

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años
de la IEI 489 Olmos.**

**Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
especialidad de Educación Inicial**

Investigadora: Bach. Chaname De La Cruz, Lourdes Del Carmen

Asesora: Dra. Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar

Lambayeque - Perú

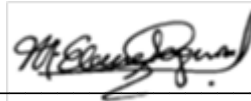
2026

Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 Olmos.

**Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
especialidad de Educación Inicial**

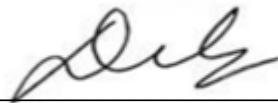


Bach. Chaname De La Cruz, Lourdes Del Carmen
Investigadora



Dra. María Elena Segura Solano

Presidenta



Dra. Doris Nancy Diaz Vallejos
Secretario



Dra. Daría Nelly Morillo Valle
Vocal



DRA. LIZA GONZALES JULIA-MIRTHA DEL PILAR
DNI:16620328
ASESORA

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 292-2026

Siendo las 10:00 horas, del día martes 07 de abril 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/ito-eyim-peb> por mandato de la Resolución N° 1024-2026-D-FACHSE de fecha 26 de marzo de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 4030-2025-D-FACHSE de fecha 06 de noviembre de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
Secretario(a)	: Dra. DORIS NANCY DIAZ VALLEJOS
Vocal	: M.Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
Asesor(a) Metodológico	: Dra. JULIA MIRTHA DEL PILAR LIZA GONZALES
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(es) Tesis titulada(o): PROPUESTA LÚDICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN ORAL DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA IEI 489 OLMOS. Presentada por CHANAME DE LA CRUZ, LOURDES DEL CARMEN para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación inicial.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 16 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Bueno**. Siendo las 11:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
PRESIDENTE(A)

Dra. DORIS NANCY DIAZ VALLEJOS
SECRETARIO(A)

M.Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20°, 33°, 46°, 54° o 66° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar**; usuario revisor de la TESIS

☒

Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ y/o Trabajo Académico

Titulada: **Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 Olmos**, cuya autora es, **Bach. Chaname De La Cruz, Lourdes Del Carmen**, identificada con documento de identidad **46397165**; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de **9%**, verificable en el resumen de reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituye plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el recibo digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 28 noviembre 2025


DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR
DNI: 16620328
ASESORA

INFORME DE SIMILITUD TURNITIN

Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 Olmos

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%

INDICE DE SIMILITUD

9%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.uladech.edu.pe

Fuente de Internet

2%

2

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Trabajo del estudiante

1%

3

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

5

Submitted to AULA VIRTUAL

Trabajo del estudiante

1%

6

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

7

www.coursehero.com

Fuente de Internet

<1%

8

Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru

Trabajo del estudiante

<1%

DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI: 16620328

ASESORA

9	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
10	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	reicomunicar.journalgestar.org Fuente de Internet	<1 %
12	www.uticvirtual.edu.py Fuente de Internet	<1 %
13	revistareg.com Fuente de Internet	<1 %
14	Evelyn Lizeth Ilbay. "Guided play strategies to strengthen children's verbal development in teachers of initial education", Ethos Scientific Journal, 2025 Publicación	<1 %
15	repositorio.usam.ac.cr Fuente de Internet	<1 %
16	www.revistainvecom.org Fuente de Internet	<1 %
17	Marjori Pamela Alvarado Robalino, Erika Paola Flores Oña, Tania Patricia Inaquiza Curicho, Tatiana Michelle Chicaiza Vásquez. "Influence of game-based learning on math anxiety in elementary sublevel students", REVISTA U-Mores, 2025	<1 %



DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI:16620328

ASESORA

- 18 Muñiz Paucarmayta, Irma Sonia. "Material educativo para el desarrollo de la expresión y comprensión oral de los niños de la sección de 5 años de la I.E.I. N° 624 del centro poblado de Kcauri Ccatcca Quispicanchi - Cusco.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) <1 %

Publicación

- 19 publicacionescd.ulearn.edu.ec <1 %

Fuente de Internet

- 20 repositorio.uss.edu.pe <1 %

Fuente de Internet

- 21 Saona Vilchez, Liliana. "Los talleres de música como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral de los niños y niñas de 4 años de la institución educativa N°237 distrito de Corongo departamento de Áncash – 2020", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) <1 %

Publicación

- 22 Submitted to Universidad Nacional de Piura <1 %

Trabajo del estudiante

- 23 editorialsphaera.com <1 %

Fuente de Internet

- 24 idoc.pub

Fuente de Internet


DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR
DNI: 16620328
ASESORA

<1 %

25

Submitted to unia

Trabajo del estudiante

<1 %

26

www.cienciayeducacion.com

Fuente de Internet

<1 %

27

repositorio.unh.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

28

www.scribd.com

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo

DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI:16620328

ASESORA

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Lourdes Del Carmen Chaname De La Cruz
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños...
Nombre del archivo: TESIS_FINAL_LOURDES_CHANAME_8_ENERO_DE_2025.docx
Tamaño del archivo: 726.64K
Total páginas: 92
Total de palabras: 19,292
Total de caracteres: 113,783
Fecha de entrega: 09-ene-2026 11:58a.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2854456891

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años
de la IIEI 489 Olmos.

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
especialidad de Educación Inicial

AUTORA:

Bach. Chaname de la Cruz, Lourdes del Carmen

ASESORA:

Dra. Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar
Lambayeque - Perú
2026

Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

DRA. LIZA GONZALES JULIA MIRTHA DEL PILAR

DNI: 16620328

ASESORA

DEDICATORIA

A Dios, por sostenerme en cada paso y darme fortaleza cuando el esfuerzo parecía superar mis fuerzas. A mi familia, por su amor, paciencia y apoyo constante, porque fueron mi principal motivo para continuar y no rendirme. A mis padres, por las enseñanzas y valores que guiaron mi camino; y a mi hija, por ser mi inspiración diaria y recordarme que todo sacrificio vale la pena cuando se construye un mejor futuro. A mis docentes y asesores, por su orientación y dedicación, que enriquecieron este trabajo con sus aportes y exigencia académica. Finalmente, dedico esta tesis a cada niño y niña, razón esencial de mi vocación, con la esperanza de que estos resultados contribuyan a mejorar las experiencias de comunicación y aprendizaje en la educación inicial.

Lourdes

AGRADECIMIENTO

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG) me ha proporcionado la educación académica y las oportunidades requeridas para potenciar mis habilidades personales y profesionales, lo que permitió la elaboración y conclusión de esta tesis. En particular, quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Dra. Liza Gonzales Julia Mirtha del Pilar, quien me brindó valiosas orientaciones y un apoyo constante, además de ser exigente en términos académicos. También le agradezco por sus oportunos aportes y observaciones precisas que hicieron una contribución significativa para elevar la calidad de esta investigación. Su dedicación, paciencia y compromiso fueron esenciales para dirigir el trabajo de manera clara y rigurosa. De igual modo, agradezco a los profesores de la UNPRG que, con sus consejos y enseñanzas, ayudaron a afianzar los saberes necesarios para realizar esta investigación.

Lourdes

ÍNDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN	iii
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD	iv
DEDICATORIA.....	x
AGRADECIMIENTO	xi
ÍNDICE	xii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. DISEÑO TEÓRICO	3
1.1. Antecedentes	3
1.2.Bases teóricas	8
1.3.Definición conceptual	15
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	21
2.1. Tipo de investigación:.....	21
2.2. Población, muestra.....	22
2.3. Muestra:.....	23
2.4.Técnicas, instrumentos.....	23
2.5.Procedimientos	23
CAPÍTULO III. RESULTADOS	26
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	32
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	38
CONCLUSIONES.....	61
RECOMENDACIONES	62
REFERENCIAS	63
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Total, de estudiantes	22
Tabla 2 Dimensión literal	26
Tabla 3 Dimensión inferencial.....	27
Tabla 4 Dimensión criterial	28
Tabla 5 Nivel de comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos.	30

RESUMEN

La investigación titulada Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 Olmos se desarrolló con enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo-propositivo y diseño no experimental; se trabajó con una muestra censal de 16 niños y se aplicó una guía de observación para valorar la comprensión oral en las dimensiones literal, inferencial y criterial. Los resultados mostraron un desempeño global concentrado en Proceso (45,8%), seguido de Inicio (31,3%) y Logrado (22,9%), evidenciando comprensión parcial y necesidad de acompañamiento, especialmente durante la escucha de cuentos, consignas y conversaciones cotidianas. En la dimensión literal se obtuvo el mejor perfil (43,7% en Proceso y 25% en Logrado), lo que indicó mayor facilidad para identificar información explícita; en la inferencial predominó Proceso (50%) con 25% en Logrado, reflejando avances para deducir significados y explicar causas con apoyo; y en la criterial se observaron mayores dificultades, con 37,5% en Inicio y 18,8% en Logrado, mostrando limitaciones para emitir juicios y justificar opiniones. Con base en estos hallazgos, se diseñó una propuesta lúdica pertinente a la etapa preoperacional, promoviendo aprendizaje activo y simbólico (Piaget) y un entorno lingüístico rico con modelado y oportunidades de respuesta (Chomsky). Se concluyó que la propuesta resultó viable y pertinente para fortalecer progresivamente la comprensión oral y promover aprendizajes significativos mediante el juego.

Palabras clave: Propuesta lúdica, comprensión oral, literal, inferencial, criterial.

ABSTRACT

The research entitled “Play-Based Proposal to Improve the Listening Comprehension of 4-Year-Old Children at IEI 489 – Olmos” was conducted using a quantitative approach, at a descriptive–propositional level, with a non-experimental design. A census sample of 16 children was included, and an observation checklist was applied to assess listening comprehension across the literal, inferential, and criterial dimensions. The results showed overall performance mainly concentrated at the In Process level (45.8%), followed by Beginning (31.3%) and Achieved (22.9%), indicating partial comprehension and a need for support, especially during story listening, classroom instructions, and everyday conversations. In the literal dimension, the most favorable profile was obtained (43.7% In Process and 25% Achieved), suggesting greater ease in identifying explicit information. In the inferential dimension, In Process predominated (50%) with 25% Achieved, reflecting progress in inferring meanings and explaining causes with support. In contrast, the criterial dimension showed greater difficulty, with 37.5% at Beginning and 18.8% at Achieved, revealing limitations in making judgments and justifying opinions. Based on these findings, a play-based proposal aligned with the preoperational stage was designed, promoting active and symbolic learning (Piaget) and a rich linguistic environment with modeling and response opportunities (Chomsky). It was concluded that the proposal was feasible and relevant to progressively strengthen listening comprehension and promote meaningful learning through play.

Keywords: play-based proposal, listening comprehension, literal, inferential, criterial.

INTRODUCCIÓN

La comprensión oral constituye una competencia clave para el desarrollo cognitivo y social en la educación inicial, ya que la comunicación efectiva desde edades tempranas influye en el aprendizaje y en la integración social durante la trayectoria escolar. La OCDE (2021) advierte que muchos estudiantes, especialmente en países en desarrollo, presentan dificultades en estas habilidades, asociadas en parte a la limitada aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras y lúdicas. En consecuencia, se evidencia una brecha en el fortalecimiento de competencias comunicativas esenciales desde las primeras etapas educativas.

En el contexto de Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) ha identificado en su Plan Nacional de Educación (2021) que, A pesar de que se han conseguido progresos en el acceso a la educación, todavía existen desafíos en cuanto al desarrollo de habilidades esenciales durante la formación inicial, especialmente en lo que respecta a la comunicación. Según los reportes del INEI (2022) acerca de la educación, más de un 40% de los niños de 5 años en el país no consiguen mejorar sus capacidades para comprender y expresarse oralmente, lo que restringe su rendimiento escolar en años futuros. En este contexto, el MINEDU recalca la importancia de aplicar metodologías activas y lúdicas en las aulas de educación inicial; estas metodologías deben fomentar una interacción verbal más intensa, un desarrollo completo del lenguaje y un avance en la habilidad de los niños para entenderse a sí mismos y comunicarse con coherencia.

En el distrito de Olmos, que se ubica en la región de Lambayeque, se ha detectado un problema importante al desarrollar la comprensión oral en los niños que tienen cinco años. Antes de la puesta en marcha de una estrategia que se centraba en el canto, solamente el 35% de los niños tenía un desarrollo apropiado en cuanto a expresión oral; más del 60%, por su

parte, estaba ubicado en niveles medio o bajo (Díaz Vásquez, 2019), según un estudio realizado en la Institución Educativa Inicial N° 365 del caserío Callejón de Cascajal. Este descubrimiento destaca la apremiante necesidad de participar en el proceso educativo para potenciar estas habilidades comunicativas fundamentales en los primeros años de vida.

En la Institución Educativa Inicial N ° 489 del distrito de Olmos, región Lambayeque, se ha identificado una problemática significativa en el desarrollo de la comprensión oral en los niños de 4 años, según los resultados obtenidos de las actas oficiales de la IEI, ante esta situación, se hace imperativo diseñar propuestas pedagógicas innovadoras que fomenten el desarrollo de la comprensión oral en los niños de 4 años promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo. Por este motivo se plantea la siguiente interrogante. ¿La propuesta lúdica contribuye para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 Olmos?

De la misma forma se planteó el objetivo general, Diseñar una propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 Olmos y los objetivos específicos. 1. Diagnosticar el nivel de desarrollo comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 Olmos. 2. Sustentar teórica y metodológicamente la propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos. 3. Diseñar una propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos.

La investigación se estructuró en cinco capítulos: el I aborda el planteamiento del problema y la base teórica; el II describe el enfoque, diseño, técnicas e instrumentos; el III presenta los resultados y su análisis; el IV discute los hallazgos frente a antecedentes; y el V desarrolla la propuesta de intervención, junto con conclusiones, recomendaciones y anexos.

I. DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

A nivel internacional, Cedeño (2025) desarrolló el artículo titulado “*El desarrollo del lenguaje oral en niños de educación inicial a través de estrategias lúdicas y su relación con el aprendizaje temprano, realizado en diversas instituciones educativas de educación inicial - España*”. El objetivo general fue determinar cómo las estrategias lúdicas aplicadas en actividades pedagógicas influyen en el desarrollo del lenguaje oral en niños de educación inicial. El problema que abordaron fue la ausencia de mediaciones didácticas que integren el juego como recurso sistemático, lo que dificulta que los niños comprendan y generen expresiones orales significativas. El tipo de investigación fue cuantitativo descriptivo, basado en el análisis de indicadores de lenguaje antes y después de la aplicación de estrategias lúdicas. Como conclusión, se evidenció que las actividades lúdicas aumentan la frecuencia de respuestas orales coherentes, mejora de vocabulario y comprensión de mensajes sencillos. Este antecedente resulta relevante para nuestra investigación porque demuestra empíricamente que integrar juegos estructurados puede fortalecer componentes de la comprensión oral en educación inicial, guiando la formulación de una propuesta lúdica ajustada a niños de 4 años.

Ilbay (2025), desarrolló la investigación titulada “*Estrategias lúdicas guiadas para fortalecer el desarrollo verbal infantil en docentes de educación inicial, realizada en instituciones educativas de Quito (Ecuador) con niños de 3 a 4 años*”. El objetivo general fue analizar la efectividad de estrategias lúdicas guiadas por docentes para fortalecer el desarrollo del lenguaje verbal en la primera infancia. El problema que abordaron fue la falta de estrategias didácticas planificadas que promuevan la participación oral activa, limitando la expresión y comprensión de los niños durante actividades de clase. El tipo de investigación fue cualitativo con enfoque documental y aplicado, centrándose en el análisis pedagógico de prácticas lúdicas en el aula. Como conclusión, se determinó que las estrategias lúdicas, cuando están bien

estructuradas y orientadas a objetivos comunicativos, potencian la oralidad infantil mediante juegos simbólicos, rondas verbales y narración guiada. Este antecedente es relevante para nuestra investigación porque respalda que actividades lúdicas planificadas pueden facilitar procesos de expresión y, por extensión, mejorar la comprensión oral en niños de 4 años, sustentando la propuesta lúdica de la tesis.

Asimismo, Ekeh (2022), desarrolló la investigación *“Pedagogía basada en el juego para la comunicación oral en aulas de educación inicial y primeros grados, en la Zona Educativa de Owerri, Nigeria, con niños en edad preescolar”*. El objetivo general fue identificar cómo la pedagogía basada en el juego puede fortalecer las habilidades de comunicación oral en niños de educación inicial y primeros grados. El asunto que trataron fue que las prácticas pedagógicas convencionales, muy estructuradas, restringen el desarrollo natural del lenguaje hablado y disminuyen las posibilidades de interacción comunicativa relevante. La investigación fue de tipo cualitativa, con un diseño de acción participativa, en la que se observaron y recolectaron datos acerca de las técnicas de comunicación y enseñanza utilizadas en el aula. Se concluyó que al incluir actividades fundamentadas en el juego, como cuentos, dramatizaciones y trabajo en equipo, se favorece una comunicación más fluida debido a que aumenta la participación y producción oral de los niños. Este antecedente tiene importancia para nuestro estudio, ya que proporciona pruebas de que una pedagogía lúdica sistemática puede mejorar la comunicación y comprensión oral en escenarios de educación inicial.

A nivel nacional, Cáceres (2024), desarrolló la tesis titulada *“Estrategias lúdicas en la comprensión de textos orales en niños de nivel inicial realizada en la Institución Educativa Inicial N.º 277 – Centro Poblado de Umuto (Puno)”*. El objetivo general fue determinar el efecto de una estrategia lúdica en la comprensión de textos orales en niños de nivel inicial,

centrándose en actividades que emplean juegos y dinámicas auditivas. El problema que trataron fue la escasa comprensión de los mensajes orales que se observaba en los niños, ya que tenían problemas para recordar y comprender la información presentada de forma verbal. La investigación fue de tipo cuantitativo con un diseño preexperimental, en el que se realizaron mediciones antes y después de la intervención lúdica. En resumen, se señaló que la implementación de actividades recreativas mejoró los niveles de comprensión oral en el grupo infantil evaluado, con incrementos significativos en la retención de información verbal y las respuestas a preguntas orales. Para nuestro estudio, este antecedente es importante ya que proporciona pruebas directas de que las estrategias lúdicas tienen el potencial de mejorar la comprensión oral en educación inicial a partir de actividades específicas fundamentadas en juegos.

Por otro lado, Torres y Vásquez (2024), desarrollaron la tesis “*Estrategias de juegos verbales para desarrollar la expresión y comprensión oral en los niños y niñas de 5 años de la I.E. N.º 111 El Progreso, Yambrasbám, Bongará, Amazonas, realizada en Yambrasbám – Amazonas (Perú)*”. El objetivo general fue determinar la influencia de las estrategias de juegos verbales en el desarrollo de la expresión y comprensión oral en niños y niñas de 5 años. El problema que abordaron fue la insuficiente estimulación de las habilidades comunicativas, evidenciada en que los niños presentaban dificultades para comprender y producir mensajes orales con fluidez y coherencia. El tipo de investigación fue cuantitativo, con un diseño pre experimental, utilizando observación estructurada para evaluar resultados antes y después del uso de juegos verbales en el aula. Como conclusión, se evidenció que las estrategias de juegos verbales tuvieron un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la comprensión y expresión oral de los niños. Este antecedente resulta relevante para nuestra investigación porque respalda la eficacia de actividades lúdicas verbales para potenciar habilidades de comprensión oral, lo cual aporta base metodológica a la propuesta lúdica planteada.

Sánchez (2024), desarrolló la tesis “*Nivel de lenguaje oral en niños de cuatro años de la Institución Educativa N.º 040 – Nuevo Chimbote, Santa (2024), en Nuevo Chimbote – Santa (Perú)*”. El objetivo general fue determinar el nivel de lenguaje oral, incluyendo la dimensión de comprensión oral, en niños de 4 años de educación inicial. El problema que abordaron fue el bajo nivel de desarrollo del lenguaje oral, reflejado en que una mayoría significativa de niños presentó niveles bajos en comprensión oral, pronunciación y vocalización durante las actividades evaluadas. El tipo de investigación fue de alcance descriptivo con diseño no experimental, empleando observación como técnica principal para recoger datos sobre el lenguaje oral. Como conclusión, se determinó que el nivel de lenguaje oral de los niños evaluados fue predominantemente bajo, especialmente en la dimensión de comprensión oral, lo cual indica la necesidad de implementar estrategias educativas que fortalezcan dichas habilidades desde la primera infancia. Este antecedente es relevante para nuestra investigación porque evidencia la problemática real de comprensión oral en niños de 4 años en el contexto peruano, justificando la necesidad de una propuesta lúdica que promueva mejoras en esta área.

A nivel local, Arriola (2020), desarrolló la tesis titulada “*Modelo pedagógico basado en juegos verbales para desarrollar el lenguaje oral en niños de cuatro años, Institución Educativa 203, Lambayeque, realizada en la IEI N.º 203 – Lambayeque*”. El objetivo general fue determinar si un modelo pedagógico basado en juegos verbales influye en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años. El problema que abordaron fue la necesidad de estrategias pedagógicas lúdicas que permitan a los niños mejorar su producción y comprensión oral, dado que muchas prácticas tradicionales no lograban activar la participación comunicativa activa de los pequeños. El tipo de investigación fue cuantitativo, con enfoque cuasi experimental, empleando evaluación pre y post test con grupo experimental y control. Como conclusión, se encontró que el modelo pedagógico con 15 talleres basados en juegos verbales influyó significativamente en el desarrollo del lenguaje oral de los niños. Este antecedente es relevante

para nuestra investigación porque demuestra que actividades lúdicas estructuradas pueden potenciar habilidades orales en niños de 4 años, lo cual apoya la aplicación de una propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral en la IEI 489 – Olmos.

Herrera y Herrera, desarrollaron el trabajo de investigación “*Programa de rimas y adivinanzas para desarrollar la expresión oral en niños de cuatro años, Institución Educativa Inicial N.º 343 del AAHH “Nueve de Febrero”*”, realizado en Mórrope, Lambayeque. El objetivo general fue aplicar un programa de rimas y adivinanzas lúdicas para mejorar la expresión oral en niños de 4 años. El problema que abordaron fue la carencia de metodologías lúdicas sistemáticas que favorezcan la producción verbal y la comprensión de mensajes orales, limitando la participación oral espontánea de los niños. El tipo de investigación fue cuantitativo y descriptivo, con aplicación de instrumentos de observación directa antes y después de la intervención. Como conclusión, se observó que la implementación del programa de rimas y adivinanzas aumentó la participación oral, la fluidez y la articulación de los niños en actividades comunicativas. Este antecedente es relevante para nuestra investigación porque sustenta que actividades lúdicas de tipo lingüístico pueden fortalecer procesos de comprensión oral en el nivel de 4 años.

Finalmente, Mamani (2025), desarrolló la tesis titulada “*Expresión oral y comprensión lectora en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial 525 “Reyna del Carmen”, en Lambayeque*”. Aunque el foco principal fue la relación entre expresión oral y comprensión lectora, uno de los aspectos centrales estudiados fue la comprensión de mensajes orales y la capacidad de los niños para procesar y responder adecuadamente al lenguaje recibido. El problema que abordaron fue la necesidad de evidenciar cómo la comprensión oral se vincula con el desarrollo de otras habilidades comunicativas en educación inicial, dado que los niños presentaban dificultades para responder coherentemente a mensajes complejos. El tipo de

investigación fue cuantitativo, descriptivo, con análisis estadístico de correlaciones entre variables expresivas y comprensivas. Como conclusión, Se determinó que hay una relación importante entre la claridad en la expresión oral y la comprensión de los mensajes en los niños. Este precedente es importante para nuestro estudio porque demuestra lo crucial que es fortalecer la comprensión oral desde los primeros años de vida, lo cual respalda la necesidad de una propuesta lúdica enfocada en actividades comunicativas.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Teorías que sustentan la propuesta lúdica

Teoría sociocultural de Lev Vygotsky y su influencia en la propuesta lúdica

Lev Vygotsky formuló la teoría sociocultural del desarrollo, que sostiene que el aprendizaje se produce mediante la interacción social y la mediación cultural, en el que el niño genera significado mediante actividades que comparte con otros que son más competentes. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que el niño es capaz de hacer solo y lo que puede lograr con ayuda, es un elemento fundamental de este enfoque. Se considera que en esta zona suceden los aprendizajes más importantes (Smolucha, 2021). Dentro del marco de la educación inicial, el juego lúdico se comprende no únicamente como una actividad recreativa, sino también como una práctica mediada que favorece la absorción de capacidades sociales y cognitivas. Esto permite que los niños investiguen, vivan experiencias y discutan significados con sus compañeros y maestros.

Se ha demostrado en estudios sobre la educación de los niños que, al promover el diálogo, la participación activa y la creación colectiva del conocimiento, el juego como método educativo se basa en la teoría sociocultural de Vygotsky. Okeke y Nhase (2025) descubrieron que los educadores que ponen en práctica técnicas de juego en unidades móviles de educación infantil emplean preceptos vigotskianos, como la ZDP y la interacción social dirigida, para

crear entornos lúdicos que fomentan la curiosidad, la comunicación y el aprendizaje de habilidades esenciales en los niños. Esto ayuda a que las experiencias educativas se centren en la investigación guiada y tengan una calidad elevada.

Desde una óptica de tesis, se ha utilizado la teoría sociocultural de Vygotsky para aclarar el rol esencial del juego lúdico como medio de exploración y desarrollo cognitivo en los niños. En un estudio realizado por Espinoza Chapilliquen (2025), se indica que el juego lúdico posibilita que los niños actúen dentro de su Zona de Desarrollo Próximo. Esto es así porque, mediante actividades simbólicas como el juego dramático o el de roles, exploran normas, funciones y roles sociales, incorporan instrumentos culturales y ejercitan habilidades que aún no han adquirido por sí mismos. Todo esto promueve no solo la adquisición de conocimientos, sino también la mejora de las competencias sociales y cognitivas.

.

Asimismo, desde una perspectiva educativa, la revalorización del juego en términos socioculturales enfatiza que no se debe considerar como un medio de entretenimiento, sino como una estrategia didáctica orientada que permite la mediación de aprendizajes relevantes. Según Martínez (2021), el juego es una herramienta educativa esencial desde Vygotsky, ya que fomenta la interiorización de funciones mentales superiores, como son la planificación, autorregulación y pensamiento abstracto, a través de interacciones colectivas en contextos lúdicos organizados. Estas interacciones aseguran que los niños encaren desafíos cognitivos acordes a su ZDP, promoviendo así la curiosidad y la activa exploración.

En síntesis, La teoría sociocultural de Lev Vygotsky proporciona un sólido marco teórico para establecer propuestas lúdicas en la educación inicial. Esto se debe a que considera el juego como una práctica mediada por la sociedad, que no solo permite a los niños explorar y ser curiosos de manera natural, sino que además favorece la creación conjunta del

conocimiento, el desarrollo del lenguaje y la adquisición de habilidades cognitivas y socioemocionales en contextos interactivos significativos.

La Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb

Propone que el aprendizaje ocurre cuando se convierte la experiencia directa en un conocimiento significativo, por medio de una secuencia constante de reflexión y acción. Desde este punto de vista, el aprendizaje no es un proceso pasivo; en cambio, surge de la experiencia activa en situaciones que posteriormente se examinan y generalizan para ser utilizadas en contextos nuevos.

El ciclo de aprendizaje experiencial incluye cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, que constituyen una base teórica robusta para integrar propuestas lúdicas en procesos educativos, puesto que actividades basadas en la experiencia permiten al niño aprender “haciendo” y reflexionar sobre lo que ha experimentado para construir significado propio.

Desde una perspectiva aplicada a la educación infantil, investigaciones recientes han utilizado el modelo del Aprendizaje Experiencial de Kolb para analizar cómo las actividades lúdicas al ofrecer experiencias concretas y significativas favorecen el desarrollo de competencias esenciales en los niños. Murillo (2024), realizó una investigación cualitativa en un centro de desarrollo infantil, donde se evidenció que las experiencias concretas y la participación activa de los niños en actividades prácticas son fundamentales para la construcción de conocimientos, pues los participantes vinculaban de manera espontánea lo que vivían con lo que aprendían, demostrando así como el ciclo experiencial de Kolb potencia la motricidad, la reflexión y la aplicación del aprendizaje a nuevas situaciones dentro de contextos lúdicos.

La investigación acción en educación primaria respalda también la utilidad del enfoque experiencial en la creación de ambientes dinámicos y creativos. En un estudio publicado ,Puenayán (2024),observó que cuando los estudiantes participaban en actividades estructuradas que seguían las fases del ciclo de Kolb desde la experiencia directa hasta la experimentación activa se generaban aprendizajes más significativos y una mayor motivación intrínseca para explorar conceptos complejos, lo cual indica que la propuesta lúdica basada en experiencias concretas puede potenciar no solo habilidades cognitivas, sino también la curiosidad y el interés por aprender.

Además, estudios centrados en actividades lúdicas en educación inicial vinculan explícitamente el aprendizaje experiencial con la práctica del juego como un medio de construcción del conocimiento. Un trabajo sobre estrategias lúdicas en el aula señala que las actividades basadas en la experiencia concreta como juegos interactivos, resolución de problemas y manipulaciones tangibles constituyen la base del aprendizaje significativo, alineándose con las primeras fases del ciclo de Kolb y promoviendo que los niños pasen de la acción a la reflexión y posteriormente a la aplicación y adaptación de lo aprendido. Esto demuestra cómo el aprendizaje experiencial y la propuesta lúdica convergen en estrategias educativas efectivas para el desarrollo de competencias.

Por otro lado, investigaciones sobre el impacto del aprendizaje experiencial en contextos educativos contemporáneos subrayan que este enfoque permite “cerrar el circuito del conocimiento” mediante la reflexión activa sobre experiencias concretas, lo que facilita la transferencia del aprendizaje a situaciones nuevas. Espinar (2020), destaca que este proceso favorece no solo la adquisición de habilidades cognitivas, sino también aspectos afectivos como la motivación, la autonomía y la confianza, elementos que son parte esencial cuando se diseña una propuesta lúdica que busca involucrar activamente a los niños en la construcción de nuevos aprendizajes a través del juego.

1.2.2. Teorías que sustentan la comprensión oral

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

Jean Piaget explicó que el desarrollo cognitivo de los niños ocurre en etapas progresivas, durante las cuales el pensamiento y el lenguaje se construyen activamente mediante la interacción con el entorno. Desde esta perspectiva constructivista, la comprensión oral capacidad de interpretar y construir significado a partir de mensajes hablados está estrechamente vinculada con las estructuras cognitivas que emergen en cada etapa del desarrollo infantil (Siregar, 2025). En este sentido, la comprensión oral no se desarrolla de forma espontánea, sino que requiere experiencias significativas que permitan al niño relacionar sonidos, palabras y significados en contextos socialmente relevantes.

Etapas sensoriomotriz (0–2 años): En esta etapa, el niño comienza a crear esquemas mentales elementales mediante la interacción sensorial con su medio ambiente, lo que establece los cimientos para procesos lingüísticos posteriores. El bebé, a pesar de que el lenguaje oral todavía está en su etapa inicial, reacciona ante las voces humanas, los tonos y los patrones vocales. Esto va ayudando poco a poco a que pueda reconocer secuencias sonoras antes de entender mensajes complejos y a formar significados. (Hernández, 2023).

Etapas preoperacional (2–7 años): En esta fase, que es propia de la educación inicial, los niños desarrollan la función simbólica, que les facilita dar sentido a palabras y frases con el propósito de representar mentalmente la realidad. Este desarrollo es crucial para la comprensión oral, pues permite que los niños interpreten historias simples, sigan instrucciones y aumenten su vocabulario de manera gradual, aunque todavía prevalecen procesos de pensamiento intuitivo (Siregar, 2025). Actividades recreativas como dramatizaciones, juegos de roles o narraciones favorecen la correlación entre símbolos lingüísticos y vivencias específicas, lo que a su vez incentiva un entendimiento más profundo de lo oído..

Etapas de operaciones concretas (7–11 años): Durante esta fase, que va más allá de la etapa inicial, los niños empiezan a adquirir competencias lógicas concretas que les posibilitan entender mensajes más complejos, establecer relaciones de causa y efecto y estructurar sus ideas con mayor orden. A pesar de que la educación inicial es el objetivo principal de esta investigación, resulta relevante destacar que este periodo supone un progreso importante en la profundización del entendimiento oral. En esta fase, los niños logran deducir significados y contextualizar mensajes de acuerdo a circunstancias particulares.

Según la teoría de Piaget, el desarrollo de la comprensión oral está muy vinculado con el desarrollo de estructuras cognitivas y con la interacción que se tiene con experiencias que tienen un significado. En esta línea, las estrategias pedagógicas que incorporan actividades de comunicación y lúdicas facilitan que los niños construyan significado de manera activa, al relacionar sonidos con representaciones más complejas en su mente y al propiciar la interpretación de mensajes en situaciones reales. (Juárez et al., 2024).

En conclusión, La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo proporciona una sólida base teórica para comprender la comprensión oral como una capacidad que surge y se fortalece a medida que se desarrollan estructuras cognitivas más avanzadas. Incorporar ejercicios comunicativos, narrativos y lúdicos que se adapten a la fase preoperacional de los niños posibilita establecer significados, asociar sonidos con contextos y reaccionar de una manera más hábil a los mensajes orales en la enseñanza inicial.

Teoría de la Adquisición del Lenguaje de Chomsky (1965)

Noam Chomsky propuso que la adquisición del lenguaje infantil no puede explicarse únicamente por imitación o refuerzo, sino que los seres humanos poseen una predisposición biológica innata para aprender la lengua a la que están expuestos. Esta idea se sustenta en el concepto de Gramática Universal (GU), una estructura abstracta de principios lingüísticos

comunes a todas las lenguas que guía la interpretación y producción de enunciados desde edades tempranas (Birchenall, 2025). Según esta perspectiva, los niños no sólo escuchan y repiten, sino que activan mecanismos cognitivos internos que les permiten interpretar y comprender mensajes orales complejos, aun cuando no han sido expuestos explícitamente a todas las formas lingüísticas posibles. Este enfoque explica por qué la comprensión oral se desarrolla de manera rápida y sistemática incluso con estimulación lingüística limitada.

Período preverbal (0 1 años): en los primeros meses de vida, antes de que el niño produzca lenguaje, ya existe una sensibilidad auditoria y una predisposición para reconocer estructuras sonoras del habla. Estudios psicogenéticos contemporáneos muestran que los bebés discriminan patrones de entonación y fonemas de su lengua materna, lo cual es coherente con la noción chomskiana de un mecanismo innato de procesamiento lingüístico que facilita la comprensión oral precursora de la producción verbal (Massofia et al., 2024). Esta etapa es fundamental para sentar la base oral de la comunicación, pues permite que el niño reconozca ritmos, acentos y patrones lingüísticos que luego integrará en la comprensión de mensajes parlados.

Etapa de “balbuceo y primeras palabras” (1 2 años): durante esta fase, el niño comienza a reorganizar internamente los datos lingüísticos que ha escuchado en patrones fonológicos más estables, lo cual se alinea con la propuesta de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD) que facilita la detección de regularidades gramaticales y sonoras sin instrucción explícita. Investigaciones psicogenéticas sobre adquisición del lenguaje en niños de 2 a 5 años señalan que, incluso antes de producir oraciones completas, los niños ya muestran comprensión de estructuras simples y responden adecuadamente a instrucciones orales básicas, lo que evidencia la activación temprana de mecanismos cognitivos innatos para la interpretación de mensajes hablados (Safi'i & Harahap, 2024).

Etapas de comprensión oral en educación inicial (2 5 años): Cuando los niños acceden a la educación inicial, ya han incorporado una cantidad suficiente de principios lingüísticos universales que les permiten entender oraciones y relatos más complejos, interpretar preguntas y responder de manera coherente a instrucciones verbales. Según la visión chomskiana, esta habilidad se entiende porque el LAD y la Gramática Universal han hecho posible que los niños generen representaciones lingüísticas internas que trascienden los ejemplos específicos que han escuchado, lo que facilita la comprensión de declaraciones inéditas y diversas. Dado que los niños no solo identifican palabras, sino que pueden organizar y procesar relaciones gramaticales en tiempo real, trasladando así la información escuchada a significados útiles en contextos comunicativos variados, esto afecta directamente el desarrollo de la comprensión oral.

La teoría chomskiana también destaca que la interacción entre predisposiciones innatas y el contacto con el input lingüístico contribuye a que los niños asimilen rápidamente el lenguaje. Esto propicia que desarrollen habilidades de comprensión oral desde edades tempranas, las cuales se reflejan en la interpretación de relatos, preguntas e instrucciones cotidianas. De esta forma, a pesar de que Chomsky no define fases de desarrollo en un sentido estricto como Piaget, su planteamiento pone de relieve la existencia de un orden cognitivo subyacente y universal que dirige la comprensión oral. Esto resulta coherente con los patrones observados en estudios contemporáneos acerca del desarrollo y adquisición del lenguaje en la primera infancia.

1.3. Definición conceptual

1.3.1. Variable independiente La propuesta lúdica

Se describe como un conjunto de acciones organizadas y planificadas que emplean el juego como eje pedagógico para favorecer un aprendizaje significativo en la infancia, fusionando metas educativas con dinámicas entretenidas, interacciones activas y contextos de exploración

y participación. Así, el juego no es solo recreativo, sino un instrumento didáctico con una intención pedagógica concreta que busca impulsar capacidades comunicativas, socioemocionales y cognitivas en la educación temprana. Las sugerencias lúdicas transforman la experiencia de educación al transformar las circunstancias de aprendizaje en vivencias que vinculan el interés natural del niño con metas curriculares, lo que fomenta una participación activa y significativa en el proceso educativo. (Gómez, 2024).

Importancia en la educación inicial

En educación inicial, La propuesta lúdica es relevante porque proporciona ambientes de aprendizaje estimulantes en los que los niños tienen la oportunidad de experimentar, explorar y descubrir de forma natural, lo que propicia procesos de construcción cognitiva, creatividad y solución de problemas. Al planear actividades lúdicas con fines pedagógicos, los maestros posibilitan que los niños vinculen contenidos con experiencias significativas; esto aumenta la motivación intrínseca y favorece el desarrollo temprano de competencias básicas. (Villafuerte, 2024).

Además, la propuesta lúdica es importante en la educación inicial porque fomenta la socialización, la colaboración y la interacción comunicativa. Estos son aspectos clave para el desarrollo integral de los niños. Al participar en juegos y dinámicas grupales, los pequeños ejercitan sus habilidades sociales, consolidan su autonomía y refuerzan su entendimiento de roles y normas. Todo esto contribuye a su adaptación escolar y a su crecimiento emocional. (López, 2024).

Implicancia en la comprensión oral

Respecto a la implicancia de la propuesta lúdica en la comprensión oral, esta variable es importante porque las actividades que tienen como base el juego crea contextos comunicativos naturales en los que los niños escuchan, interpretan, responden y negocian significados con otros. Esto contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades para

entender el lenguaje oral. La literatura pedagógica indica que el empleo sistemático de actividades lúdicas bien planificadas mejora la habilidad de los niños para procesar mensajes verbales, ampliar su vocabulario y participar en intercambios significativos, lo cual refuerza la comprensión oral desde una perspectiva activa y contextualizada. (Zambrano et al., 2025).

Características:

- **Juego estructurado:** Las propuestas lúdicas integran juegos planificados con objetivos educativos claros que no son solo recreativos, sino que sirven para orientar los aprendizajes de forma sistemática en educación inicial, potenciando la participación activa y la exploración motivada del niño (Tejada y Leandro, 2025).

- **Exploración creativa:** Las actividades lúdicas permiten que los niños exploren ideas, materiales y situaciones de forma creativa y autónoma, favoreciendo la construcción del conocimiento mediante experiencias significativas (Miranda et al., 2023).

- **Interacción social:** Una propuesta lúdica bien elaborada fomenta la interacción tanto con el docente como entre los compañeros, lo cual favorece la comunicación, la conversación y el intercambio de significados en situaciones de juego conjunto. (Tejada y Leandro, 2025).

- **Motivación intrínseca:** Las propuestas lúdicas despiertan en los niños el interés y el compromiso de manera natural, ya que relacionan lo que aprenden con actividades amenas y atractivas, lo cual aumenta su motivación para aprender y participar. (Chujandama et al., 2023).

Dimensiones:

1.Cognitiva:

La dimensión cognitiva de una propuesta lúdica tiene que ver con la manera en que las acciones de juego organizadas fomentan procesos mentales como pensar, resolver problemas y construir significados, lo cual posibilita que los niños organicen y modifiquen la información mediante experiencias de aprendizaje con un significado relevante. Los autores sostienen que el aprendizaje a través del juego fomenta un desarrollo cognitivo activo, en el cual los niños

investigan, ponen a prueba y reflexionan acerca de situaciones de aprendizaje integradas. (Tejada y Leandro, 2025).

2.Social:

La dimensión social está relacionada con las posibilidades que brinda la propuesta lúdica para que los niños interactúen con sus compañeros y maestros, a través de juegos conjuntos, desarrollando capacidades de comunicación, colaboración y regulación social. Esto contribuye a fortalecer las relaciones interpersonales en el entorno educativo. (Tejada y Leandro, 2025).

3.Motivacional:

La dimensión motivacional supone que el empleo del juego como eje pedagógico estimula la curiosidad, el interés y la participación activa de los niños en las actividades educativas, lo que produce una implicación intrínseca en el proceso de enseñanza al asociar el deseo natural de jugar con metas pedagógicas definidas. (Zambrano et al., 2024).

1.3.2. Variable dependiente comprensión oral

Se conoce como comprensión oral a la habilidad de un niño para escuchar, procesar, interpretar y extraer el sentido de mensajes orales en un contexto comunicativo. Esta capacidad supone facultades cognitivas como atención, memoria, inferencia y dominio del vocabulario, que posibilitan entender instrucciones, relatos o explicaciones verbales. Esta habilidad es vista como una destreza esencial para el desarrollo del lenguaje en la infancia. En la educación inicial, se considera que constituye la base para adquirir otras competencias académicas más complejas y otros idiomas. (Barreyro, 2024).

Además, se puede interpretar como un proceso activo y constructivo en el que los niños incorporan la información obtenida por medio del oído a sus saberes previos, lo cual les permite construir significado y responder apropiadamente a los mensajes orales. Esta es una habilidad

fundamental para poder comunicarse de manera efectiva e interactuar socialmente dentro de entornos educativos. (Basurto y Mendoza, 2023).

Importancia en la educación inicial

La comprensión oral Es esencial en la educación inicial porque representa el comienzo para que los niños puedan acceder a aprendizajes futuros, dado que hay situaciones permanentes de diálogo, cuentos, instrucciones y explicaciones orales en el aula. Asimismo, una comprensión oral sólida se vincula con un mejor desempeño en lectoescritura y otras competencias lingüísticas, ya que posibilita procesar y estructurar la información verbal de forma efectiva, lo cual simplifica la transición hacia contenidos más complejos. (Weadman et al., 2022).

Asimismo, la relevancia de la comprensión oral en la educación inicial se debe a que no solamente ayuda a adquirir conocimientos académicos, sino que también promueve el intercambio social, el establecimiento de vínculos y una participación activa en entornos de aprendizaje. Esto es posible debido a que los niños son capaces de entender preguntas, instrucciones y relatos, lo cual tiene un efecto positivo en su desarrollo emocional, comunicativo y cognitivo. (Punina et al., 2025).

Dimensiones:

Dimensión literal: La dimensión literal de la comprensión oral Se refiere a la habilidad del niño para reconocer y recordar información explícita en un mensaje hablado, incluyendo personajes, sucesos o secuencias que se presentan de manera clara. Esto se demuestra cuando los niños pueden responder a preguntas directas acerca de lo que han oído sin tener que hacer inferencias complicadas. (Becerra et al., 2023).

Dimensión inferencial: La dimensión inferencial Supone la capacidad de entender significados tácitos en un discurso hablado, relacionando ideas y deduciendo lo que no se dice textualmente, como prever los resultados o razonar las razones de los personajes. Para construir

un sentido más profundo de lo que se escucha, esta capacidad necesita combinar la información explícita con conocimientos previos. (Becerra et al., 2023).

Dimensión crítica: La dimensión crítica comprende la habilidad de emitir juicios, valorar la intención del hablante y analizar la pertinencia o veracidad del mensaje oral, lo cual en educación inicial se manifiesta cuando los niños expresan opiniones personales sobre lo escuchado, valoran acciones de personajes o hacen evaluaciones simples del contenido (Becerra et al., 2023).

II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación:

La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo, porque recolectó datos observables y medibles para describir el desempeño de los niños en comprensión oral; en coherencia con este enfoque, se siguió un proceso secuencial que partió del planteamiento del problema, delimitación de objetivos, definición de variables e indicadores, medición en un contexto real, y análisis mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para sintetizar el nivel alcanzado en cada indicador (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014).

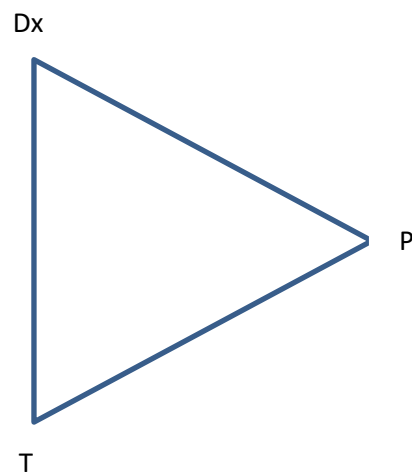
En cuanto al alcance, fue descriptivo porque buscó especificar propiedades y características del nivel de comprensión oral en los niños de 4 años, describiendo cómo se manifestaba en los indicadores definidos; y propositivo porque, a partir del diagnóstico obtenido, se elaboró una propuesta lúdica orientada a atender las necesidades identificadas, articulando actividades de juego que fortalezcan la comprensión oral en situaciones auténticas de aula (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Respecto al diseño, la investigación fue no experimental, dado que no se manipularon deliberadamente variables, sino que se observaron los fenómenos tal como ocurrieron en su contexto natural; además, fue transeccional (transversal) porque la evaluación se realizó en un solo momento, describiendo el estado del desarrollo de la comprensión oral en el periodo de aplicación (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Dx: Datos de la evaluación diagnóstica

T: Desarrollo de la comprensión oral

P: Propuesta lúdica



2.2. Población, muestra.

La población de estudio estuvo conformada por 16 niños de 4 años matriculados en la IEI 489 – Olmos, quienes cumplieron con las características establecidas para la investigación, ya que pertenecían al grupo etario y al contexto educativo donde se pretendió analizar y fortalecer la comprensión oral. En correspondencia con el criterio metodológico, dicha población se consideró como el conjunto total de casos que reunieron las especificaciones definidas para el estudio, por lo que constituyó la base sobre la cual se desarrolló el proceso de recolección y análisis de datos. Debido a que el número de participantes fue accesible y manejable, se trabajó con muestra censal, es decir, la muestra estuvo integrada por los mismos 16 niños, lo que permitió evaluar a la totalidad del grupo sin necesidad de aplicar procedimientos de selección o muestreo. En este sentido, si bien la muestra suele definirse como un subgrupo de la población cuando no se incluye a todos sus integrantes, en esta investigación se asumió el censo como estrategia para lograr una descripción más completa y precisa del nivel de comprensión oral en el aula, evitando sesgos derivados de la exclusión de participantes (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Tabla 1 Total, de estudiantes

Edad	Cantidad
4 años	16
Total	16

2.3. Técnicas, instrumentos

Técnicas: Para la recolección de la información, se empleó la técnica de observación, ya que permitió registrar de manera directa y sistemática el desempeño real de los niños durante situaciones pedagógicas habituales del aula, sin alterar su dinámica natural. Esta elección respondió a la necesidad de obtener evidencias auténticas del comportamiento comunicativo, considerando que en la educación inicial el lenguaje se expresa con mayor claridad en actividades cotidianas como la escucha de cuentos, la participación en diálogos guiados, el juego, las rutinas y las interacciones espontáneas con pares y adultos. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Instrumentos: Como instrumento se utilizó una guía de observación, la cual fue estructurada previamente mediante indicadores y criterios de registro vinculados a la comprensión oral, de modo que cada sesión de observación permitiera consignar, con orden y coherencia, los niveles de logro evidenciados por los niños. La aplicación del instrumento se realizó durante el desarrollo de actividades pedagógicas planificadas, registrándose conductas observables relacionadas con la atención al mensaje, la comprensión de información explícita, la interpretación de intenciones comunicativas y la capacidad de responder de manera pertinente. Así, la guía facilitó la sistematización de la información y garantizó que los datos recogidos fueran consistentes y comparables entre los participantes, proporcionando un sustento empírico para el diagnóstico y para la posterior elaboración de la propuesta lúdica orientada a mejorar la comprensión oral. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2.4. Procedimientos

El procedimiento que se siguió inició con la coordinación institucional: se solicitó autorización a la dirección de la IEI 489 – Olmos y se informó a las familias sobre el

propósito del estudio, asegurando la confidencialidad de los datos y el uso exclusivamente académico de la información. Luego, se operacionalizó la variable “comprensión oral” y se elaboró la guía de observación con indicadores y criterios de registro, procurando que cada ítem fuese observable y pertinente para niños de 4 años. Posteriormente, el instrumento fue sometido a juicio de expertos para revisar claridad, coherencia y pertinencia, y se realizaron los ajustes correspondientes. A continuación, se efectuó una aplicación piloto breve para verificar el entendimiento de los indicadores y la viabilidad del registro en el aula; con esos resultados se afinó la versión final. Después, se aplicó la observación directa a los 16 niños (muestra censal) durante actividades pedagógicas habituales (rutinas, cuentos, diálogo guiado y juego), registrando el desempeño en situaciones reales sin alterar la dinámica del aula. Seguidamente, se procedió a la codificación y tabulación de los datos en una matriz, y se realizó el análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes para determinar niveles de logro. Con base en el diagnóstico, se diseñó la propuesta lúdica ajustada a las necesidades identificadas, estructurando actividades, materiales y sesiones orientadas a fortalecer la comprensión oral; finalmente, la propuesta fue revisada para asegurar su coherencia con el diagnóstico y su aplicabilidad en el contexto escolar, siguiendo la lógica metodológica recomendada para estudios cuantitativos descriptivos y no experimentales (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2.5.Métodos de análisis de datos

Para el análisis de datos se procedió, en primer lugar, a codificar la información obtenida mediante la guía de observación, asignando valores numéricos a cada indicador y a los niveles de desempeño (Inicio, Proceso y Logrado), y luego se organizó todo en una matriz de datos para garantizar el orden, la consistencia y la revisión de posibles registros incompletos. Posteriormente, se aplicó estadística descriptiva, calculándose frecuencias

absolutas (fr) y frecuencias relativas o porcentajes (%) por indicador, por dimensión y de manera global, debido a que el propósito del estudio fue describir el comportamiento de la variable sin manipulación experimental. Con estos resultados se elaboraron tablas de distribución y, cuando fue pertinente, gráficos para visualizar tendencias y comparar niveles entre dimensiones, interpretando los hallazgos en función de los objetivos y del contexto pedagógico; finalmente, el diagnóstico obtenido sirvió como base para sustentar la propuesta lúdica, articulando las estrategias planteadas a los indicadores con mayor concentración en Inicio y Proceso, siguiendo la lógica de análisis cuantitativo planteada para estudios descriptivos y no experimentales (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014).

III. RESULTADOS

VARIABLE: COMPRENSIÓN ORAL

Tabla 2 Dimensión literal

INDICADORES				DESARROLLO ALCANZADO						TOTAL
				Inicio		Proceso		Logrado		
				fr	%	fr	%	fr	%	
01	Responde quién es el personaje principal del cuento	5	31,3	7	43,7	4	25	16		
02	Señala en una lámina al animal mencionado en la narración.	3	18,7	8	50	5	31,3	16		
03	Menciona dónde ocurre la historia	6	37,5	8	50	2	12,5	16		
04	Menciona uno de los objetos que aparecen en el relato.	7	43,7	6	37,5	3	18,7	16		
05	Identifica una acción realizada por un personaje	7	43,7	7	43,7	2	12,5	16		
TOTAL				35%		45%		20%		100%

Nota: Resultados de la aplicación de la guía de observación

Interpretación:

En la Tabla 2 se evidencia que, en la dimensión literal de los niños de 4 años ($n = 16$), predomina un desempeño ubicado en el nivel Proceso (45%), seguido del nivel Inicio (35%) y, en menor proporción, el nivel Logrado (20%), lo que sugiere que la mayoría comprende información explícita del cuento, pero aún requiere acompañamiento para consolidar respuestas literales con mayor precisión y autonomía. Al analizar los indicadores, el mejor rendimiento relativo se observa en “Señala en una lámina al animal mencionado en la narración”, donde la mitad se ubica en Proceso (50%) y casi un tercio en Logrado (31,3%), lo cual indica que el apoyo visual facilita la identificación directa. En cambio, se aprecian mayores

dificultades en tareas de recuperación verbal específica, como “Menciona dónde ocurre la historia” (37,5% en Inicio y solo 12,5% en Logrado) y “Identifica una acción realizada por un personaje” (43,7% en Inicio y 12,5% en Logrado), lo que revela que recordar detalles explícitos sin soporte visual resulta más demandante. Asimismo, indicadores como “Menciona uno de los objetos que aparecen en el relato” y “Responde quién es el personaje principal” muestran distribuciones concentradas entre Inicio y Proceso, confirmando que el reconocimiento literal está en desarrollo y que el logro pleno todavía es reducido; en conjunto, los datos indican un avance funcional, pero con necesidad de fortalecer estrategias de escucha atenta, preguntas guiadas y actividades de recuperación literal para elevar el porcentaje de Logrado.

Tabla 3 Dimensión inferencial

INDICADORES		DESARROLLO ALCANZADO						TOTAL
		Inicio		Proceso		Logrado		
		fr	%	fr	%	fr	%	
01	Responde por qué el personaje estaba contento o triste en la historia	3	18,7	9	56,3	4	25	16
02	Predice qué cree que pasará después en el cuento	5	31,3	8	50	3	18,7	16
03	Explica por qué el personaje hizo esa acción	4	25	7	43,7	5	31,3	16
04	Relaciona el cuento con su vida diaria (¿si le ha pasado algo parecido?).	2	12,5	8	50	6	37,5	16
05	Da una posible solución a un problema presentado en la historia.	5	31,3	7	43,7	4	25	16
TOTAL		24%		49%		27%		100%

Nota: Resultados obtenidos de guía de observación

En la Tabla 3, correspondiente a la dimensión inferencial en niños de 4 años ($n = 16$), se observa un desempeño global predominantemente ubicado en Proceso (49%), seguido de Logrado (27%) y Inicio (24%), lo que indica que la mayoría ya intenta interpretar y deducir información implícita, aunque todavía requiere mediación para sostener inferencias con mayor claridad. Por indicadores, destaca “Responde por qué el personaje estaba contento o triste”, donde más de la mitad se sitúa en Proceso (56,3%) y un cuarto en Logrado (25%), evidenciando avances en la comprensión de estados emocionales a partir del relato. Asimismo, el mejor desempeño se aprecia en “Relaciona el cuento con su vida diaria”, al presentar el menor porcentaje en Inicio (12,5%) y el mayor en Logrado (37,5%), sugiriendo que vincular situaciones narrativas con experiencias cercanas facilita la inferencia. En contraste, “Predice qué pasará después” concentra una proporción relevante en Inicio (31,3%) y menor en Logrado (18,7%), mostrando que anticipar eventos futuros resulta más complejo a esta edad. De manera similar, “Da una posible solución a un problema” y “Explica por qué el personaje hizo esa acción” se distribuyen principalmente entre Proceso (43,7%) y Logrado (25%–31,3%), lo cual refleja un progreso moderado en razonamiento causal y resolución de problemas; en conjunto, los resultados evidencian que las habilidades inferenciales están en desarrollo con un nivel de consolidación aún parcial, por lo que se recomienda fortalecer preguntas “¿por qué...?” y “¿qué crees que pasará...?” con apoyo de pistas, imágenes y reformulación oral para incrementar el nivel Logrado.

Tabla 4 Dimensión criterial

INDICADORES		DESARROLLO ALCANZADO							
		Inicio		Proceso		Logrado		TOTAL	
		fr	%	fr	%	fr	%		
01	Expresa si le gustó o no el cuento y da una razón sencilla.	4	25	8	50	4	25	16	

	Comenta si un personaje							
02	actuó bien o mal en la historia.	5	31,3	9	56,2	2	12,5	16
	Responde qué parte del							
03	cuento le pareció más divertida o aburrida.	5	31,3	7	43,7	4	25	16
	Explica si el final del cuento							
04	fue justo o injusto para los personajes.	4	20	9	56,2	3	18.8	16
	Elige entre dos opciones qué							
05	decisión fue mejor en la historia y justifica.	5	31,3	8	50	3	18.8	16
TOTAL			29%		51%		20%	100%

Nota: Resultados obtenidos de la aplicación de la guía de observación

Interpretación:

En la Tabla de la dimensión criterial de los niños de 4 años (n = 16) se aprecia un patrón global donde predomina el nivel Proceso (51%), seguido de Inicio (29%) y, en menor medida, Logrado (20%), lo que evidencia que la mayoría ya emite valoraciones sobre el cuento, aunque aún le cuesta sustentar sus juicios con argumentos claros y consistentes. A nivel de indicadores, se observa mejor desempeño relativo en “Expresa si le gustó o no el cuento y da una razón sencilla” y “Qué parte le pareció más divertida o aburrida”, donde el Logrado alcanza 25%, mostrando que los niños logran opinar con mayor facilidad cuando se apoya en preferencias personales. En cambio, las mayores dificultades aparecen en tareas que exigen un juicio moral más definido, como “Comenta si un personaje actuó bien o mal”, donde el Logrado desciende a 12,5% y se concentra en Proceso (56,2%), indicando que juzgar conductas requiere mayor orientación docente (por ejemplo, preguntas guiadas). De forma similar, en “Explica si el final fue justo o injusto” y “Elige qué decisión fue mejor y justifica” se mantiene la concentración en Proceso (50%–56,2%) y un Logrado moderado (18,8%), lo que sugiere que la noción de justicia y la comparación de decisiones están emergiendo, pero todavía no se consolidan

plenamente; en conjunto, los resultados confirman que la comprensión criterial está en una etapa de avance intermedio, con necesidad de reforzar estrategias de argumentación oral sencilla (porque..., yo pienso que...) para incrementar progresivamente el nivel Logrado.

Tabla 5 Nivel de comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos.

INDICADORES		DESARROLLO ALCANZADO						TOTAL
		Inicio		Proceso		Logrado		
		fr	%	fr	%	fr	%	
01	Dimensión literal	5	31,3	7	43,7	4	25	16
02	Dimensión inferencial	4	25	8	50	4	25	16
03	Dimensión criterial	6	37,5	7	43,7	3	18.8	16
TOTAL		31,3%		45,8%		22,9%		100%

Nota: Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de evaluación diagnóstica

Interpretación:

En la Tabla 5 sobre el nivel de comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos (n = 16), se evidencia un desempeño global concentrado principalmente en el nivel Proceso (45,8%), seguido de Inicio (31,3%) y, en menor proporción, Logrado (22,9%), lo que indica que la mayoría de los niños comprende parcialmente los mensajes orales y requiere acompañamiento para consolidar habilidades de comprensión con mayor autonomía. Por dimensiones, la literal presenta el mejor perfil relativo, con 25% en Logrado y 43,7% en Proceso, lo que sugiere que los niños logran identificar información explícita (personajes, hechos o elementos directos) con mayor facilidad. En la dimensión inferencial, el comportamiento es similar, con 50% en Proceso y 25% en Logrado, evidenciando avances en deducir significados y explicar causas, aunque todavía con apoyo. En contraste, la dimensión criterial muestra mayor dificultad, al registrar el porcentaje más alto en Inicio (37,5%) y el más bajo en Logrado (18,8%), reflejando que emitir juicios, valorar acciones o justificar opiniones resulta más complejo a esta edad. En conjunto, los resultados confirman un nivel de

comprensión oral en desarrollo, con fortalezas en lo literal e inferencial emergente, y una necesidad más marcada de estrategias pedagógicas que potencien la argumentación sencilla y la valoración crítica para elevar progresivamente el nivel Logrado.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación con el objetivo específico 1: diagnosticar el nivel de desarrollo de la comprensión oral en los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos ($n = 16$), los resultados evidenciaron un desempeño global mayoritariamente ubicado en Proceso, con una proporción importante aún en Inicio y un porcentaje menor en Logrado, lo que permitió caracterizar un nivel de comprensión oral en desarrollo y todavía no consolidado. Este patrón se interpretó como la presencia de avances funcionales para comprender mensajes orales, junto con limitaciones para sostener respuestas con precisión, autonomía y justificación oral, especialmente cuando la demanda cognitiva aumentó (por ejemplo, anticipar, explicar causas o emitir juicios). En ese sentido, el diagnóstico realizado fue consistente con lo reportado en contextos similares donde el lenguaje oral en niños de 4 años tiende a mostrar brechas entre la comprensión básica y las habilidades de mayor elaboración, destacando la necesidad de intervenciones pedagógicas sistemáticas para fortalecer la comprensión desde la primera infancia (Sánchez, 2024).

Respecto a la dimensión literal (Tabla 2), predominó el nivel Proceso (45%), seguido de Inicio (35%) y Logrado (20%), lo cual indicó que los niños comprendieron mejor la información explícita cuando contaron con apoyos concretos, principalmente visuales. En particular, el rendimiento más favorable se observó en la identificación guiada por láminas (p. ej., señalar el animal mencionado), lo que sugirió que la combinación de escucha y soporte gráfico facilitó el reconocimiento directo de datos del cuento. En contraste, las tareas de recuperación verbal específica (mencionar el lugar, identificar acciones y objetos) concentraron mayores porcentajes en Inicio, evidenciando que retener y verbalizar detalles sin apoyos requiere mayor madurez lingüística y entrenamiento en escucha atenta. Estos hallazgos dialogaron con investigaciones que sostuvieron que la aplicación de actividades lúdicas estructuradas incrementa la comprensión de mensajes sencillos y la coherencia en las

respuestas orales, precisamente al ofrecer mediaciones didácticas que sostienen el recuerdo de información explícita mediante dinámicas de participación y retroalimentación inmediata (Cáceres, 2024).

En la dimensión inferencial (Tabla 3), los resultados mostraron un predominio de Proceso (49%), con Logrado (27%) y Inicio (24%), lo que reflejó que los niños empezaron a deducir significados implícitos, aunque con necesidad de mediación. Se observó mejor desempeño al inferir emociones (por qué estaba triste o contento) y, sobre todo, al relacionar el cuento con experiencias cotidianas (mayor proporción en Logrado), lo cual indicó que la inferencia se volvió más accesible cuando la tarea se conectó con vivencias cercanas. En cambio, anticipar lo que sucedería después (predicción) concentró un porcentaje relevante en Inicio, mostrando que proyectar consecuencias demanda mayor elaboración mental y dominio del hilo narrativo. Esta lectura fue coherente con evidencias que resaltaron que una pedagogía basada en el juego —incluyendo relatos, dramatizaciones, interacción colaborativa y preguntas guiadas— incrementa la participación oral y favorece procesos de interpretación y deducción, creando condiciones para que el niño formule explicaciones y predicciones con mayor seguridad (Ekeh, 2022).

En cuanto a la dimensión criterial (Tabla 4), se mantuvo el predominio de Proceso (51%), seguido de Inicio (29%) y Logrado (20%), lo que evidenció que los niños lograron opinar sobre el cuento, pero presentaron dificultades para sustentar sus valoraciones con razones claras. Los mejores desempeños se concentraron en tareas vinculadas a preferencias personales (gustó/no gustó; parte divertida/aburrida), mientras que los porcentajes más bajos en Logrado se presentaron en juicios de tipo moral (actuó bien/mal) y en valoraciones más abstractas (justo/injusto; elegir la mejor decisión y justificar), lo que sugirió que la argumentación oral y la noción de justicia aún estaban emergiendo. En términos pedagógicos, esto indicó que el componente criterial requiere experiencias comunicativas planificadas donde

el niño compare, elija y explique con frases sencillas (“yo pienso... porque...”), reforzadas con ejemplos y andamiaje docente. Esta interpretación se alineó con estudios que reportaron que los juegos verbales y las dinámicas comunicativas planificadas generan mejoras observables en comprensión y expresión oral, al promover que los niños produzcan respuestas más reflexivas y estructuradas, aspecto crucial cuando se busca elevar el nivel criterial (Torres & Vásquez, 2024).

En síntesis, el diagnóstico integral del objetivo específico 1 mostró que la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos se ubicó mayormente en un nivel intermedio (Proceso), con fortalezas relativas en lo literal apoyado por estímulos visuales y avances inferenciales cuando existió conexión con la vida cotidiana, mientras que el componente criterial evidenció mayores retos por la exigencia de justificar y valorar. Esta configuración de resultados no se interpretó como un estancamiento, sino como una base pedagógica clara para orientar una propuesta, debido a que el progreso se concentró en tareas con mediación y disminuyó cuando la demanda de razonamiento y argumentación aumentó. Por ello, la discusión sostuvo que una propuesta lúdica estructurada resultó pertinente para atender las necesidades identificadas, dado que la evidencia reciente ha mostrado que integrar estrategias lúdicas planificadas incrementa la frecuencia de respuestas orales coherentes, fortalece vocabulario y favorece la comprensión de mensajes, elementos directamente vinculados con las tres dimensiones evaluadas (Cedeño, 2025).

En relación con el objetivo específico 2, orientado a sustentar teórica y metodológicamente la propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral en los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos, la discusión se fundamenta en que los hallazgos del diagnóstico evidenciaron un predominio del nivel Proceso en las tres dimensiones (literal, inferencial y criterial), con presencia relevante de Inicio y menor proporción de Logrado, lo que demuestra que los niños requieren mediación pedagógica intencional para avanzar desde la comprensión

explícita hacia la interpretación y la valoración con justificación. Esta necesidad se sustenta teóricamente desde la teoría sociocultural de Vygotsky, al plantear que el aprendizaje ocurre en interacción social mediada, y que los avances más significativos se alcanzan en la Zona de Desarrollo Próximo, precisamente cuando el docente ofrece andamiaje para que el niño logre desempeños que aún no realiza por sí solo; por ello, la propuesta lúdica se justifica como un dispositivo de mediación que organiza el juego con propósito comunicativo, generando situaciones de diálogo guiado, preguntas estratégicas, apoyo visual y participación entre pares, tal como se ha destacado en investigaciones donde el juego se articula con principios vigotskianos para estimular curiosidad, comunicación y aprendizaje de calidad en educación infantil (Smolucha, 2021; Nhase & Okeke, 2025). Del mismo modo, desde la mirada de Martínez (2021) y de aportes de tesis como Espinoza Chapilliquen (2025), el juego simbólico y dramático favorece la internalización de herramientas culturales y funciones mentales superiores —planificación, autorregulación y pensamiento representacional—, lo cual resulta pertinente para fortalecer la comprensión oral al permitir que el niño practique roles, escuche consignas, negocie significados y reconstruya relatos en un contexto significativo. Complementariamente, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb robustece la propuesta al explicar que los aprendizajes se consolidan mediante un ciclo de experiencia concreta—reflexión—conceptualización—experimentación, coherente con una intervención lúdica donde los niños “aprenden haciendo” (juego, dramatización, manipulación, resolución de situaciones) y luego reorganizan lo vivido mediante preguntas orales, retroalimentación y aplicación en nuevas dinámicas; en consecuencia, los resultados del diagnóstico justifican metodológicamente que la propuesta diseñe actividades que aseguren experiencias comunicativas auténticas y repetidas, capaces de mover al niño del reconocimiento literal hacia la inferencia y la argumentación sencilla, tal como evidencian investigaciones que reportan aprendizajes más significativos y motivación superior cuando se estructuran actividades

siguiendo el ciclo experiencial (Murillo, 2024; Puenayán, 2024; Espinar, 2020). Asimismo, la fundamentación sobre la comprensión oral se fortalece con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, considerando que los niños de 4 años se ubican en la etapa preoperacional, caracterizada por la función simbólica y el pensamiento intuitivo; por ello, el juego —especialmente el simbólico, narrativo y de roles resulta metodológicamente pertinente porque conecta el lenguaje con experiencias concretas, facilitando que el niño asocie palabras, acciones y significados, y construya progresivamente interpretaciones más complejas a partir de relatos, instrucciones y preguntas (Siregar, 2025; Juárez et al., 2024). Finalmente, desde la teoría de adquisición del lenguaje de Chomsky, la propuesta se sustenta en que el niño posee una predisposición para procesar estructuras lingüísticas, pero requiere input lingüístico rico y oportunidades de interacción para consolidar la comprensión de enunciados variados; en ese marco, el juego planificado aporta exposición funcional al lenguaje, incrementa el procesamiento de relaciones gramaticales en tiempo real y amplía vocabulario en situaciones naturales de comunicación, lo que contribuye a elevar el nivel de comprensión oral en sus tres dimensiones (Birchenall, 2025; Safi'i & Harahap, 2024). En síntesis, el sustento teórico-metodológico demuestra coherencia interna entre los resultados diagnosticados y la propuesta lúdica: al integrar mediación social (Vygotsky), experiencia-reflexión-aplicación (Kolb) y ajuste al desarrollo simbólico infantil (Piaget), sumado al fortalecimiento del input lingüístico (Chomsky), la propuesta se configura como una intervención pertinente para incrementar la comprensión oral, al convertir el juego en estrategia didáctica estructurada con intención comunicativa, tal como lo define la literatura sobre propuestas lúdicas orientadas a aprendizajes significativos en educación inicial (Gómez, 2024; Villafuerte, 2024; Zambrano et al., 2025).

El objetivo específico 3, orientado a diseñar una propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos, se concretó mediante la elaboración de un conjunto de actividades planificadas y secuenciadas, pertinentes a la edad y

a las características del desarrollo infantil, considerando que los niños se encuentran en la etapa preoperacional descrita por Piaget, en la cual predomina la función simbólica, el pensamiento intuitivo y la necesidad de aprender a partir de experiencias concretas, significativas y vinculadas al juego; por ello, la propuesta incorporó dinámicas de narración, dramatización, juego de roles, secuencias de imágenes y juegos de escucha que permiten asociar palabras con acciones, personajes y situaciones, favoreciendo la identificación literal, la inferencia simple y la valoración básica del contenido. Además, se incorporó el enfoque metodológico de Chomsky al poner énfasis en un ambiente lingüístico sistemático y rico. Esto incluye una exposición regular a estructuras orales diversas, preguntas intencionales, modelado de enunciados, expansión del vocabulario y oportunidades continuas para responder. Así, el niño es capaz de procesar y reorganizar el lenguaje que escucha internamente, mejorando poco a poco su habilidad para entender mensajes nuevos. En suma, el diseño de la propuesta se centró en convertir el juego en una estrategia didáctica organizada que fomente la comprensión oral mediante situaciones de comunicación genuinas, estimulantes y adecuadas al nivel evolutivo infantil.

V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Denominación:

Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos.

4.2. Fundamentación

La presente tesis se fundamenta en la problemática evidenciada en la IEI 489 – Olmos, donde los niños de 4 años muestran dificultades para comprender mensajes orales de manera autónoma y sostenida durante actividades habituales del aula, como la escucha de cuentos, consignas y conversaciones pedagógicas. Esta situación limita su participación activa, la organización de ideas y la posibilidad de responder con claridad a preguntas relacionadas con lo escuchado, afectando el desarrollo de competencias comunicativas propias de su edad. Frente a ello, se aplicó una guía de observación que permitió diagnosticar el nivel de comprensión oral en sus dimensiones literal, inferencial y criterial, identificándose un predominio del nivel Proceso (45,8%), seguido de Inicio (31,3%) y un porcentaje menor en Logrado (22,9%). Por dimensiones, la literal alcanzó mejores resultados (25% en Logrado), evidenciando que los niños identifican con mayor facilidad información explícita; la inferencial mostró avances similares, aunque todavía con necesidad de apoyo; mientras que la criterial presentó mayores dificultades, con el porcentaje más alto en Inicio (37,5%) y el más bajo en Logrado (18,8%), reflejando que emitir opiniones, justificar respuestas y valorar acciones del relato resulta más complejo a esta edad. Estos hallazgos evidencian la necesidad de implementar una intervención didáctica pertinente y motivadora que fortalezca progresivamente la comprensión oral, especialmente en aquellos niveles que demandan mayor elaboración del pensamiento.

En este marco, la propuesta lúdica se sustenta en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, considerando que los niños de 4 años se ubican en la etapa preoperacional, caracterizada por el pensamiento intuitivo, el predominio de la función simbólica y el aprendizaje a partir de experiencias concretas. Desde esta perspectiva, el juego constituye un medio privilegiado para construir significados, ya que permite representar situaciones, manipular información, recrear relatos y vincular el lenguaje con experiencias cercanas, facilitando la comprensión de lo escuchado mediante actividades acordes a su nivel de desarrollo. Por ello, la propuesta incorpora dinámicas propias del aprendizaje infantil como narraciones, dramatizaciones, juegos de roles, secuencias de imágenes y juegos de escucha, que favorecen la identificación literal, la inferencia simple y la valoración básica del contenido, respetando las características cognitivas y comunicativas de los niños.

Asimismo, la propuesta se fundamenta en la metodología de Chomsky, la cual reconoce que el niño posee una predisposición para adquirir el lenguaje y organizar internamente estructuras lingüísticas; sin embargo, requiere exposición frecuente a un input lingüístico rico, variado y funcional para consolidar su comprensión oral. En ese sentido, la propuesta lúdica prioriza un ambiente comunicativo sistemático donde los niños escuchen enunciados claros y diversos, amplíen vocabulario, interactúen en situaciones auténticas, respondan a preguntas intencionadas y reciban modelado lingüístico por parte del docente. Esta metodología permite que el niño procese, reorganice y comprenda progresivamente mensajes cada vez más complejos, fortaleciendo su desempeño en las tres dimensiones evaluadas. En síntesis, la fundamentación integra el diagnóstico real obtenido con la guía de observación y un sustento teórico-metodológico coherente, orientando la propuesta lúdica como una alternativa pedagógica pertinente para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos.

4.5. Programa de talleres

“Luna y el paraguas amarillo”	Los niños comprenden el cuento “Luna y el paraguas amarillo” y reconocen información explícita (personaje, lugar, objetos/acciones), respondiendo preguntas literales de manera oral con apoyo visual.
“Tito y la caja de colores”	Que los niños comprendan información explícita del cuento “Tito y la caja de colores”, identificando personaje, objetos, lugar y acciones, y respondiendo preguntas literales con apoyo de materiales concretos.
“Nico y la capa mojada”	Que los niños infieran causas, emociones y predicciones a partir del cuento “Nico y la capa mojada”, usando pistas del relato y formulando respuestas sencillas con el conector “porque”, con acompañamiento docente.
“Mía y el dibujo escondido”	Que los niños infieran por qué ocurren hechos y cómo se sienten los personajes, anticipen acciones probables y expresen sus respuestas con frases simples usando “porque”, a partir de la escucha atenta del cuento.
"La galleta compartida"	Que los niños escuchen el cuento "La galleta compartida" y, a partir de lo escuchado, emitan juicios simples (bien/mal, justo/injusto), expresen su opinión con una razón corta (porque...) y propongan alternativas de convivencia respetuosa usando palabras amables.
"El globo de Sofi"	Que los niños escuchen el cuento "El globo de Sofi" y, a partir de lo escuchado, emitan juicios simples sobre las acciones (bien/mal, justo/injusto), expliquen su opinión con una razón corta

	(porque...) y propongan una solución de convivencia (pedir perdón, escuchar, cuidar lo prestado).
--	---

4.6. Desarrollo de los talleres

TALLER LÚDICO

“Luna y el paraguas amarillo”

1. Datos curriculares y enfoque de la sesión

Aspecto	Descripción
Edad / ciclo	Niños de 4 años (Educación Inicial – Ciclo II).
Cuento base	“Luna y el paraguas amarillo”. Se trabaja comprensión literal: información explícita del texto oral.
Competencia (MINEDU)	Se comunica oralmente en su lengua materna.
Capacidad priorizada (MINEDU)	Obtiene información del texto oral (personaje, lugar, objetos y acciones).
Desempeño esperado (adaptado al CNEB)	Responde preguntas sencillas (¿quién?, ¿dónde?, ¿qué?) sobre un cuento escuchado, identificando información explícita con apoyo de láminas u objetos.
Sustento (Piaget y Chomsky)	Piaget: etapa preoperacional; el niño aprende desde lo concreto y el juego simbólico. Chomsky: se fortalece la comprensión con input lingüístico rico, modelado y repetición de estructuras orales.

2. Propósito, criterios de evaluación y evidencias

Elemento	Descripción
Propósito de la sesión	Los niños comprenden el cuento “Luna y el paraguas amarillo” y reconocen información explícita (personaje, lugar, objetos/acciones), respondiendo preguntas literales de manera oral con apoyo visual.
Criterio 1	Responde “¿quién?” y “¿dónde?” identificando personaje principal y lugar del cuento.
Criterio 2	Responde “¿qué?” reconociendo y nombrando o señalando un objeto/animal/acción del cuento.
Evidencias	Respuestas orales y señalamiento de láminas/objetos durante el juego; recordatorio final “quién–dónde–qué”.
Instrumento	Lista de cotejo / guía de observación (registro por indicador literal).

3. Materiales y recursos

Tipo	Materiales
Concretos	Paraguas amarillo, cajita pequeña, cucharita, hoja verde, piedra, tapitas/estrellas para motivación.
Visuales	Láminas o tarjetas: Luna, patio, maceta con flores rojas, caracol, pajarito, mamá, árbol.
Juego	“Cofre de la escucha” (caja o bolsa), tarjetas de preguntas (¿quién?, ¿dónde?, ¿qué?), cinta adhesiva o imanes.
Registro	Lista de cotejo impresa y lapicero/portapapeles.

4. Secuencia metodológica del taller (narrativa en presente)

Momento	Desarrollo de actividades (en presente)	Intencionalidad (Piaget y Chomsky)
Inicio	Se organiza a los niños en semicírculo. La docente coloca al frente una luna grande y un paraguas amarillo visible para todos. A un lado se prepara una mesa o panel con 4 escenas sencillas: la luna parada, la luna caminando, la luna debajo del paraguas y la luna al lado de una nube. La docente presenta lentamente la luna y el paraguas amarillo para despertar la atención. • Invita a observar y formula preguntas directas: “¿Qué ven?”, “¿De qué color es el paraguas?”, “¿Quién está aquí?”. • Se modelan respuestas cortas y claras, por ejemplo: “Veo una luna”, “El paraguas es amarillo”.	Piaget: se parte de lo concreto y perceptivo (objeto real y láminas) para sostener la atención y el significado. Chomsky: se modelan frases cortas y repetibles (“Escucho y respondo”)
Desarrollo	• Se muestra una escena por vez y cada niño menciona lo que observa sin inventar información. • La docente guía expresiones literales como: “La luna está caminando”, “La luna está debajo del paraguas amarillo”, “Hay una nube”. • Luego se realiza el juego del eco oral: la docente dice una estructura y el niño la completa. Ejemplo: “Yo veo...”, “La luna está...”, “El paraguas es...”. • Después, algunos niños pasan al frente, toman la luna o el paraguas y describen la posición o acción que representan.	Piaget: se promueve juego simbólico (representación con láminas/objetos) y secuencias concretas propias del pensamiento preoperacional. Chomsky: se ofrece input rico, preguntas claras y repetición guiada; se modelan oraciones simples para consolidar estructuras.

• Cada intervención se refuerza con elogios verbales y una estrella cuando el niño nombra con claridad el objeto, el color o la acción.	
Cierre • Se pide a dos o tres niños que mencionen nuevamente qué objetos aparecieron en el juego. • El grupo repite una secuencia oral final: “Vimos una luna. Vimos un paraguas amarillo. La luna estaba debajo del paraguas”. • La docente cierra resaltando las palabras aprendidas y la importancia de hablar con claridad.	Piaget: se consolida con representación breve y repetición significativa. Chomsky: se fortalece la memoria verbal con frases modelo y práctica oral en un clima positivo.

“Tito y la caja de colores”

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Institución educativa	IEI 489 – Olmos
Área	Comunicación
Competencia	Se comunica oralmente en su lengua materna.
Desempeño	• Obtiene información del texto oral: identifica personajes, objetos, acciones y lugares en cuentos breves escuchados. • Responde preguntas sencillas (¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?) usando palabras o frases breves y comprensibles.

Criterios	C1. Identifica información explícita del cuento.
	C2. Sigue instrucciones orales vinculadas al cuento.
Propósito de la sesión	Que los niños comprendan información explícita del cuento “Tito y la caja de colores”, identificando personaje, objetos, lugar y acciones, y respondiendo preguntas literales con apoyo de materiales concretos.
Enfoque y sustento	• Piaget: se prioriza el aprendizaje en la etapa preoperacional mediante experiencias concretas, manipulación y juego simbólico. • Chomsky: se ofrece input lingüístico rico, modelado de enunciados y repetición funcional para favorecer la organización del lenguaje escuchado.
Duración referencial	35 minutos
Evidencias	Respuestas orales literales y acciones de señalar/ubicar los objetos mencionados en el cuento.

MATERIALES	USO EN EL TALLER
Un títere o imagen de Stito. • Una caja decorada con varios colores. • Tarjetas o miniobjetos de colores (pelota roja, flor amarilla, lápiz azul, carro verde, estrella naranja). • Panel o mesa para colocar las tarjetas.	

MOMENTO	DESARROLLO NARRATIVO
Inicio La docente coloca dentro de la caja las tarjetas de colores y organiza a los niños en semicírculo para que todos observen y escuchen con claridad. La docente recibe a los niños en semicírculo y presenta la “caja de colores” como un misterio. Invita a activar conocimientos previos preguntando: “¿Qué creen que hay dentro? ¿De qué colores será?”. Luego establece el acuerdo de escucha: mirar a quien habla, mantener silencio y levantar la mano para responder. Para conectar con Piaget, permite que los niños observen la caja y anticipen desde la curiosidad; y, desde Chomsky, modela frases cortas y claras: “Yo escucho”, “Yo miro”, “Yo espero mi turno”. Finalmente, anuncia el propósito: “Hoy escuchamos un cuento y descubrimos quién es, qué objetos aparecen y dónde sucede”.	
Desarrollo La docente narra el cuento “Tito y la caja de colores” con voz expresiva y apoyo de objetos reales. Mientras cuenta, saca uno a uno los materiales (pelota azul, bloque rojo y cinta verde) y los muestra, nombrándolos lentamente para enriquecer el vocabulario: “pelota azul”, “bloque rojo”, “cinta verde”. Cuando menciona acciones, las representa: hace rodar la pelota hasta la alfombra, coloca el bloque sobre la mesa y amarra la cinta en la silla para marcar la esquina de lectura. En pausas breves, formula preguntas literales y guía la respuesta con apoyo visual: “¿Cómo se llama el niño?”, “¿Quién trajo la caja?”, “¿Qué había dentro?”, “¿Dónde llegó la pelota?”, “¿Qué marcó la cinta verde?”. Si algún niño responde incompleto, la docente reformula y ofrece modelo: “Se llama Tito”, “La profesora Ana trajo la caja”, favoreciendo la estructura del enunciado (Chomsky). Luego se realiza el juego “Yo hago lo que escucho”: la docente da instrucciones sencillas relacionadas con el cuento (“Rueda la pelota hasta la alfombra”, “Pon el bloque en la mesa”, “Señala la silla con la cinta”) y los	

niños ejecutan la acción. Finalmente, en pequeños grupos, ordenan tarjetas con imágenes del cuento (personaje–objeto–lugar–acción) y cuentan con sus palabras lo que pasó, manteniendo el foco en información explícita (Piaget: manipulación concreta y representación simbólica).

Cierre

La docente reúne nuevamente al grupo y realiza una síntesis con un organizador oral: “¿Quién? ¿Qué objetos? ¿Dónde? ¿Qué pasó?”. Los niños responden de manera breve y señalan las tarjetas correspondientes, reforzando la memoria literal. Luego, cada niño elige una carita (feliz o neutra) para expresar si logró escuchar y responder, promoviendo autoevaluación sencilla. La docente reconoce el esfuerzo con refuerzo positivo y deja una consigna final para casa: “Cuéntale a tu familia qué había en la caja de colores y dónde llegó la pelota”, asegurando repetición funcional del vocabulario y de las ideas clave.

“Nico y la capa mojada”

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Área	Comunicación
Competencia	Se comunica oralmente en su lengua materna.
Desempeños orientadores	Escucha textos orales con atención; infiere información implícita a partir de pistas del mensaje (entonación, acciones, imágenes) y de sus experiencias; responde preguntas “¿por qué...?” y “¿qué crees que pasará...?” con apoyo; participa respetando turnos y expresa ideas con frases breves.
Criterios	Infiere causas y estados emocionales a partir de pistas del cuento.
	Predice acciones o hechos posteriores usando información del relato.

Propósito de la sesión	Que los niños infieran causas, emociones y predicciones a partir del cuento “Nico y la capa mojada”, usando pistas del relato y formulando respuestas sencillas con el conector “porque”, con acompañamiento docente.
Sustento teórico-metodológico (Piaget y Chomsky)	La sesión se ajusta a la etapa preoperacional (Piaget), por lo que se privilegian experiencias concretas, juego simbólico y apoyos visuales para construir significado. A la vez, se asegura un entorno lingüístico rico (Chomsky) mediante modelado de enunciados, repetición de frases clave, ampliación de vocabulario y múltiples oportunidades de respuesta oral.

MOMENTO	ACTIVIDADES
INICIO	Inicio (motivación y activación de saberes previos) Se crea un clima de atención con una breve dinámica “Orejas atentas”: los niños tocan sus orejas y repiten una frase modelo (“Escucho, pienso y respondo”). La docente muestra una capa azul, una tarjeta de nube oscura y un peluche de perrito, y pregunta: “¿Qué creen que va a pasar si el cielo está oscuro?”. Se recogen predicciones breves sin corregir, se valida la participación y se anticipa el propósito: “Hoy vamos a escuchar un cuento y descubrir el porqué de lo que pasa, usando pistas del cuento”.
DESARROLLO	Desarrollo (escucha, inferencia guiada y juego simbólico) La docente narra el cuento con entonación marcada y realiza pausas intencionales para dar tiempo de pensar; en cada pausa, muestra una imagen clave (trueno, gotita, perrito

temblando, toalla, sol). Se juega a “Detectives del ¿Por qué?”: cada niño toma una tarjeta-pista (frío, miedo, lluvia, cuidado) y, cuando la docente pregunta “¿Por qué Nico salió con capa azul?” o “¿Por qué Lolo estaba temblando?”, el niño elige la pista y completa la oración con apoyo: “Creo que... porque...”. Luego se realiza un juego de roles breve: un niño representa a Nico con la capa, otro a Lolo con el peluche; el grupo observa y responde: “¿Cómo se siente Nico cuando abraza a Lolo? ¿Por qué?”. Para consolidar, la docente propone una pregunta de predicción: “¿Qué crees que hará Nico si vuelve a escuchar truenos?” y modela 2 opciones, promoviendo que los niños justifiquen con una razón sencilla.

CIERRE

Cierre (metacognición y evaluación rápida)

Se realiza una recapitulación oral con apoyo visual: los niños ordenan tres tarjetas (cielo oscuro – lluvia – sol) y dicen qué pasó al inicio y al final. La docente aplica una mini-ronda de preguntas inferenciales (2-3 niños por pregunta) y registra evidencias en la guía de observación. Se cierra con un mensaje de transferencia: “Cuando escuchamos un cuento, buscamos pistas para entender por qué pasan las cosas”. Los niños se despiden imitando el sonido de la lluvia suave y luego el sol (palmas lentas y sonrisa), reforzando el sentido del relato.

MATERIALES	USO EN LA SESIÓN
Capa azul (real o de tela)	Motivación y juego de roles (Nico).
Peluche o figura de perrito	Representación de Lolo y emociones.
Tarjetas con imágenes (nube, trueno, gotita, toalla, sol)	Apoyo visual para inferir y ordenar secuencias.

Tarjetas-pista (frío, miedo, lluvia, cuidado) con dibujos	Juego “Detectives del ¿Por qué?” para justificar.
Cartel frase modelo	Estructuras: “Creo que... porque...”, “Pienso que... porque...”.

“Mía y el dibujo escondido”

Área	Comunicación
Competencia	Se comunica oralmente en su lengua materna.
Capacidades	• Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecua, organiza y desarrolla las ideas en forma coherente. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral.
Desempeño	Infiere información sencilla (causas, emociones y acciones probables) a partir de pistas explícitas del relato y de sus experiencias, respondiendo preguntas y explicando sus ideas con apoyo del adulto.
Criterios de evaluación	Infiere causas y emociones del personaje.
	Predice acciones probables a partir del relato.
Propósito de la sesión	Que los niños infieran por qué ocurren hechos y cómo se sienten los personajes, anticipen acciones probables y expresen sus respuestas con frases simples usando “porque”, a partir de la escucha atenta del cuento.

Enfoque lúdico	Juego de inferencias con tarjetas de emociones y “rueda de porqués” para descubrir lo que el cuento no dice de manera directa.
Sustento teórico-metodológico (Piaget y Chomsky)	Desde Piaget, se trabaja con experiencias concretas y simbólicas propias de la etapa preoperacional (imágenes, dramatización breve y juego). Desde Chomsky, se ofrece un ambiente lingüístico rico con modelado de estructuras (“pienso que... porque...”, “creo que...”) y oportunidades frecuentes de respuesta para fortalecer el procesamiento del lenguaje oral.
Tiempo estimado	40 minutos
Evidencias de aprendizaje	• Respuestas orales a preguntas inferenciales del cuento. • Participación en el juego “Rueda de inferencias” (explica causas, emociones y predicciones).

Secuencia metodológica (inicio – desarrollo – cierre):

Momento	Tiempo	Acciones pedagógicas
INICIO		
10 min		
La docente recibe a los niños con una dinámica breve de atención: “Orejas atentas, ojos atentos”. Muestra un crayón rojo real y una hoja con un dibujo de árbol, y pregunta: “¿Qué creen que pasa si el crayón se cae y se pierde?”. Escucha respuestas espontáneas y valida sin corregir, preparando el terreno para la inferencia. Luego presenta el propósito en lenguaje sencillo: “Hoy vamos a escuchar un cuento y vamos a descubrir por qué pasan las cosas y cómo se sienten los personajes”. Anticipa vocabulario clave (crayón, mesa, pared, pegar)		

mostrando imágenes, de modo que los niños relacionen palabras con objetos concretos, coherente con la necesidad preoperacional de aprender desde lo visible y significativo.

DESARROLLO

25 min

La docente lee el cuento “Mía y el dibujo escondido” con entonación clara, pausando en momentos estratégicos para guiar la comprensión. Cuando el crayón cae, la docente se detiene y pregunta: “¿Por qué Mía pone su carita seria?”. Modela una respuesta breve: “Mía se pone seria porque no encuentra su crayón”, y luego invita a los niños a completar con “porque”, fortaleciendo estructuras orales frecuentes y un input lingüístico rico. Después, realiza el juego “Rueda de inferencias”: en círculo, cada niño toma una tarjeta de emoción (alegría, tristeza, preocupación, calma) y la levanta para responder “¿Qué siente Mía antes de que la profesora la ayude? ¿Por qué?”. La docente brinda andamiaje con opciones (“¿preocupada o feliz?”) y repreguntas (“¿Qué te hace pensar eso?”), promoviendo el razonamiento causal. Más adelante, al recuperar el crayón, pregunta: “¿Por qué Mía respira profundo?”. Cierra la lectura y plantea una predicción: “¿Qué crees que hará Mía la próxima vez que se le caiga un crayón?”. Los niños responden y la docente los ayuda a organizar sus ideas con frases modelo: “Creo que hará... porque...”.

CIERRE

5 min

La docente retoma lo aprendido con una síntesis oral breve: “Hoy escuchamos, pensamos y descubrimos lo que el cuento no dice directo: emociones, causas y lo que puede pasar después”. Realiza una verificación rápida: cada niño elige una pregunta inferencial (de un cartel) y responde en una frase. Finalmente, guía una autoevaluación sencilla con gestos: pulgar arriba si logró responder usando “porque”, pulgar al medio si necesitó ayuda.

Refuerza positivamente el esfuerzo y comunica que seguirán practicando inferencias con otros cuentos y situaciones del aula.

Materiales y recursos:

- Crayón rojo real y hoja con dibujo (árbol y manzanas).
- Texto del cuento impreso o en láminas.
- Tarjetas de emociones (caritas) y cartel con la frase modelo: “Pienso que... porque... / Creo que... porque...”.
- Imágenes de apoyo de vocabulario: mesa, pared, pegar, aula.
- Cinta masking o cinta adhesiva para pegar el dibujo y cartel.
- Guía de observación y lapicero para registro.

"La galleta compartida"

Aspecto	Descripción
Área	Comunicación.
Competencia	Se comunica oralmente en su lengua materna.
Capacidades (énfasis del taller)	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral; interactúa con otros para construir opiniones en torno a lo escuchado.
Desempeño	Escucha cuentos breves y expresa si le gusta o no lo escuchado; valora acciones de los personajes (bien/mal, justo/injusto) y sustenta su opinión con razones sencillas, con acompañamiento del adulto.

Criterios de evaluación	Emite una opinión sobre acciones del cuento y la justifica.
	Propone una alternativa de convivencia y la expresa con palabras amables.
Propósito de la sesión	Que los niños escuchen el cuento "La galleta compartida" y, a partir de lo escuchado, emitan juicios simples (bien/mal, justo/injusto), expresen su opinión con una razón corta (porque...) y propongan alternativas de convivencia respetuosa usando palabras amables.
Sustento (Piaget y Chomsky)	Se aprovecha la etapa preoperacional (Piaget) promoviendo la función simbólica mediante dramatización y decisiones concretas sobre convivencia. Se fortalece la comprensión oral con input lingüístico rico (Chomsky) a través de modelado de enunciados, ampliación de vocabulario y preguntas guiadas.
Tiempo referencial	45 minutos.

Materiales	Uso en el taller
Canasta o caja	Representa la canasta de galletas del cuento y activa la atención.
Galletas de juguete o tarjetas (3-4)	Apoya la comprensión y la valoración de la acción de compartir.
Tarjetas con caritas (😊 😐 😞) o semáforo (verde/amarillo/rojo)	Permite expresar opinión y juicio de manera visible.
Títeres o muñecos (Mateo, Lía y Tomás)	Facilita la dramatización simbólica y el diálogo guiado.

Láminas con escenas del cuento (3 momentos)	Sostiene la memoria auditiva y ayuda a justificar con 'porque...'
Papelote y plumones	Para registrar ideas clave: bien, mal, justo.
Lista de cotejo o guía de observación	Registra evidencias del desempeño criterial.

Secuencia metodológica (Inicio - Desarrollo - Cierre):

Momento	Acciones del taller (narrativa en presente)	Mediación y énfasis (Piaget / Chomsky)
Inicio (10')	En asamblea, la docente muestra la canasta y pregunta: "¿Qué hacemos cuando alguien no tiene merienda?". Escucha respuestas breves y valida con frases cortas. Luego presenta a los títeres (Mateo, Lía y Tomás) y anticipa: "Hoy escuchamos un cuento para pensar si una acción es buena o no y por qué". Acuerda la consigna de escucha: orejas atentas, mirada al hablante y turno para hablar. Finalmente, activa vocabulario clave con apoyo de tarjetas: compartir, pedir, por favor, justo.	Piaget: parte de una situación concreta de convivencia y usa símbolos (títeres) para representar la realidad. Chomsky: modela vocabulario y estructuras cortas ("Yo pienso que... porque...", "Fue justo porque...").
Desarrollo (25')	La docente narra el cuento con voz expresiva y realiza pausas en tres momentos. Tras cada pausa, muestra la lámina correspondiente y formula preguntas criterios: - "¿Te gustó lo que hizo Mateo? ¿Por qué?" - "¿Tomás actuó bien o mal cuando estiró la mano? ¿Por qué?"	Piaget: promueve juego simbólico y pensamiento intuitivo con categorías simples (bien/mal, justo/injusto). Chomsky: ofrece input

- "¿Fue justo que Mateo comparta con Lía? Explica" Los niños responden levantando caritas o semáforo y luego expresan una razón sencilla. Si algún niño se queda sin palabras, la docente ofrece opciones ("porque ayudó" / "porque no pidió permiso") y anima a completar. Después, realiza una dramatización guiada: tres niños representan la escena con títeres/objetos. El grupo propone otra forma de pedir y ensaya expresiones amables ("¿Me compartes, por favor?", "Gracias"). Para cerrar el momento, la docente registra en un papelote dos ideas del grupo con frases cortas y las lee en voz alta para que el grupo confirme.	lingüístico rico y repetición funcional; reformula respuestas y amplía enunciados.
Cierre (10') En ronda final, cada niño completa una frase: "Hoy aprendí que..." o "Me parece justo cuando...". La docente refuerza las ideas con ejemplos del cuento y vincula con el aula: "Mañana, cuando queramos algo, ¿cómo lo pedimos?". Finalmente, realiza una evaluación rápida con dos preguntas: "¿Qué hizo bien Mateo?" y "¿Qué puede mejorar Tomás?", y agradece la participación resaltando el uso de palabras amables.	Piaget: consolida el aprendizaje con reglas simples aplicables a su realidad. Chomsky: cierra con modelado y práctica oral breve, favoreciendo reorganización del lenguaje escuchado.

"El globo de Sofí"

Aspecto	Descripción
---------	-------------

Área	Comunicación.
Competencia	Se comunica oralmente en su lengua materna.
Capacidades (énfasis del taller)	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral; interactúa con otros para construir opiniones en torno a lo escuchado.
Desempeño (referente para 4 años / Ciclo II)	Escucha cuentos breves, expresa opiniones (me gustó/no me gustó), valora acciones de los personajes (bien/mal, justo/injusto) y sustenta su juicio con razones sencillas, con acompañamiento del adulto.
Criterios	1) Emite una opinión sobre las acciones del cuento y la justifica.
	2) Propone una solución de convivencia y la expresa con palabras amables.
Propósito de la sesión	Que los niños escuchen el cuento "El globo de Sofi" y, a partir de lo escuchado, emitan juicios simples sobre las acciones (bien/mal, justo/injusto), expliquen su opinión con una razón corta (porque...) y propongan una solución de convivencia (pedir perdón, escuchar, cuidar lo prestado).
Sustento (Piaget y Chomsky)	Se aprovecha la etapa preoperacional (Piaget) promoviendo la función simbólica mediante dramatización y decisiones concretas sobre convivencia. Se fortalece la comprensión oral con input lingüístico rico (Chomsky) a través de modelado de enunciados, ampliación de vocabulario y preguntas guiadas.

Tiempo referencial	45 minutos.
--------------------	-------------

Materiales	Uso en el taller
Globo rosado (o globo de papel)	Permite representar el objeto central del cuento y activar atención y memoria auditiva.
Cinta adhesiva / hilo	Apoya la dramatización (simula el globo y su cuidado).
Tarjetas con caritas 😊 😐 😞 o semáforo (verde/amarillo/rojo)	Hace visible la opinión (bien/mal, justo/injusto) y facilita la participación de todos.
Láminas con 4 escenas del cuento (inicio, problema, disculpa, solución)	Organiza la secuencia y ayuda a justificar con 'porque...'.
Títeres o muñecos (Sofi, Bruno y profesora)	Favorece el juego simbólico y la discusión guiada.
Papelote y plumones	Registra frases modelo: 'Yo pienso que... porque...' y acuerdos de convivencia.
Lista de cotejo / guía de observación	Registra evidencias del desempeño criterial durante el diálogo y la dramatización.

Secuencia metodológica

Momento	Acciones del taller (narrativa en presente)	Mediación y énfasis (Piaget / Chomsky)
Inicio (10')	En asamblea, la docente muestra el globo (o globo de papel) y pregunta: “¿Qué hacemos cuando nos prestan un juguete?”. Escucha respuestas breves y valida con frases cortas. Luego presenta a los muñecos (Sofi y Bruno) y anticipa: “Hoy escuchamos un cuento para pensar si una acción está bien o mal y por qué”. Acuerda la consigna de escucha: orejas atentas, mirada al hablante y turno para hablar. Finalmente, activa vocabulario clave con tarjetas: prestar, cuidar, escuchar, perdón, triste.	Piaget: parte de una situación concreta del recreo y usa símbolos (globo, muñecos) para representar la realidad. Chomsky: modela frases cortas y funcionales (“Yo pienso que... porque...”, “Fue justo porque...” y repite vocabulario clave.
Desarrollo (25')	La docente narra el cuento con voz expresiva y realiza pausas en cuatro momentos: cuando Bruno pide el globo, cuando corre, cuando el globo se vuela y cuando aparece la solución. En cada pausa muestra la lámina correspondiente y formula preguntas criterios para guiar el juicio: - “¿Bruno actuó bien o mal? ¿Por qué?” - “¿Sofi hizo bien al prestarle el globo? Explica”. - “¿Te pareció justo lo que propuso la profesora? ¿Por qué?” Los niños responden levantando caritas o semáforo y luego	Piaget: promueve juego simbólico y pensamiento intuitivo con categorías simples (bien/mal, justo/injusto) y reglas concretas. Chomsky: ofrece input lingüístico rico y repetición funcional;

dicen una razón. Si algún niño se queda sin palabras, la docente ofrece opciones (“porque no escuchó”, “porque corrió rápido”, “porque pidió perdón”, “porque cuidó/ no cuidó”) y anima a completar la frase. Después, realiza una dramatización guiada: tres niños representan a Sofi, Bruno y la profesora con el globo de papel. El grupo propone una solución y ensaya expresiones amables: “Perdón”, “¿Me lo prestas, por favor?”, “Gracias”, “La próxima vez te escucho”. Para cerrar el momento, la docente registra en un papelote dos acuerdos del grupo y los lee en voz alta.	reformula y amplía enunciados (“Entonces, tú piensas que... porque...”).
Cierre (10') En ronda final, cada niño completa una frase: “Hoy aprendí que...”, “Me parece justo cuando...”, o “Cuando presto, debo...”. La docente refuerza las ideas con ejemplos del cuento y vincula con la vida diaria: “Si prestas algo en el recreo, ¿qué haces para cuidarlo?”. Realiza una evaluación rápida con dos preguntas: “¿Qué hizo Bruno que estuvo mal?” y “¿Qué hizo bien al final?”. Finalmente, agradece la participación y felicita el uso de palabras amables.	Piaget: consolida el aprendizaje con reglas simples aplicables a su realidad inmediata. Chomsky: cierra con modelado y práctica oral breve, favoreciendo reorganización del lenguaje escuchado.

CONCLUSIONES

La propuesta lúdica planteada constituye una alternativa pedagógica pertinente y viable para fortalecer la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489–Olmos, al responder a las necesidades identificadas y promover aprendizajes significativos mediante el juego

Los niños de 4 años de la IEI 489–Olmos presentan un nivel de comprensión oral en proceso de desarrollo, con mejor desempeño en la dimensión literal e inferencial, pero mayores dificultades en la dimensión criterial, por lo que requieren estrategias pedagógicas lúdicas y guiadas para fortalecer la argumentación y elevar el nivel Logrado.

La propuesta lúdica quedó sólidamente sustentada teórica y metodológicamente, ya que el predominio del nivel Proceso evidenció la necesidad de mediación intencional, la cual se respalda en la interacción y andamiaje de Vygotsky, el aprendizaje “haciendo” de Kolb, y el desarrollo simbólico preoperacional de Piaget, complementado con el input lingüístico y la predisposición para adquirir lenguaje planteada por Chomsky, garantizando coherencia con la mejora de la comprensión oral.

La propuesta lúdica fue diseñada de manera pertinente y coherente con la edad de los niños, al integrar actividades secuenciadas acordes a la etapa preoperacional de Piaget y fortalecer la comprensión oral mediante un entorno lingüístico rico y oportunidades sistemáticas de interacción, en consonancia con el enfoque de Chomsky.

RECOMENDACIONES

La IEI 489 – Olmos debe implementar la propuesta lúdica de forma institucional (plan anual) y asegurar materiales básicos para cuentos, láminas y dramatización.

Los docentes deben aplicar semanalmente actividades lúdicas de comprensión oral con preguntas guiadas (literal, inferencial y criterial) y registrar avances en una guía de observación.

Las familias deben establecer en casa rutinas breves de lectura y conversación diaria (10–15 minutos) usando preguntas simples sobre lo escuchado.

La UGEL debe brindar capacitación y acompañamiento pedagógico en estrategias lúdicas de comunicación, y promover su réplica en otras IEI del distrito.

REFERENCIAS

- Aguirre Menor, F., & Alvites Salazar, N. A. (2023). *Estrategias didácticas para desarrollar la expresión oral en los niños de 4 años en la I.E.I. N° 203 "Pasitos de Jesús", Lambayeque-2023*. [Tesis de pre grado, Universidad César Vallejo]. UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/145148>
- Arias, F. (2023). *Diseños de investigación educativa: Enfoques no experimentales en contextos escolares*. Revista de Ciencias Pedagógicas, 41(2), 55-70. <https://doi.org/10.5678/rcp.2023.41255>
- Arriola, C. (2020). *Modelo pedagógico basado en juegos verbales para desarrollar el lenguaje oral en niños de cuatro años, Institución Educativa 203, Lambayeque* [Tesis de pre grado, Universidad César Vallejo]. UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41127>
- Barco Ramírez, M., & Nuñez Castillo, K. G. (2021). *Estrategia didáctica para mejorar la expresión y comprensión oral en el área de comunicación en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 102, distrito Chirinos, provincia San Ignacio, departamento de Cajamarca, año 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/10420>
- Barreyro, J. P. (2024). *Narrative listening comprehension in Spanish-speaking pre-reader children: The role of cognitive skills*. Psicología y Educación. <https://www.redalyc.org/journal/7755/775582299008/html/> Redalyc
- Becerra, T., Piñas, M., Pérez, L., y Enríquez, A. (2023). Nivel de comprensión lectora en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial 531 de Huancavelica, Perú. *E-Revista*

Multidisciplinaria Del Saber, 1, e-RMS01092023. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.18>

Birchenall, L. (2025). La teoría lingüística de Noam Chomsky: estructura mental innata y comprensión del lenguaje. *Lengua y Lingüística*, 42(2). <https://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>

Cáceres, L. (2024). *Estrategias lúdicas en la comprensión de textos orales en niños de nivel inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. UNA. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/23917/Caceres_Limachi_Lizeth_Delia.pdf

Carrasco, M., & Sánchez, L. (2023). *Investigación descriptiva propositiva en educación: Un enfoque para la mejora pedagógica*. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 12(3), 144-159. <https://doi.org/10.35756/riie.2023.123144>

Carrión Román, Y. (2024). *Estrategias narrativas para mejorar la expresión oral en niños de la institución 181, Alto Dorado, distrito San José de Lourdes, 2022*. [Tesis de pre grado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/13574>

Cedeño, D. (2025). *El desarrollo del lenguaje oral en niños de educación inicial a través de estrategias lúdicas y su relación con el aprendizaje temprano*. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(4), 287–308. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.310>

Chujandama, L., Castillo, D., Rengifo, G., y Cutipa, G. (2023). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. Una revisión de la literatura sobre

el juego simbólico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8631-8647. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5980

Díaz Vásquez, B. M. (2019). *El canto como estrategia para mejorar la expresión y comprensión oral en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 365 del caserío de Callejón de Cascajal, distrito de Olmos - Lambayeque - 2019*. [Tesis de pre grado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. UNPRG. <https://es.scribd.com/document/556133782/Canto-y-comprension-oral>

Ekeh, M. C. (2022). Pedagogía basada en el juego para la comunicación oral en aulas de educación inicial y primeros grados. *South African Journal of Childhood Education*. <https://sajce.co.za/index.php/sajce/article/view/981/2181>

Espinar, E. (2020). *El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual*. *SciELO Salud Pública de Cuba*. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142020000300012&script=sci_arttext

Espinoza, A. (2025). *Juego lúdico y el desarrollo psicomotor en niños de cinco años* [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. UCACH. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/39520>

Estrategias lúdicas en la práctica de docentes (2025). https://appunh.com/storage/documento_multiples/wgvc4dJPWiYmYqH04JuZsqjEXj2l3HCbfEbsColY.pdf

García, L., & Méndez, P. (2025). La observación estructurada como técnica de evaluación en investigaciones educativas. *Revista Latinoamericana de Metodología Educativa*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.56294/rlme.2025.1560>

Gómez, B. (2024). *El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje* (análisis desde la pedagogía del juego). Revista Neuronum. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9690714.pdf> Dialnet

Hernández, E. (2023). *La expresión oral en los niños y niñas: desarrollo lingüístico y comprensión del lenguaje* [Tesis de licenciatura, EESPP Piura]. EESPP <https://repositorio.eespppiura.edu.pe/bitstream/handle/EESPPPIURA/34/HERNANDEZ%20CARBAJAL%20ELIDA%20ANALY%20-%20REPOSITORIO%20EESPPP.pdf>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2022). *Metodología de la investigación: Enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto* (7.^a ed.). McGraw Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education. <https://scalahed+3claustrouniversitariodeorientedu.mx+3claustrouniversitariodeorientedu.mx+3>

Herrera, M., y Herrera, R. (2020). *Programa de rimas y adivinanzas para desarrollar la expresión oral en niños de cuatro años, Institución Educativa Inicial N.º 343 del AAHH “Nueve de Febrero”, Mórrope* [Trabajo de investigación, Universidad César Vallejo]. UCV. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_2489f920cc6426817b95dbcaacd5e4c9

Ilbay, E. (2025). *Estrategias lúdicas guiadas para fortalecer el desarrollo verbal infantil en docentes de educación inicial*. Ethos Scientific Journal, 3(1). https://www.researchgate.net/publication/392077069_Estrategias_ludicas_guiadas_pa

[ra fortalecer el desarrollo verbal infantil en docentes de educacion inicial](#)
[Guided play strategies to strengthen children's verbal development in teachers of initial educ](#)

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). *Informe sobre el desempeño educativo en el nivel inicial en Perú*. <https://www.inei.gob.pe>

Kim, Y. S. G., Quinn, J. M., & Petscher, Y. (2023). Oral discourse skills: Dimensionality of comprehension and retell of texts. *Child Development*, 94(5), 1370–1391. <https://doi.org/10.1111/cdev.13935>

Lira, M., & Valenzuela, C. (2023). El juego simbólico como estrategia para potenciar el lenguaje oral en educación inicial: Una mirada piagetiana. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(2), 45-59. <https://doi.org/10.56294/rlei2023459>

López, A., & Serrano, D. (2024). Técnicas de observación en investigaciones no experimentales: Aplicaciones en educación inicial. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 14(2), 112-128. <https://doi.org/10.18845/riie.2024.142112>

López, M. (2024). *Importancia de las actividades lúdicas como método de enseñanza-aprendizaje en educación inicial*. Revista Científica [Artículo]. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/20592/29526/> [Ciencia Latina](#)

Mamani, A. (2025). *Expresión oral y comprensión lectora en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial 525 “Reyna del Carmen”* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/20581b31-e806-42fe-bf6b-2dda5217e5e3/download>

- Martínez, J., & Rivas, C. (2023). La observación estructurada y su aporte a la validez de los datos en la investigación social. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales*, 12(3), 210-225. <https://doi.org/10.35756/rics.2023.123210>
- Martínez, V. (2021). *Revalorización del juego como estrategia desde el enfoque sociocultural*. *Revista Profesorado*.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/8683/20271>
- Massofia, F., Ramadhanti, S., y Budianto, L. (2024). Adquisición del lenguaje árabe en niños basada en la teoría del innatismo de Chomsky. *Journal of Arabic Language Learning and Teaching*, 2(2), 111–120. <https://ejournal.iain-palangkaraya.ac.id/index.php/jallt/article/download/182/54>
- Mateo, Y. S. I. (2024). *Estrategias didácticas para la mejora de la comprensión oral en niños del nivel inicial de una institución educativa de San Cristóbal, República Dominicana* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1ed2b2f7-bbc8-49b6-aaa1-5ddb7f948bae/content>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2021). *Plan Nacional de Educación 2021-2031*. <https://www.minedu.gob.pe>
- Miranda, M., Chachipanta, B., Castillo, B. M., Jimbicti, A., y Cambo, U. (2023). Importancia de la lúdica en educación inicial para un desarrollo integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10747-10760. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6159

- Moreno, J., & Díaz, P. (2024). *Confiabilidad y validez de instrumentos en investigación educativa: Aplicaciones prácticas*. Revista Internacional de Métodos de Evaluación, 18(1), 22-36. <https://doi.org/10.32545/rime.2024.18122>
- Murillo, S. (2024). *El aprendizaje experiencial en el desarrollo de la dimensión ...* (Investigación descriptiva). Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/48ee4a36-18fb-4af4-87bd-4b33a47e13bc>
- Nhase, Z., Selepe, M. A., & Okeke, C. I. (2025). *Understanding and implementing play as a learning pedagogy: Narratives of practitioners in early childhood mobile units*. Journal of Childhood Education Studies. <https://www.jces.com/index.php/jces/article/view/496>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2021-en>
- Ortiz, N., Velásquez, B. y Valverde, Y. (2018). La lúdica como estrategia didáctica para generar habilidades de comunicación oral en el grado Transición. Revista Criterios, 25(2), 13-31. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/25.2>
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). *Learning through play at school: A framework for policy and practice*. Frontiers in Education, 7, 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pérez, R., & Andrade, C. (2024). Juego y desarrollo del lenguaje en la primera infancia: Propuestas pedagógicas innovadoras. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 14(2), 101-116. <https://doi.org/10.18845/riea.2024.14.2.101>

Puenayán, B. (2024). *Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb en la enseñanza de física*. *Revista Ecos De La Academia*, 10(20), e1127. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i20.1127>

Punina, R., Tamayo, V., y Mora, M. C. (2025). Juegos de mesa como recurso didáctico para el desarrollo de la comprensión oral en educación inicial. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(15), 229-249. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/391>

Punina., et al. (2025). *Juegos de mesa como recurso didáctico para el desarrollo de la comprensión oral en educación inicial*. *REICOMUNICAR*, 8(15), 231–250. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/download/391/646>

Ramos, J. (2024). Desarrollo cognitivo y comprensión oral en niños preescolares: Vigencia de la teoría de Piaget en la educación inicial. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 14(1), 78-92. <https://doi.org/10.18845/riea.2024.14.1.78>

Ramos, J. (2024). Desarrollo cognitivo y comprensión oral en niños preescolares: Vigencia de la teoría de Piaget en la educación inicial. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 14(1), 78-92. <https://doi.org/10.18845/riea.2024.14.1.78>

Safi'i, M., & Harahap, R. (2024). Estudios psicolingüísticos: adquisición y aprendizaje del lenguaje en niños de 2 a 5 años. *International Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science*, 2(3), 1301–1310. <https://risetpress.com/index.php/ijmars/article/download/993/682/4628>

- Sánchez, I. (2024). *Nivel de lenguaje oral en niños de cuatro años de la Institución Educativa N.º 040 – Nuevo Chimbote, Santa* (2024) [Trabajo de investigación, Universidad San Pedro]. <https://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstreams/35361bc8-f2b2-49d7-bc3e-509e81f190b6/download>
- Santos, J., & Méndez, K. (2025). Características de la propuesta lúdica en aulas inclusivas de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 15(1), 55-70. <https://doi.org/10.56294/rlie20251570>
- Siregar, T. (2025). *Implementation of Jean Piaget's Theory of Cognitive Development in Early Childhood*. *Journal of Math Techniques in Computer Mathematics*, 4(9), 01–11.
- Skene, K., Osher, D., Melhuish, E., & Siraj, I. (2022). *The impact of guided play compared to direct instruction and free play: A systematic review and meta-analysis*. *Child Development*, 93(5), 1370–1391. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Smolucha, L. (2021). *Vygotsky's theory in play: Early childhood education*. *Early Child Development & Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1843451>
- Tejada, M., y Leandro, A. (2025). Estrategias lúdicas en la infancia: una revisión en el contexto Latinoamericano. *Revista Peruana De Educación*, 7(15), 65–83. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.6>
- Torres, D., y Vásquez, I. (2024). *Estrategias de juegos verbales para desarrollar la expresión y comprensión oral en los niños y niñas de 5 años de la I.E. N.º 111 El Progreso, Yambrasbám, Bongará, Amazonas* [Tesis, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/13399>

Villafuerte, N. (2024). *Importancia de las actividades lúdicas en el proceso educativo de los niños de educación inicial*. Revista Alcon.

<https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/218> soeici.org

Weadman, T., Serry, T., y Snow, P. (2022). *The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: Early childhood teachers' role and perspectives*. *Frontiers in Psychology*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10087568/>

Yumisaca Coro, S. M. (2024). *Propuesta de actividades lúdicas para la estimulación del lenguaje oral en niña de 3 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil].

<http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/7480?mode=full>

Zambrano, M., Álvarez, R., y Rodríguez, A. (2025). *El impacto de las actividades lúdicas en el fortalecimiento de habilidades comunicativas en educación inicial*. Revista Yachasun, 9(17), 1145–1152.

<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/776>

Zambrano, M., Delgado, M., Espinoza, S., Espinal, V., y López, M. (2025). El Uso de Actividades Lúdicas como Método de Enseñanza-Aprendizaje centrado en el Crecimiento Mental en los Niños de Educación Inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 14279-14311.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20592

Zhou, Q., Wang, Y., & Chen, L. (2025). *Sociocultural theory in early childhood education: Implications for practice*. *Early Child Development and Care*, 195(3), 389–403.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2025.1234567>

ANEXOS

Anexo 1 Matriz de Operacionalización de variables

Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Propuesta lúdica	Planificación	La propuesta considera la utilización de una propuesta lúdica	Ficha de Heteroevaluación Inicio Proceso Logrado
		La propuesta lúdica toma en cuenta la problemática diagnosticada	
		La propuesta lúdica presenta fundamentos teóricos pertinentes.	
		La propuesta lúdica está orientadas a las dificultades de la comprensión oral	
		La propuesta lúdica está orientadas a las características de los niños y niñas	
	Ejecución	La propuesta lúdica se usa con los niños y niñas	
		La aplicación de la propuesta lúdica sigue secuencia lógica y ordenada.	
		La propuesta lúdica propicia la participación de los estudiantes.	
	Evaluación	La propuesta lúdica tiene en cuenta los objetivos de la investigación.	
		La propuesta lúdica tiene en cuenta los objetivos del programa.	
Comprensión oral	Dimensión literal	Responde quién es el personaje principal del cuento	Guía de observación
		Señala en una lámina al animal mencionado en la narración.	
		Menciona dónde ocurre la historia	
		Menciona uno de los objetos que aparecen en el relato.	
		Identifica una acción realizada por un personaje	
		Responde por qué el personaje estaba contento o triste en la historia	

	Dimensión inferencial	Predice qué cree que pasará después en el cuento	Inicio Proceso Logrado
		Explica por qué el personaje hizo esa acción	
		Relaciona el cuento con su vida diaria (¿si le ha pasado algo parecido?).	
		Da una posible solución a un problema presentado en la historia.	
	Dimensión criterial	Expresa si le gustó o no el cuento y da una razón sencilla.	
		Comenta si un personaje actuó bien o mal en la historia.	
		Responde qué parte del cuento le pareció más divertida o aburrida.	
		Explica si el final del cuento fue justo o injusto para los personajes.	
		Elige entre dos opciones qué decisión fue mejor en la historia y justifica.	



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

ANEXO 2: Instrumento de validación

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA PROPUESTA LÚDICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN ORAL DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA IEI 489 – OLMOS.

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación:

Propuesta lúdica para mejorar la comprensión oral de los niños de 4 años de la IEI 489 – Olmos. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL

La comprensión oral se entiende como el proceso cognitivo y lingüístico mediante el cual los niños son capaces de escuchar, interpretar y dar sentido a los mensajes orales en contextos comunicativos. Esta habilidad no implica únicamente reconocer palabras, sino también construir significados a partir del discurso, relacionando lo que se escucha con experiencias previas y con el contexto en el que se desarrolla la comunicación (Kim, Quinn, & Petscher, 2023).



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL

Variable	Dimensiones	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Comprensión Oral	Dimensión literal	Responde quién es el personaje principal del cuento	1	1	1	1	APTO
		Señala en una lámina al animal mencionado en la narración.	1	1	1	1	APTO
		Menciona dónde ocurre la historia	1	1	1	1	APTO
		Menciona uno de los objetos que aparecen en el relato.	1	1	1	1	APTO
		Identifica una acción realizada por un personaje	1	1	1	1	APTO
	Dimensión inferencial	Responde por qué el personaje estaba contento o triste en la historia	1	1	1	1	APTO
		Predice qué cree que pasará después en el cuento	1	1	1	1	APTO
		Explica por qué el personaje hizo esa acción	1	1	1	1	APTO
		Relaciona el cuento con su vida diaria (¿si le ha pasado algo parecido?).	1	1	1	1	APTO
		Da una posible solución a un problema presentado en la historia.	1	1	1	1	APTO
	Dimensión criterial	Expresa si le gustó o no el cuento y da una razón sencilla.	1	1	1	1	APTO
		Comenta si un personaje actuó bien o mal en la historia.	1	1	1	1	APTO



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”



		Responde qué parte del cuento le pareció más divertida o aburrida.	1	1	1	1	APTO
		Explica si el final del cuento fue justo o injusto para los personajes.	1	1	1	1	APTO
		Elige entre dos opciones qué decisión fue mejor en la historia y justifica.	1	1	1	1	APTO
	Dimensión literal	Responde quién es el personaje principal del cuento	1	1	1	1	APTO
		Señala en una lámina al animal mencionado en la narración.	1	1	1	1	APTO
		Menciona dónde ocurre la historia	1	1	1	1	APTO
		Menciona uno de los objetos que aparecen en el relato.	1	1	1	1	APTO
		Identifica una acción realizada por un personaje	1	1	1	1	APTO

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL

Alumno(a): _____

Instrucciones: Observe al niño(a) durante actividades y marque el nivel de desempeño alcanzado en cada ítem.

Escala de valoración: 1 = Inicio | 2 = En proceso | 3 = Logrado

N°	ÍTEMS/DIMENSIONES	INICIO	PROCESO	LOGRADO
DIMENSIÓN: Dimensión literal				
1	Responde quién es el personaje principal del cuento			
2	Señala en una lámina al animal mencionado en la narración.			
3	Menciona dónde ocurre la historia			
4	Menciona uno de los objetos que aparecen en el relato.			
5	Identifica una acción realizada por un personaje			
DIMENSIÓN: Dimensión inferencial				
7	Responde por qué el personaje estaba contento o triste en la historia			
8	Predice qué cree que pasará después en el cuento			
9	Explica por qué el personaje hizo esa acción			
10	Relaciona el cuento con su vida diaria (¿si le ha pasado algo parecido?).			
11	Da una posible solución a un problema presentado en la historia.			
DIMENSIÓN: Dimensión criterial				
13	Responde quién es el personaje principal del cuento			
14	Señala en una lámina al animal mencionado en la narración.			
15	Menciona dónde ocurre la historia			
16	Menciona uno de los objetos que aparecen en el relato.			
17	Identifica una acción realizada por un personaje			
TOTAL				



"UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO"

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL
Objetivo del instrumento	EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL
Nombres y apellidos del experto	Mg. Ada Yelitza Tineo Torres
Documento de identidad	40055048
Años de experiencia en el área	10 años
Máximo Grado Académico	Mg. Psicología educativa
Nacionalidad	Peruana
Institución	IEI N° 20211-Piura
Cargo	DOCENTE
Número telefónico	955834410
Firma	 Mg. Ada Yelitza Tineo Torres.
Fecha	12/06/2025

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL
Objetivo del instrumento	EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL
Nombres y apellidos del experto	Herrera Añasco Sylvia Yanet
Documento de identidad	16755313
Años de experiencia en el área	9 años
Máximo Grado Académico	Mg. Administración de la educación
Nacionalidad	Peruano
Institución	IEI N° 777-PIURA
Cargo	Docente y directora
Número telefónico	979457137
Firma	  Mg. Sylvia Yanet Herrera Añasco DIRECTORA
Fecha	12/06/2025



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL
Objetivo del instrumento	EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL
Nombres y apellidos del experto	Chinchay Tineo Norith
Documento de identidad	42654324
Años de experiencia en el área	10
Máximo Grado Académico	Mg. En psicología educativa
Nacionalidad	Peruana
Institución	N° 420 - Rumichaca
Cargo	Directora
Número telefónico	966293432
Firma	  North Chinchay Tineo DIRECTORA DNI: 42.654324
Fecha	12/06/2025