.67 % corresponde a los docentes que utilizan siempre los materiales didácticos a la hora de aplicar su clase y un 33. 33% lo utiliza muy a menudo. Cabe reconocer que el material concreto es utilizado por los docentes con mayor frecuencia, de esta manera va a depender de cómo el docente lleve a la práctica los recursos del material didáctico para promover el aprendizaje significativo.

**Figura 2: Recursos didácticos**



También, según el gráfico de barras de la figura 3 de la dimensión “Enseñanza a través de la ilustración para promover el aprendizaje significativo”, se evidencia que los resultados suelen ser los mismos al anterior, demostrando que el 66,67% utiliza las ilustraciones visuales como estrategia de enseñanza para promover el aprendizaje significativo. Y un 33,33% casi siempre hace uso de esta estrategia de las ilustraciones.

**Figura 3: La ilustración en la enseñanza**



De esta manera, se deduce según la escala de actitud Likert observada en el análisis de las figuras, que los docentes encargados de enseñar el área de comunicación integral en el aula del sexto grado sí utilizan muy a menudo y siempre las estrategias de la mediación, recursos didácticos y la ilustración para promover el aprendizaje significativo. Para el segundo análisis de resultados, la muestra estuvo constituida por 19 estudiantes del sexto grado de primaria de la escuela privada de Lima - Perú.

### **Estadístico descriptivo (muestra de estudiantes)**

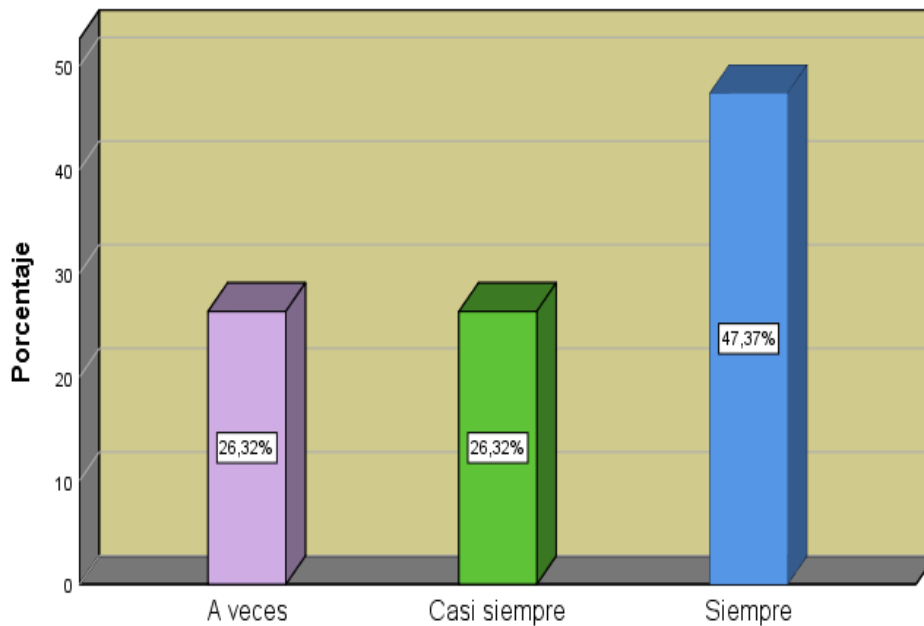
En la siguiente tabla (véase la tabla 5) se puede observar la primera dimensión denominada la mediación docente para promover el aprendizaje significativo, donde se analizan los resultados de los tres ítems aplicados a los 19 estudiantes del sexto grado de primaria. Luego se analiza la dimensión recursos didácticos en la que se calcularon cinco ítems. Finalmente, la dimensión de ilustraciones en la que se analizaron tres ítems.

**Tabla 5***Estadísticos descriptivos*

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Mediación Docente	19	2,67	5,00	4,32	,789
Recursos Didácticos	19	2,80	5,00	4,34	,660
Ilustraciones	19	1,67	5,00	4,18	,905
N válido (por lista)	19				

De esta manera, la tabla evidencia la media de los resultados de las preguntas según cada dimensión. Ahora bien, como se puede observar “la mediación docente para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes” del ítem 1 al ítem 3 los estudiantes respondieron a través de la escala Likert donde 1 equivale a (Nunca) y 5 a (Siempre) evidenciando resultados de una media de 4.32; evidenciando que para los estudiantes los docentes casi siempre empleaban la mediación para promover aprendizajes significativos en ellos mismos. En la segunda dimensión, “Los recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes” del ítem 4 al 8 con los mismos valores de la escala Likert se puede apreciar una media de 4.34, evidenciando nuevamente que desde la percepción de los estudiantes los docentes casi siempre hacen uso de recursos didácticos para una clase motivadora. Y, por último, para la dimensión “las ilustraciones para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes” del ítem 9,10 y 11 los estudiantes respondieron a través de la escala de Likert donde 1 equivale a (Nunca) y 5 a (siempre) evidenciando resultados de la media de 4.18, evidenciando que para los estudiantes los docentes casi siempre hacen uso de las ilustraciones. Los valores de la media varían entre 4.18 y 4.34. En resumen, los estudiantes manifiestan que a veces, casi siempre y siempre los docentes utilizan aquellas estrategias para promover el aprendizaje significativo, el cual se evidencia en el siguiente gráfico.

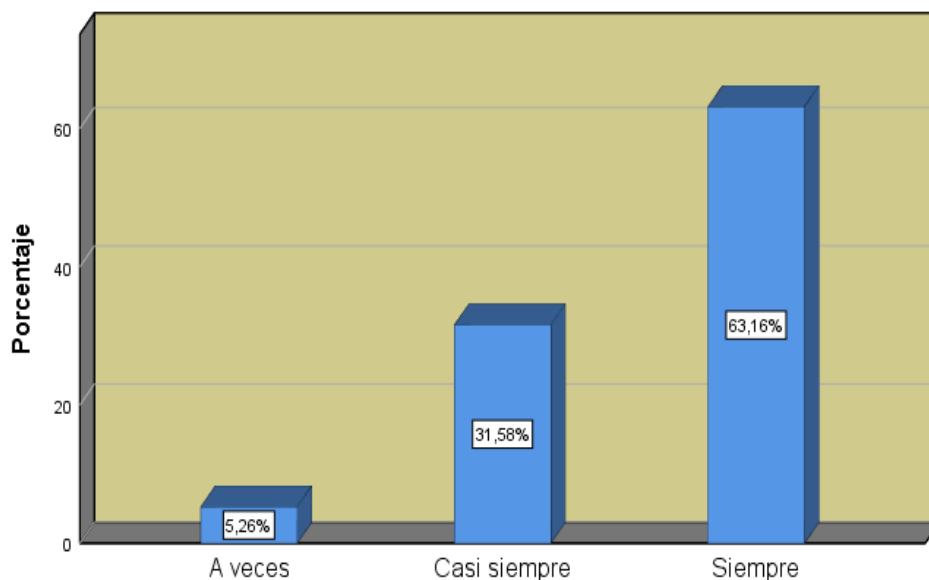
**Figura 4: Dimensión (Mediación docente)**



Según la gráfica de barras de la primera dimensión correspondiente a la mediación docente para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, se puede deducir que el 26,32% y el 26,32 % de los estudiantes coinciden en afirmar que a veces y casi siempre la docente de aula utiliza la mediación docente como una estrategia durante la clase de comunicación integral. Y un 47,37 % de alumnos afirman que siempre la docente utiliza la mediación.

Asimismo, en la segunda dimensión correspondiente a los recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes se puede observar lo siguiente.

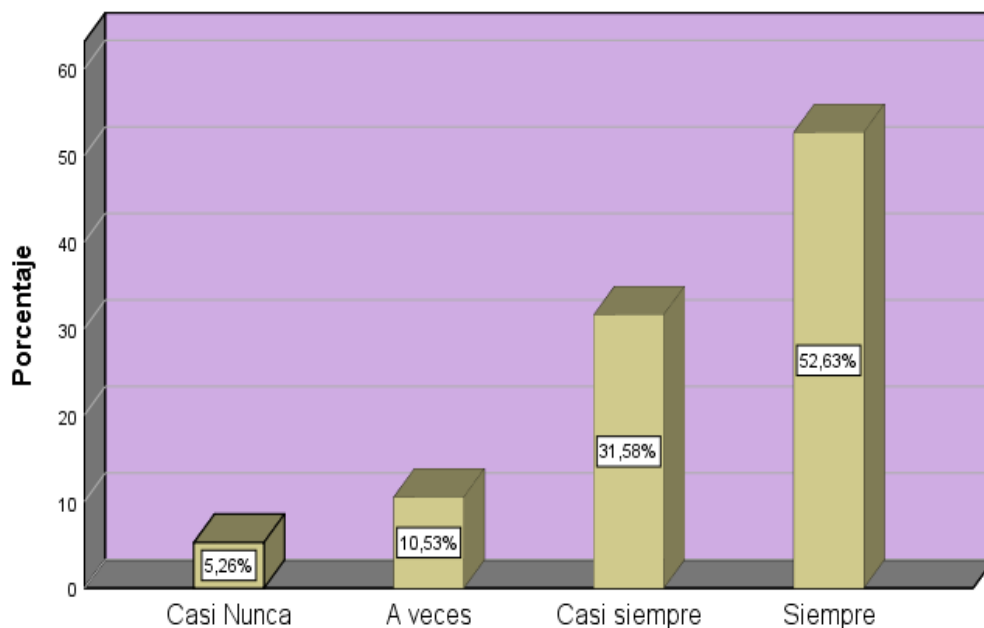
**Figura 5: Dimensión (Recursos Didácticos)**



El 5.26 % de los estudiantes afirman que a veces la maestra utiliza los recursos didácticos, en cambio un 31,58 % están en casi siempre y un 63,16 % considera que siempre la maestra utiliza los recursos didácticos. Eso significa que en esta segunda dimensión la mayoría de los estudiantes reconocen que la labor de su docente en el aula está provocando en ellos aprendizajes significativos.

En la tercera dimensión denominada ilustraciones para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes (véase la figura 6) se observa valores de casi nunca con un porcentaje de 5,26 %, a veces 10,53%, casi siempre 31,58 % y siempre 52,63. De esta manera, la mayoría de los estudiantes confirman que los docentes utilizan siempre ilustraciones durante su clase.

**Figura 6: Dimensión (Ilustraciones)**



De esta manera, se deduce según la escala de actitud Likert observada en el análisis de las figuras, que los estudiantes del área de comunicación integral en el aula del sexto grado sí confirman que la maestra del aula sí utiliza, casi siempre y siempre las estrategias de la medición docente, recursos didácticos y las ilustraciones, logrando favorecer en ellos el aprendizaje significativo.

## DISCUSIÓN

El objetivo de la investigación fue determinar qué efectos tienen las estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de primaria de una escuela privada de Comas (Lima – Perú). Para ello se tomó como aportes los estudios de Casani y Solano (2019) para el concepto de aprendizaje significativo relacionados a las estrategias de enseñanza Luo y Huang (2019). También la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983).

A partir de los hallazgos encontrados, existen algunas coincidencias con los estudios mencionados. Por ejemplo, en los estadísticos descriptivos de la muestra de los docentes se puede apreciar que entre los rangos de respuesta del 1 al 5 casi todas las variables figuran con medias altas, dando a entender que los docentes utilizan muy a menudo y siempre las estrategias relacionadas a la mediación docente, recursos didácticos y las ilustraciones para el logro del aprendizaje significativo. También, estos resultados se relacionan con los aportes encontrados en los estudios de (Huanca, 2018) en su artículo denominado “Vinculación entre los estilos de aprendizaje y enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo” en la que se demuestra que los docentes utilizan estrategias de acuerdo con los estilos de aprendizaje de cada estudiante, logrando que el conocimiento sea significativo. Asimismo, en comparación con otros estudios, el grado de la relación de las estrategias y el aprendizaje significativo han superado a los resultados de la investigación de (Castillo, 2018) en su tesis denominada: Estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa CEAUNE, debido a que sus resultados presentaron una baja correlación entre las estrategias y el aprendizaje significativo.

En cuanto a los resultados de los estudiantes en las tres dimensiones, “la mediación docente, recursos didácticos y las ilustraciones como estrategia para el aprendizaje significativo afirman que los docentes utilizan casi siempre y siempre las estrategias durante la clase de comunicación integral. Este resultado se relaciona con los aportes de (Soto, 2019) en su tesis denominada: Estrategias de aprendizaje y aprendizaje significativo en docentes de la institución educativa de Piura, 2018- Perú. Donde existe una relación entre las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes durante sus clases y el aprendizaje significativo de los estudiantes. De esta manera las estrategias empleadas por los docentes favorecen el aprendizaje significativo en el área de comunicación integral.

## CONCLUSIONES

Respecto a los análisis se concluye de manera general que las estrategias aplicadas por los docentes en el área de comunicación integral, sí favorecen el aprendizaje significativo, ya que los resultados obtenidos de los estudiantes se relacionan satisfactoriamente con la de los docentes en afirmar que casi siempre y siempre los maestros utilizan durante la clase la mediación, recurso didáctico y las ilustraciones. Asimismo, para los resultados de la primera dimensión “La mediación docente para promover el aprendizaje significativo” los resultados en los docentes en la aplicación de esta estrategia fueron de una tercera parte de ellos en muy a menudo y los demás correspondieron a siempre. En los resultados de los estudiantes evidenciaron que la cuarta parte de ellos indicaron que casi siempre y casi la mitad siempre. De esta manera se deduce que los docentes si hacen uso de la estrategia de la mediación para promover el aprendizaje significativo.

También, para la dimensión “Recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo” los resultados evidenciaron que la tercera parte de los docentes muy a menudo usan recursos didácticos y los demás siempre. Luego, en los resultados de los estudiantes, la tercera parte de ellos indicaron que casi siempre y las dos terceras partes de ellos indicó que siempre, el cual se relaciona con los resultados en afirmar que los docentes casi siempre y siempre hacen uso de la estrategia recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo. Y, por último, en cuanto a la dimensión “Las ilustraciones como estrategia para promover el aprendizaje significativo” en cuanto a los resultados la tercera parte de los docentes corresponde a muy a menudo y las dos terceras partes de ellos indicó que siempre. De esta manera en relación con los resultados de los estudiantes, la tercera parte de ellos contestó casi siempre y más la mitad indicó que siempre, comprobando que si los docentes utilizan las ilustraciones como una estrategia para promover el aprendizaje significativo.

Entre las limitaciones del presente estudio se puede mencionar que la misma se planificó en el periodo lectivo del 2019 - II en la prepandemia y el trabajo empírico de aplicación de los instrumentos se ejecutó durante la pandemia; lo que generó la necesidad de realizar adaptaciones del estudio en un contexto de ERE en el cual se estaban implementando diversas adaptaciones a la virtualidad; así como los docentes y estudiantes se adaptaron a nuevos estilos de vida a nivel personal. Ante esto, se sugiere para futuros estudios, analizar a profundidad las estrategias de enseñanza en la ERE, mediante la aplicación de otras metodologías o con muestras diferentes. Otra sugerencia

es analizar diversas iniciativas docentes para el logro de aprendizajes significativos en contextos de emergencia sanitaria; estas iniciativas pueden investigarse en los diversos niveles de la educación peruana. También, ampliar la muestra, estudiar las variables en la post pandemia (semipresencialidad o presencialidad), aplicar metodologías mixtas para un estudio más completo, aplicar metodologías que brinden soluciones como la investigación acción participativa. También, evaluar los aprendizajes significativos con estándares e indicadores de investigación del Currículo Nacional peruano.



## REFERENCIAS

- Aiken, R. (2002). *Psychological testing and assessment* (11.<sup>a</sup> ed.). Allyn & Bacon.
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y Covid-19: Una perspectiva comparada. En H. Casanova (Comp.). *Educación y pandemia. Una visión académica.* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alfaro, G. (2020). *El aprendizaje significativo de la Historia del Perú según la Teoría de Ausubel en los estudiantes del 1º de secundaria de la I.E. "Uriel García" 2014* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio digital UNPRG. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/8163>
- Alvarracín Álvarez, A. M., Guanopatín Jinéz, J. P., & Benavides Herrera, P. V. (2022). Aula Invertida y Trabajo Cooperativo para promover Habilidades Cognitivas Superiores. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48865>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula.* Aique Educación.
- Anthony, B. & Noel, S. (2021). Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 1-18 <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0370>
- Arteño, R., Zavala, M Y Quiroz, E. (2020). Aproximación teórica desde la perspectiva constructivista y el aprendizaje significativo a la enseñanza de la geografía. *Polo del conocimiento*, 42(5), 605-622. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1300/2312#>
- Aristizábal, P. (2020). La educación pospandemia: un aula sin paredes vehiculizada por la tecnología. <https://www.lavanguardia.com/vida/20200626/481956610536/la-educacion-pospandemia-un-aula-sin-paredes-vehiculizada-por-la-tecnologia.html>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.
- Ausubel, D. y Novak-Hanesian, J. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Trillas
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* 2da Ed. Trillas.
- Avendaño, W. R., Hernández, C. A., & Prada, R. (2021). Uso de las tecnología de información y comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis. *Revista*

- Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 135-159.  
<https://doi.org/10.19053/01227238.116>
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H. & Rodríguez, M. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi89.pdf>
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>
- Banco Mundial. (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. [http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el\\_Desarrollo-Mundial-2018.pdf](http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf)
- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Revista de Filosofía Factótum*, (12), 1-18. <https://studylib.es/doc/4918870/el-pragmatismo---fact%C3%B3tum.-revista-defilosof%C3%ADa>
- Battle, J. & Smiley, C. (2017). Familia y educación: a quantitative assessment of the impact of parental configuration on educational attainment for a national sample of Latinx students. *Race Ethnicity and Education*, 23(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1497963>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. Biblioteca Innovación educativa. España. [https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140\\_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf](https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf)
- Buitrago, M., Cabezas, M., Castillo, J., Moyano, A. & Pinzón, M. (2018). *Transformación de las prácticas pedagógicas docentes a partir de una propuesta innovadora en evaluación auténtica* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio digital UNISABANA. <http://hdl.handle.net/10818/33111>
- Cacheiro González, M. L., (2011). Recursos educativos tic de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61451>
- Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M. (2014). *Gamification and education: a literature review*. In: European Conference on Games-Based Learning, 8., 2014. Actas: University of Applied Sciences. pp. 50-57. <https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf>
- Carpeta, J. y Esteve, F. (2022). Aula invertida gamificada como estrategia pedagógica en la educación superior: una revisión sistemática. *EDUTECA. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80), 84-98. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2435>

- Casani, F y Solano, R. (2019). *Aprendizaje significativo en los estudiantes de EBR del 4° de la I.E. Ramón Castilla y Marquesado Huancavelica-2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio digital UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2597>
- Castillo, S. (2018). *Estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa CEAUNE - LA CANTUTA - 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21905>
- Chen, X., Tian, I. y Huebner, E. (2020). Bidirectional Relations Between Subjective Well-Being in School and Prosocial Behavior Among Elementary School-Aged Children: A Longitudinal Study. *Child & Youth Care Forum*, 49(1), 77-95. [https://eric.ed.gov/?q=school+behaviors&ff1=dtyIn\\_2020&id=EJ1240465](https://eric.ed.gov/?q=school+behaviors&ff1=dtyIn_2020&id=EJ1240465)
- Chura, L., Huayanca, P. y Maquera, M. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista Innova Educación*, 4(1), 1331-1340. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.012>
- Collazos, M. y Fernández, A. (2019). Propuesta de gestión por competencias para mejorar el desempeño laboral de los colaboradores en la municipalidad distrital de Conchán- periodo. *Revista Ciencia Tecnología e innovación*, 1-13. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/ING/article/download/1075/916>
- Costabeber, S. y Pretto, J. (2019). Practices of Reading: contribution in the critical-reflective formation of the student. *Research, Society and Development*, 8(3), e4383850. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i3.850>
- Damopolii, I., Nunaki, J., Nusantari, E. & Kandowangko, N. (2019). Integrating local resources into inquiry-based teaching materials to training students' science process skills. *AIP Conference Proceedings* 2120, 060003. <https://doi.org/10.1063/1.5115703>
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata S. L.
- Díaz, D., Cruz, A. y López, M. (2020). Validación de un cuestionario para evaluar la comprensión sobre tablas estadísticas en Educación Primaria. *Digitum*, 518-529. <http://hdl.handle.net/10201/87509>

- Dunn, A y Moore, A. (2020). Significant Learning of Peer-Mentors within a Leadership Living-Learning Community: A Basic Qualitative Study. *Journal of Leadership Education*, 19(2), 64-75. <https://doi.org/10.12806/V19/I2/R5>
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, (1), 239-253.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ra ed.). Sage Publications.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple. Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *La Nueva Ciencia de la Mente: Historia de la Revolución Cognitiva*. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(1), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Goodwin, J. (2010). *Research in psychology: methods and design*. Brujas.
- Handal, G. (2001). El aprendizaje significativo en la adquisición del conocimiento. *Educación*, 8(1), 44-45. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1631>
- Huanca, A. (2018). Vinculación entre los estilos de aprendizaje y enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo. *Educación*, (22), 36-40. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1143>
- International Business Machines. (2023). *IBM SPSS Statistics*. <https://www.ibm.com/es-es/products/spss-statistics>
- Kahoot!. (2022). *Awesome learning for the entire family*. <https://kahoot.com/>
- Kirkpatrick, L., Searle, M., Smyth, R y Specht, J. (2020). A coaching partnership: resource teachers and classroom teachers teaching collaboratively in regular classrooms. *British Journal of Special Education*, 47(1), 25-47. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12296>
- Lederman, D. (2020). *Preparing for a Fall without In-person Classes*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/04/01/preparingquietly-fall-semester-without-person-instruction>

- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, L., Pedaste, M. & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Science*, 11(47). <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Levano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. & Collantes-Inga, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Ley N° 27337. Ley que aprueba el nuevo código de los niños y adolescentes (2 de agosto de 2000). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, 191401. <https://bit.ly/36Y86pi>
- Licorish, S., Owen, H., Ben, D. Y Jade, G. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(9), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- López, A. (2019). *Aprendizaje significativo en la enseñanza de los fenómenos de reflexión y refracción de la luz desde una estrategia didáctica mediada por actividades experimentales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio digital UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69639>
- López, B., Zúñiga, R., Chévez, S., Díaz, C., & Puicon, L. (2022). *Estrategia de enseñanza "Aprendo en Casa" en docentes del nivel inicial del distrito de Pampas de Hospital, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Tumbes de Perú] Repositorio digital UNTUMBES. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/63730>
- Luo, M y Huang, M. (2019). ESL Teachers' Multiple Intelligences and Teaching Strategies: Is There a Linkage? *TESOL Journal*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.1002/tesj.379>
- Maldonado-Fuentes, A., Sandoval-Rubilar, P. y Rodríguez-Alveal, F. (2018). Evaluación de comprensión lectora y libro álbum en estudiantes de Formación Inicial Docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 65-84. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.325>
- Maldonado-Fuentes, A., Rodríguez-Alveal, F. y Sandoval-Rubilar, P. (2020). Evaluación de la incidencia de los componentes formales del lenguaje visual en la elaboración de ilustraciones: un estudio con estudiantes en formación inicial docente. *Educación*, 29(56), 1-19. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.005>

- Ministerio de Ambiente del Perú. (2023). *Estrategias metodológicas propuestas en las sesiones de aprendizaje de la guía*.  
[https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/2Primaria/m2\\_primaria/estrategias\\_metodologicas\\_propuestas\\_en\\_las\\_sesiones\\_de\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_gua.html#:~:text=Las%20actividades%20propuestas%20en%20las,actividades%20de%20movimiento%20y%20Opsicomotricidad](https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/2Primaria/m2_primaria/estrategias_metodologicas_propuestas_en_las_sesiones_de_aprendizaje_de_la_gua.html#:~:text=Las%20actividades%20propuestas%20en%20las,actividades%20de%20movimiento%20y%20Opsicomotricidad).
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco del buen desempeño docente*.  
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Tipología y caracterización de las escuelas privadas (Estudios Breves N.º 3). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular: ENDO Remota 2020.  
<http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/ppt-endo-2020.pdf>
- Montessori, M. (2013). The House of Children. *The NAMTA Journal*, 38(1), 11-19.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078013.pdf>
- Montessori, M. (2016). Lecture 3: some suggestions and remarks upon observing children. *The NAMTA Journal*, 41(3), 391-397.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125384.pdf>
- Moreira, M. (1993). *A Teoría da Aprendizagem Significativa de David Ausubel*. Fascículos de CIEF.
- Morocho, T. y Paida, C. (2021). Los recursos didácticos aportan una metodología activa al docente de niños de tres a cuatro años. *Illari*, (9), 20–25.  
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/592/528>
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2).  
<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *Student performance (PISA)* (2018).  
<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=PER&treshold=10&topic=PI>
- Orellana, A. (2008). *Estrategias en educación*. Ediciones Mc Graw Hill.
- Osman, M. (2020). Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 463-471. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802583>
- Pamplona, J., Cuesta, J.C. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Peters, A. (2018). Why Is My Curriculum White? A Brief Genealogy of Resistance. In: Arday, J., Mirza, H. (eds.) *Dismantling Race in Higher Education*. Palgrave MacMillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5_14)
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. SARPE.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, (1), 63-69. <https://doi.org/10.12795/IE.1987.i01.09>
- Rasco, A. (2020). Standardization in education, a device of Neoliberalism. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2020/10/18-2-7i.pdf>
- Rios, V. (2018). *Programa de estrategias didácticas de razonamiento matemático para mejorar el desarrollo de habilidades matemáticas en los estudiantes para mejorar el trabajo diario de los docentes, fortalecer y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de la institución educativa Luis Antonio Paredes Maceda del caserío el Lanche distrito de Sondorillo - Huancabamba, Piura, 2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Digital UNPRG. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6490>
- Robles, B. (2019). Población y muestra. *Revista Pueblo Continente*, 30(1), 245-246. <http://doi.org/10.22497/PuebloCont.301.30121>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- R. V. M. N° 222-2021-MINEDU. Aprueban el documento normativo denominado “Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica”. (2021).

- Ministerio de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, 1972535-1. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-documento-normativo-denominado-lineamientos-par-resolucion-vice-ministerial-n-222-2021-minedu-1972535-1>
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa. (2020, Diciembre). *Guía para la elaboración y aplicación de rúbricas*. G-DEP-004. <https://hdl.handle.net/20.500.12982/6441>
- Skinner, B.F. (1971). *Ciencia y Conducta Humana: una psicología científica*. Fontanell.
- Soto, O. (2019). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje significativo en docentes de la institución educativa de Piura, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital UCV. *Universidad César Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40923>
- Spiegel, A. (2006). Recursos didácticos y formación profesional por competencias: Orientaciones metodológicas para su selección y diseño. [https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/rec\\_dida.pdf](https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/rec_dida.pdf)
- Thomas, D. & Quinlan, K. (2022). Reimagining curricula: effects of cultural (in)sensitivity of curricula on racially minoritised students' engagement, *Studies in Higher Education*, 48(2), 283-298. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2134332>
- Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B., Mejía-Vélez, S. y Bernal-Torres, A. (2022). Análisis Empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según Opciones de Respuesta, Muestra y Observaciones Atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 2(63), 17-30. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.02>
- Tyler, R. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction* (4.<sup>a</sup> ed.). The University of Chicago Press.
- To cite this article. (2019). A Conversation with Howard Gardner. *Art Education*, 72(3), 55-58. <https://doi.org/10.1080/00043125.2019.1603514>



- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos*, 56(1), 68-74.  
[http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1\\_a11.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf)
- Vega, B. (2019). *Estrategias didácticas utilizando las tecnologías de la información y comunicación para elevar la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 11009 Virgen De La Medalla Milagrosa de Chiclayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio digital UNPRG.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12893/6578>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Watson, J. (1961). *El conductismo* (3.<sup>a</sup> ed.). Paidós.

**ANEXOS**

## Anexo 1

**ENCUESTA A LOS DOCENTES SOBRE EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL**

A continuación, se dispone una serie de criterios de evaluación con respecto a las estrategias de enseñanza que utiliza para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes en la clase de comunicación. Deberá responder con los números 5 al 1 indicando 5=Siempre, 4= Casi siempre, 3=Algunas veces, 2=Rara vez y 1 =Nunca.

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1	Como docente usted realiza una batería de preguntas a los estudiantes para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación.					
2	Usted como mediador realiza estrategias de enseñanza para que promueva el aprendizaje significativo en sus estudiantes en el área de comunicación.					
3	Al enseñar usted fomenta la colaboración y participación de sus estudiantes en el área de comunicación.					
4	Como docente usted presenta problemas con fines didácticos que despierten su curiosidad y deseos de búsqueda de conocimiento.					
5	Usted como docente recoge los saberes previos y aporta en la construcción del nuevo conocimiento en sus estudiantes en la clase de comunicación.					
6	Durante la clase utiliza recursos didácticos como papelógrafos, pizarra, maquetas, mapas y/o carteles para contribuir con el aprendizaje significativo en sus estudiantes en el área de comunicación.					
7	En la clase de comunicación utiliza libros, música y/o juegos en sus estudiantes.					
8	Usted como docente realiza mapas conceptuales, organizadores gráficos para el aprendizaje significativo en el área de comunicación a sus estudiantes					
9	Durante la clase utiliza imágenes, dibujos, ilustraciones en el área de comunicación para el aprendizaje significativo del estudiante					
10	Usted como docente realiza trabajos en grupos con las respectivas ilustraciones del tema en el área de comunicación.					

## Anexo 2

## Matriz para la Elaboración de Instrumento Cuantitativo (Para estudiantes)

Edad: \_\_\_\_\_ Género: Mujer ( ) Hombre ( )

Lugar de Nacimiento: Lima ( ) Provincia ( )

Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. En la clase de comunicación la profesora realiza sus actividades logrando que los estudiantes participen ordenadamente.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
2. La profesora cumple con las normas acordadas para la conducción del curso de comunicación.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
3. Durante la clase de comunicación la profesora pregunta a los estudiantes si tienen alguna dificultad para poder orientarlos.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4. La profesora estimula tanto a los estudiantes con problemas de aprendizaje como a los alumnos avanzados en el área de comunicación.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5. La profesora utiliza la estrategia de motivación para que los estudiantes aprendan durante la clase de comunicación.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
6. La profesora retroalimenta los temas anteriores para una mejor comprensión de un nuevo tema en el área de comunicación.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
7. En el área de comunicación la profesora estimula a sus estudiantes a seguir con la lectura en casa usando libros, obras o cuentos que ustedes elijan.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
8. Utiliza material de apoyo didáctico durante la clase tales como: paleógrafos, álbumes, láminas o proyector.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
9. La profesora a través del lenguaje escrito transmite ideas y conceptos claros consiguiendo un texto agradable de leer.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
10. La profesora propicia que el alumno busque otras fuentes de información (lecturas) mediante el uso de las tecnologías.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
11. En el área de comunicación la profesora utiliza organizadores visuales (mapa conceptual, mapa mental o mapa semántico) para explicar mejor las ideas y conceptos respecto al tema.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
12. Emplea materiales didácticos adicionales (imágenes, videos o audios) adecuados para una mejor comprensión lectora.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
13. La profesora promueve la creatividad realizando campañas, maquetas, folletos, revistas o cualquier otro elemento que apoye al área de comunicación.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
14. La profesora expresa curiosidad acerca del porqué leer imágenes e ilustraciones o mapas gráficos diseñando todas estas estrategias didácticas que estimulen en el estudiante su potencialidad comunicativa.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

## Anexo 3

## Matriz de consistencia

Pregunta general	Objetivo general	Variable / Dimensiones	Metodología	Instrumentos	Población
¿Cuáles son los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del 6to grado de primaria en un colegio de Comas (Lima - Perú)?	Determinar los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del 6to grado de primaria en un colegio de Comas (Lima - Perú).	Las estrategias de enseñanza  Aprendizaje significativo en el área de comunicación	Enfoque cuantitativo  De tipo descriptivo	Encuesta: Escala Likert	La población está constituida por los alumnos y docentes de la escuela privada de Lima Perú, 650.
	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> Establecer los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza a través de la mediación docente para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del 6to grado de primaria en un colegio de Comas (Lima - Perú).	Dimensión Mediación docente			La muestra  3 docentes del área de comunicación integral  19 estudiantes del sexto grado de primaria
	Demostrar los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza a través de los recursos didácticos para promover el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes de 6to grado en un colegio de Comas (Lima - Perú).	Dimensión Recursos didácticos			
	Determinar los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza a través de las ilustraciones promueven el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes de 6to grado en un colegio de Comas (Lima - Perú).	Dimensión Ilustraciones			