ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"SANTA ROSA"

PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

"Estrategias didácticas de lectura de textos que se saben de memoria para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, 2026"

Línea de Investigación:

Educación, enseñanza y aprendizaje

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR:

Autoras:

Marcia Arenas Figueroa

Yuly Collante Fernandez

Asesor: Mag. Clorinda Pozo Roldan

Código ORCID: 0000-0002-7808-7260

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

Cusco -Perú

2026

Marcia Arenas Figueroa Yuly Collante Fernandez

“Estrategias didácticas de lectura de textos que se saben de memoria para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de pr...

Quick Submit

Quick Submit

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::1:3713564894

Fecha de entrega
16 nov 2026, 2:22 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
17 nov 2026, 10:15 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
OYECTO_DE_INVESTIGACI_N_MARCIA_YULY_-_Marcia_Arenas_Figueroa.pdf

Tamaño del archivo
4.7 MB

82 páginas

19.548 palabras

118.037 caracteres

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

7% Fuentes de Internet
2% Publicaciones
5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

TABLA DE CONTENIDOS

I. Datos Generales……5

II. Introducción……..……6

Planteamiento del problema ……..……7

Objetivos ……..…8

Objetivos generales ……..…8

Objetivos específicos ……..……..…8

Línea de investigación……....8

Hipótesis ……..……9

Hipótesis general… ……9

Hipótesis específica……9

Justificación ……..……9

Contexto de la investigación ……11

Delimitación ……..……11

Limitaciones……..……..12

III. Marco Teórico……..14

Antecedentes de investigación ……..……15

Bases teóricas ……..……18

Definición de términos básicos……..……..35

IV. Metodología……37

Enfoque de investigación……..……37

Tipo y diseño de investigación……..…38

Población y muestra / participantes……..……..…39

Técnicas e instrumentos de recolección de datos……..……39

Procedimiento……..……..41

Técnicas de análisis de datos……..……42

V. Cronograma de Actividades…….46

VI. Presupuesto……47

VII. Referencias Bibliográficas……49

VIII. Anexos……53

I. **DATOS GENERALES**

1.1. Autor(es)

ARENAS FIGUEROA, Marcia

COLLANTE FERNANDEZ, Yuly

1.2. Asesora

Mag. Clorinda Pozo Roldan

1.3. Institución:

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Santa Rosa

1.4. Programa Académico:

Primaria

1.5. Lugar y año

Cusco - 2026

II. INTRODUCCIÓN

2.1 Planteamiento del problema de investigación acción

Desde mi experiencia como docente en primer grado de la I.E. N° 50052 de Acomayo, he podido notar que la lectoescritura es una de las habilidades más decisivas en el inicio de la escolaridad. Aprender a leer y escribir no es solo saber decir palabras, sino que les abre la puerta para comprender el resto de las áreas curriculares y comunicarse mejor con su entorno. En ese sentido, el primer grado es una etapa clave, porque cada niño va construyendo a su ritmo la relación entre lo que habla y lo que ve escrito en los textos.

Dentro de mi aula, me he encontrado con una realidad muy marcada: mientras que un grupo de estudiantes avanza sin mayores problemas reconociendo palabras cotidianas, participando en las lecturas grupales y redactando frases cortas, otro grupo requiere mucho más apoyo. Estos últimos les cuesta asociar cada sonido con su grafía correspondiente, se traban al leer palabras nuevas y necesitan que yo o sus compañeros les estemos guiando permanentemente para poder escribir algo propio. Esta diferencia de ritmos se hace muy visible durante las sesiones del área de Comunicación.

Esta situación se hace evidente durante las actividades de lectura de textos breves, lectura colectiva, reconocimiento de palabras y producción escrita. Algunos estudiantes participan con seguridad; sin embargo, otros esperan la intervención del docente, repiten lo expresado por sus compañeros o presentan dificultades cuando deben reconocer y utilizar por sí mismos palabras que ya han escuchado o utilizado oralmente. En sus producciones escritas también se observan diferentes niveles de apropiación del sistema de escritura, lo que evidencia que el proceso de alfabetización inicial aún requiere un acompañamiento pedagógico más pertinente a sus necesidades.

Desde la práctica docente, se desarrollan actividades de lectura mediante preguntas, repetición, reconocimiento de palabras, uso de fichas y acompañamiento durante las tareas. No obstante, la observación de las respuestas y producciones de los estudiantes genera la necesidad de revisar estas formas de intervención, especialmente porque no siempre se logra que todos participen activamente y establezcan relaciones significativas entre el lenguaje oral y el escrito. Esta situación plantea una tensión entre la intención de favorecer el desarrollo de lectores y escritores cada vez más autónomos y las respuestas que algunos estudiantes manifiestan durante las actividades.

Ante esta realidad, resulta necesario comprender con mayor profundidad cómo se están desarrollando las prácticas didácticas de lectura, cómo participan los estudiantes y qué posibilidades existen para generar experiencias que vinculen sus conocimientos orales con el lenguaje escrito. En este sentido, la investigación-acción permitirá analizar y

transformar progresivamente la práctica docente a partir de la observación, reflexión, intervención y valoración de los cambios producidos en el aula.

Por ello, el problema de investigación se delimita en torno a la necesidad de transformar las prácticas didácticas de lectura para favorecer el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, durante el año 2026. A partir de esta situación, se plantea la siguiente pregunta de investigación.

2.2. Formulación del problema de investigación acción

2.2.1. Problema general

¿Cómo fortalecer el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, durante el año 2026?

1.2.2 Preguntas específicas

1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052 y cuáles son sus principales dificultades en la lectura y escritura?
2. ¿Cómo planificar estrategias didácticas basadas en textos que los estudiantes conocen y saben de memoria, considerando canciones, poemas, coplas, rimas, adivinanzas y otros textos breves pertinentes a su contexto?
3. ¿Cómo aplicar situaciones didácticas de lectura de textos que se saben de memoria para promover la anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito?
4. ¿Cómo aplicar actividades de escritura a partir de textos conocidos de memoria para favorecer la identificación de palabras, letras, orden de grafías, segmentación y producción escrita?
5. ¿Qué cambios se producen en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes durante la aplicación de las estrategias didácticas basadas en textos que se saben de memoria?
6. ¿Cómo reflexionar sobre la práctica docente a partir de los resultados obtenidos, considerando los logros, dificultades y ajustes necesarios para mejorar la enseñanza de la lectoescritura?

2.3. Objetivos de la investigación acción

2.3.1. Objetivo general

Fortalecer los aprendizajes de lectoescritura de los estudiantes de primer grado de la I.E. N° 50052 de Acomayo, a través de la implementación de estrategias didácticas con canciones, rimas, coplas y adivinanzas que los niños dominan de forma oral.

2.3.1. Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel de desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, identificando sus principales dificultades en la lectura y escritura.
2. Planificar estrategias didácticas basadas en textos que los estudiantes conocen y saben de memoria, considerando canciones, poemas, coplas, rimas, adivinanzas y otros textos breves pertinentes a su contexto.
3. Aplicar situaciones didácticas de lectura de textos que se saben de memoria, promoviendo la anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito.
4. Aplicar actividades de escritura a partir de textos conocidos de memoria, favoreciendo la identificación de palabras, letras, orden de grafías, segmentación y producción escrita.
5. Analizar los cambios producidos en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes durante la aplicación de las estrategias didácticas.
6. Reflexionar sobre la práctica docente a partir de los resultados obtenidos, identificando los logros, dificultades y ajustes necesarios para mejorar la enseñanza de la lectoescritura.

2.4. Línea de investigación

La presente investigación se adscribe a la línea de Educación, enseñanza y aprendizaje, específicamente en el campo de la didáctica y las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de la lectoescritura en la educación primaria**.** Se relaciona con el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y con la transformación de la práctica docente mediante procesos de investigación-acción.

La investigación se orienta particularmente al desarrollo de estrategias didácticas basadas en la lectura de textos que los estudiantes se saben de memoria, como medio para fortalecer progresivamente los procesos de lectura y escritura en estudiantes de primer grado de educación primaria. En este sentido, existe correspondencia entre la línea temática, el problema identificado, los objetivos, las categorías de estudio y el diseño de investigación-acción pedagógica.

2.5 Hipótesis de la investigación acción

2.5.1. Hipótesis de acción general

La aplicación sistemática y reflexiva de estrategias didácticas basadas en la lectura y escritura de textos que los estudiantes se saben de memoria fortalecerá

progresivamente el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, durante el año 2026.

2.5.2. Hipótesis de acción específicas

H1. El diagnóstico del nivel de desarrollo de la lectoescritura permitirá identificar las principales dificultades de los estudiantes de primer grado en los procesos de lectura y escritura, proporcionando información relevante para orientar la intervención pedagógica.

H2. La planificación de estrategias didácticas basadas en canciones, poemas, coplas, rimas, adivinanzas y otros textos breves que los estudiantes conocen y saben de memoria permitirá organizar situaciones de aprendizaje pertinentes a sus características, experiencias y contexto.

H3. La aplicación de situaciones didácticas de lectura de textos que los estudiantes se saben de memoria favorecerá el desarrollo de procesos de anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito.

H4. La aplicación de actividades de escritura a partir de textos conocidos de memoria favorecerá el reconocimiento de palabras y letras, el análisis del orden de las grafías, la segmentación y el avance progresivo en la producción escrita de los estudiantes.

H5. El análisis sistemático de las evidencias recogidas durante la aplicación de las estrategias permitirá reconocer cambios progresivos en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

H6. La reflexión sistemática sobre la práctica docente, sustentada en los resultados obtenidos durante la intervención, permitirá identificar logros, dificultades y ajustes necesarios para mejorar progresivamente la enseñanza de la lectoescritura.

2.6. Justificación

Esta investigación nace de la necesidad de plantear una alternativa de enseñanza adaptada a mis estudiantes de Acomayo. He visto que cuando usamos contenidos cercanos a ellos, como las canciones y rimas que escuchan en su hogar, se motivan mucho más que con textos que no conocen. Por eso considero que mi propuesta tiene valor pedagógico, porque parte de los saberes que ellos ya traen consigo para acercarlos poco a poco al mundo de la escritura. No busco una receta general para todas las escuelas, sino una experiencia pensada para mi aula de primer grado de la I.E. 50052. Por ello, la investigación busca fortalecer el desarrollo de la lectoescritura mediante estrategias didácticas basadas en la lectura y escritura de textos que los estudiantes conocen y saben de memoria.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación se justifica porque permitirá diagnosticar las principales dificultades que presentan los estudiantes de primer grado en los procesos de lectura y escritura y, a partir de ello, planificar y aplicar situaciones didácticas contextualizadas. El uso de canciones, poemas, coplas, rimas, adivinanzas y otros textos breves conocidos por los estudiantes permitirá generar situaciones en las que puedan anticipar, localizar y comparar palabras, establecer correspondencias entre el lenguaje oral y escrito, reconocer letras y palabras, analizar el orden de las grafías y avanzar progresivamente en la producción escrita. De esta manera, las actividades propuestas estarán vinculadas con experiencias cercanas y significativas para los estudiantes.

En el aspecto práctico, la investigación permitirá identificar los cambios producidos en los procesos de lectura y escritura durante la aplicación de las estrategias didácticas. Asimismo, posibilitará reconocer los logros y dificultades que se presenten durante la intervención, realizando los ajustes necesarios de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la investigación-acción permitirá que la práctica pedagógica sea analizada y mejorada de manera permanente a partir de la observación, aplicación, análisis y reflexión sobre las experiencias desarrolladas en el aula.

Desde el punto de vista social, la investigación busca contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, considerando las características y recursos disponibles en su contexto. El empleo de textos cercanos a sus experiencias y de materiales accesibles puede favorecer una mayor participación de los estudiantes y fortalecer el acompañamiento de las familias en las actividades de lectura y escritura, contribuyendo así al desarrollo de aprendizajes fundamentales desde los primeros años de escolaridad.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica porque permitirá desarrollar un proceso sistemático de investigación-acción orientado a transformar una situación concreta de la práctica docente. El diagnóstico de las necesidades, la planificación de estrategias, su aplicación, el análisis de los cambios y la reflexión sobre los resultados permitirán generar una experiencia pedagógica contextualizada que pueda servir como referente para otros docentes que enfrenten dificultades similares en la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de educación primaria.

2.7. Contexto de la investigación

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa N.° 50052, ubicada en el distrito de Acomayo, provincia de Acomayo, departamento del Cusco**,**

en el contexto de la educación primaria. El estudio se centra específicamente en los estudiantes del primer grado de educación primaria, quienes constituyen los participantes directos del proceso de investigación-acción.

La investigación se desarrolla durante el año lectivo 2026, considerando las actividades pedagógicas correspondientes al área de Comunicación, particularmente aquellas relacionadas con el desarrollo de los procesos de lectura y escritura. Durante este periodo se realizará un proceso sistemático de diagnóstico, planificación, aplicación, observación, análisis y reflexión sobre las estrategias didácticas basadas en la lectura de textos que los estudiantes se saben de memoria.

El contexto temporal comprende el periodo de intervención pedagógica durante el año 2026, en el cual se recogerán evidencias de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de la propia práctica docente. Este proceso permitirá identificar las dificultades iniciales, aplicar estrategias contextualizadas y analizar los cambios producidos progresivamente en el desarrollo de la lectoescritura.

2.8. Delimitación de la investigación

2.8.1 Delimitación espacial**.**

La investigación se desarrollará en la Institución Educativa N.° 50052, ubicada en el distrito de Acomayo, provincia de Acomayo, departamento del Cusco. El estudio se circunscribe al contexto del aula de primer grado de educación primaria, donde se desarrollarán las acciones de investigación e intervención pedagógica.

2.8.2. Delimitación temporal.

La investigación se realizará durante el año 2026, periodo en el que se desarrollarán las diferentes etapas del proceso de investigación-acción: diagnóstico de la situación problemática, planificación de las acciones pedagógicas, aplicación de las estrategias, observación y registro de evidencias, análisis de los cambios y reflexión sobre la práctica docente.

2.8.3. Delimitación poblacional.

La población de estudio estará constituida por los estudiantes de primer grado de educación primaria de la I.E. N.° 50052, Acomayo**,** quienes participarán directamente en las actividades pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la lectoescritura. Asimismo, la práctica docente constituye un componente fundamental del proceso de investigación-acción, debido a que será objeto de observación, análisis y reflexión durante la intervención.

2.8.4. Delimitación temática y categorial.

La investigación se delimita al estudio y transformación de las prácticas didácticas relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura mediante la utilización **de** textos

que los estudiantes se saben de memoria**.** En correspondencia con el enfoque de investigación-acción, se consideran como categorías centrales: **1) estrategias didácticas basadas en textos que se saben de memoria**, que comprende la planificación y aplicación de situaciones de lectura y escritura con canciones, poemas, coplas, rimas, adivinanzas y otros textos breves; y **2) desarrollo de la lectoescritura**, relacionado con los procesos de lectura y escritura que evidencian los estudiantes.

En la categoría referida a las estrategias didácticas se considerarán procesos como la anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y escrito. En el desarrollo de la lectoescritura se considerarán aspectos vinculados con el reconocimiento de palabras y letras, orden de grafías, segmentación y producción escrita. La investigación no pretende abordar todos los factores asociados a la alfabetización inicial, sino aquellos directamente relacionados con la intervención pedagógica propuesta.

2.9. Limitaciones de la investigación

La presente investigación puede presentar algunas limitaciones propias del contexto educativo y de la naturaleza de la investigación-acción.

En primer lugar, el estudio se desarrollará con un grupo específico de estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, por lo que los resultados estarán vinculados principalmente con las características, necesidades y condiciones particulares de este grupo y contexto educativo. En consecuencia, los hallazgos no pretenden ser generalizados directamente a otras instituciones o poblaciones.

En segundo lugar, el tiempo disponible para la aplicación de las estrategias estará condicionado por la planificación curricular, las actividades institucionales y el desarrollo regular de las labores educativas durante el año 2026. Estas condiciones podrían limitar la cantidad de situaciones didácticas que puedan implementarse y el tiempo destinado al seguimiento de los cambios en los estudiantes.

Asimismo, pueden presentarse diferencias en los ritmos y niveles de desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes, lo que podría generar avances diferenciados durante la aplicación de las estrategias. Por ello, la valoración de los cambios deberá considerar las características iniciales y el proceso individual de cada estudiante, evitando interpretar los resultados únicamente a partir de productos finales.

Otra posible limitación está relacionada con la disponibilidad de recursos y materiales para desarrollar las actividades propuestas. Aunque se priorizará el empleo de textos y materiales accesibles y contextualizados, las condiciones del aula pueden influir en la frecuencia y diversidad de las estrategias aplicadas.

Finalmente, debido a que la investigación-acción implica la participación directa del docente investigador en el proceso pedagógico, existe la posibilidad de que la interpretación de las situaciones observadas esté influida por su propia experiencia y perspectiva. Para reducir esta limitación, se recurrirá al registro sistemático de evidencias, la observación reflexiva y la contrastación de la información obtenida durante las diferentes etapas del proceso de investigación.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes de la investigación Acción

3.1.1. Antecedentes internacionales

Al revisar trabajos de otros países de habla hispana, he podido constatar que la alfabetización inicial no se consigue solo con enseñar letras aisladas. Los autores coinciden en que es fundamental detectar a tiempo las dificultades de cada niño, para luego diseñar una intervención acorde a sus necesidades. Esa premisa fue la que tuve en cuenta al momento de preparar el diagnóstico inicial en mi aula de primer grado de Acomayo.

El trabajo de Chimenti y su equipo (2025), una revisión sistemática de más de dos décadas de estudios sobre evaluación en alfabetización en español, me sirvió de gran apoyo. Ellos analizan 23 instrumentos de evaluación y concluyen que muchas veces las herramientas que usamos no se adaptan del todo a los niños hispanohablantes. Eso me ayudó a preparar mi propia ficha de diagnóstico para mis estudiantes. A diferencia de su investigación, que se centra solo en la evaluación, mi proyecto va un paso más allá: luego de diagnosticar las dificultades, aplico estrategias con rimas, canciones y coplas que mis estudiantes ya saben de memoria para mejorar su proceso de lectoescritura.

Abusamra et al. (2024) sistematizaron experiencias relacionadas con la evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano. El informe examinó publicaciones sobre lectura y escritura durante los primeros años de escolaridad y permitió reconocer la diversidad de instrumentos y enfoques empleados para evaluar estas competencias. Los autores destacan la importancia de identificar tempranamente las dificultades de los estudiantes para orientar las decisiones pedagógicas. Este antecedente se relaciona con la presente investigación porque sustenta la necesidad de partir de un diagnóstico de la situación inicial de los estudiantes y utilizar la información obtenida para planificar acciones pedagógicas pertinentes. Se diferencia del presente estudio porque su finalidad principal se orienta a la evaluación de la alfabetización inicial, mientras que esta investigación desarrollará un proceso de intervención y reflexión propio de la investigación-acción.

Porta et al. (2021) estudiaron los efectos de un programa de conciencia fonológica aplicado a 178 niños hispanohablantes de sectores de bajos ingresos en Argentina. El programa tuvo una duración de tres meses e incluyó actividades de segmentación, categorización y combinación de fonemas, así como ejercicios relacionados con las correspondencias entre letras y sonidos. Los resultados evidenciaron efectos favorables en la conciencia fonológica, el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema, la lectura de palabras, la escritura y la comprensión lectora al finalizar el primer grado. Este

antecedente resulta pertinente para la presente investigación porque evidencia que la aplicación sistemática de actividades pedagógicas puede favorecer diferentes procesos vinculados con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Se diferencia del presente estudio porque empleó un programa centrado específicamente en la conciencia fonológica, mientras que esta investigación aplicará estrategias didácticas de lectura y escritura a partir de textos que los estudiantes conocen y saben de memoria.

3.1.2. Antecedentes nacionales

En el caso de nuestro país, Perú, las investigaciones revisadas confirman lo que yo he vivido en el aula: el lenguaje oral que traen los niños de casa es la base fundamental para aprender a leer y escribir. La conciencia fonológica, la forma en que el docente media la clase y las estrategias que elegimos marcan una gran diferencia en los avances de los estudiantes.

El trabajo de Alemán Alvarado (2022) me sirvió mucho para afianzar mi propuesta. En su revisión documental sobre la alfabetización en niños peruanos de inicial y primer grado, resalta que debemos aprovechar el lenguaje oral previo de cada estudiante. Eso encaja perfectamente con mi propuesta, porque yo justamente parto de las canciones, coplas y rimas que mis niños ya recitan en su día a día en la comunidad de Acomayo. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación porque permite sustentar la necesidad de identificar las dificultades de los estudiantes y planificar experiencias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la lectoescritura. Se diferencia del presente estudio porque corresponde a una investigación documental, mientras que esta investigación desarrollará una intervención pedagógica mediante investigación-acción con estudiantes de primer grado.

Salas Cuadros (2019) investigó la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de una institución educativa bilingüe. La investigación contó con una muestra de 104 niñas de entre seis y siete años y empleó un diseño correlacional. Los resultados mostraron una relación significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura, destacando habilidades como la identificación de sílabas y fonemas, la segmentación silábica y la discriminación sonora. Este antecedente es pertinente para la presente investigación porque aborda directamente a estudiantes de primer grado y evidencia la importancia de considerar los procesos lingüísticos implicados en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Se diferencia del presente estudio porque emplea un diseño

correlacional, mientras que la presente investigación adopta un enfoque cualitativo de investigación-acción orientado a la transformación de la práctica pedagógica.

Rodríguez Reyes (2023) analizó los métodos y las estrategias docentes empleados en la enseñanza de la lectura y la escritura en estudiantes de primer grado de una escuela pública. La investigación destacó la importancia de seleccionar métodos, estrategias, recursos y formas de mediación pedagógica acordes con las características del contexto educativo y las necesidades de los estudiantes. La autora concluye que la enseñanza de la lectura y la escritura requiere combinar estrategias pertinentes y adaptar los recursos a las condiciones concretas en las que se desarrolla el aprendizaje. Este antecedente se relaciona directamente con la presente investigación porque sustenta la importancia de seleccionar estrategias didácticas pertinentes para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de primer grado. Se diferencia del presente estudio porque esta investigación centrará la intervención en situaciones didácticas basadas específicamente en textos que los estudiantes se saben de memoria, incorporando canciones, poemas, coplas, rimas y adivinanzas contextualizadas.

Asimismo, se identificó una investigación desarrollada en la Universidad Católica Sedes Sapientiae sobre estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 64749-B, perteneciente a la UGEL Atalaya. El estudio plantea el fortalecimiento de habilidades relacionadas con los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, por lo que constituye un referente relacionado con el empleo de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación porque permite considerar la diversidad de niveles de desarrollo de la escritura al momento de planificar las actividades pedagógicas. Se diferencia del presente estudio por las características de su población y contexto, mientras que esta investigación se desarrollará con estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, mediante estrategias basadas en textos que los estudiantes conocen y saben de memoria.

En conjunto, los antecedentes nacionales evidencian que el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados se relaciona con diversos factores, entre ellos la conciencia fonológica, el lenguaje oral, la estimulación temprana, los métodos de enseñanza, la selección de estrategias y la contextualización de las actividades. Asimismo, muestran que las dificultades en este aprendizaje deben abordarse mediante

intervenciones planificadas, progresivas y articuladas con las características lingüísticas, culturales y educativas de los estudiantes peruanos.

3.1.3. Antecedentes locales

Revisando tesis realizadas en la región del Cusco, me di cuenta que la problemática de la lectoescritura no es solo algo que pasa en mi I.E. 50052 de Acomayo. Docentes de otras zonas del departamento también reportan dificultades en los primeros grados, por eso los hallazgos de estos trabajos me sirven como referencia para mi propia intervención.

El estudio de Gómez Rendón y Suca Aimachoque (2024), desarrollado en San Jerónimo, Cusco, me mostró la estrecha relación entre la lectoescritura y la comprensión lectora. Aunque su trabajo se realizó con niños de segundo y tercer grado y con un enfoque cuantitativo, sus conclusiones me ayudaron a prever que, al mejorar la lectura inicial con mis estrategias de textos memorizados, también estaré sentando las bases para la comprensión lectora en grados superiores. Se diferencia del presente estudio porque analiza la relación entre lectoescritura y comprensión lectora mediante un enfoque cuantitativo, mientras que esta investigación busca fortalecer la lectoescritura mediante una intervención pedagógica de carácter cualitativo y basada en investigación-acción.

Castilla Chahua (2024) desarrolló una investigación sobre el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar y fortalecer la lectoescritura del castellano en una institución educativa primaria de Cusco. El estudio partió de un diagnóstico que evidenció dificultades relacionadas con la escritura, el deletreo, la combinación de sílabas y la producción de textos breves. Como parte de la propuesta, se utilizaron recursos tecnológicos orientados a fortalecer la correspondencia entre grafías y sonidos, la combinación de sílabas, la lectura de palabras, la pronunciación y la producción de textos vinculados con el contexto local. Este antecedente se relaciona con la presente investigación porque muestra la importancia de partir de las dificultades identificadas en los estudiantes y aplicar estrategias contextualizadas para fortalecer la lectura y la escritura. Se diferencia del presente estudio porque emplea recursos tecnológicos como medio principal de intervención, mientras que esta investigación utilizará textos conocidos por los estudiantes como punto de partida para desarrollar situaciones didácticas de lectura y actividades de escritura.

En suma, los antecedentes revisados muestran que el desarrollo de la lectoescritura en los primeros grados requiere diagnóstico, intervención pedagógica, selección pertinente

de estrategias y atención a las características de los estudiantes y del contexto. Asimismo, evidencian la importancia de desarrollar propuestas aplicadas que permitan no solo identificar las dificultades, sino también intervenir sobre ellas y reflexionar sobre los resultados obtenidos. En este marco, la presente investigación se diferencia por articular la investigación-acción con estrategias didácticas basadas en la lectura de textos que los estudiantes se saben de memoria, buscando fortalecer progresivamente sus procesos de lectura y escritura en el contexto específico de la I.E. N.° 50052, Acomayo.

3.2. Bases teóricas

3.2. Teorías que fundamentan el aprendizaje de la lectoescritura

3.21. Teoría psicogenética de la construcción del sistema de escritura

La teoría de Ferreiro y Teberosky (1979) es el pilar principal de mi investigación. Muchas veces los docentes creemos que los niños solo copian lo que les enseñamos, pero estas autoras demostraron que cada niño va armando sus propias hipótesis sobre cómo funciona la escritura. Eso explica por qué en mi aula de primer grado tengo estudiantes en distintos niveles de alfabetización. Por esa razón, mi intervención con textos memorizados les da espacio para que ellos mismos prueben, se equivoquen y reafirmen sus conocimientos, sin presionarles para que escriban perfectamente desde el inicio.

Este planteamiento permite comprender que los niños que ingresan al primer grado presentan diferentes niveles de conocimiento sobre las letras, las palabras y las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito. Por ello, la enseñanza debe considerar sus producciones y procedimientos, en lugar de limitarse a la copia o memorización de grafías. La intervención docente debe generar oportunidades para que los estudiantes exploren textos, comparen escrituras, formulen hipótesis y encuentren información que les permita avanzar en la comprensión del sistema alfabético.

Complementando la propuesta de Ferreiro, tomo los aportes de Ehri (2020). Ella resalta la importancia de que los niños logren vincular cada grafía con su sonido correspondiente. En mi propuesta, aprovecho que ellos ya saben la canción o rima de memoria, para que puedan ir relacionando lo que pronuncian con lo que ven escrito en la hoja. Es un paso a paso: primero reconocen la frase que se saben, luego van identificando palabra por palabra y finalmente la relación letra-sonido.

En la presente investigación, ambos aportes permiten fundamentar las actividades en las que los estudiantes leen textos que conocen oralmente, identifican palabras,

comparan letras, reconocen el orden de las grafías y producen escrituras. El propósito es aprovechar sus conocimientos previos y promover avances en la comprensión del sistema de escritura, sin asumir que conocer un texto de memoria equivale a saber leerlo convencionalmente.

Vinculación con los objetivos 1 y 4. Esta teoría fundamenta el diagnóstico de las formas en que los estudiantes comprenden el sistema de escritura y sustenta las actividades de escritura derivadas de textos conocidos, particularmente aquellas relacionadas con la identificación de palabras, letras, orden de grafías y producción escrita.

3.1.2. La lectura como proceso de construcción de significado

La lectura implica la interacción entre el lector, el texto y los conocimientos que intervienen en la interpretación de la información escrita. Desde esta perspectiva, leer no consiste únicamente en pronunciar palabras, sino también en reconocer información, establecer relaciones y construir significado.

Duke, Ward y Pearson (2021), en su trabajo sobre la enseñanza de la comprensión lectora, destacan la necesidad de desarrollar una enseñanza que considere los procesos de comprensión, el conocimiento lingüístico, la construcción de conocimientos y las oportunidades de interacción con los textos. Este aporte permite comprender que el desarrollo lector requiere experiencias en las que los estudiantes no se limiten a reproducir información, sino que aprendan a interpretar y utilizar las pistas que ofrece el escrito.

Asimismo, Snowling y Hulme (2021) destacan la importancia del lenguaje oral para comprender el desarrollo de la lectura y las dificultades que pueden presentarse durante su adquisición. Su revisión subraya que las habilidades lingüísticas constituyen un componente importante del aprendizaje lector y que deben considerarse al analizar el progreso de los estudiantes.

En relación con esta investigación, los aportes de estos autores permiten fundamentar el uso de canciones, poemas, coplas, rimas y adivinanzas conocidas por los estudiantes. El conocimiento oral previo puede ayudarles a anticipar el contenido del texto y dirigir su atención hacia la información escrita. Sin embargo, la actividad pedagógica debe promover que contrasten sus anticipaciones con el texto y utilicen indicios para identificar palabras y expresiones, en lugar de limitarse a recitar lo aprendido.

3.1.3. Teoría sociocultural del aprendizaje

Vygotsky (1978), en Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, explica el papel de la interacción social y de la mediación en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Desde su perspectiva sociocultural, el aprendizaje se produce inicialmente en situaciones de interacción y puede interiorizarse progresivamente, de modo que las herramientas culturales y el lenguaje desempeñan una función relevante en el desarrollo del estudiante.

Aplicado a la lectoescritura, este planteamiento permite comprender la importancia de las actividades compartidas, el diálogo y la orientación docente. Cuando los estudiantes leen con sus compañeros, comparan respuestas o explican cómo identificaron una palabra, tienen la oportunidad de confrontar sus interpretaciones y conocer procedimientos diferentes de los propios. La mediación del docente permite orientar esa interacción mediante preguntas, pistas y apoyos adecuados a las necesidades de aprendizaje.

El aporte de Santos Sequeira (2021) resulta especialmente pertinente para esta investigación. Su trabajo de especialización estudia las intervenciones docentes en situaciones en las que niños que todavía no leen convencionalmente abordan textos memorizados, mediante una experiencia didáctica con canciones infantiles y actividades de localización de títulos, identificación de palabras y organización de versos.

En consecuencia, la perspectiva sociocultural y la experiencia estudiada por Santos Sequeira permiten fundamentar la planificación de actividades de lectura compartida, la interacción entre pares y la mediación docente. Estas condiciones se incorporarán en la intervención para promover que los estudiantes expliquen sus decisiones, comparen sus respuestas y desarrollen progresivamente mayor autonomía en el abordaje de los textos.

3.2. Fundamentos didácticos de la lectura de textos que se saben de memoria

3.2.1. Conceptualización de los textos que se saben de memoria

Los textos que se saben de memoria constituyen un recurso didáctico para la alfabetización inicial porque permiten que los estudiantes utilicen un contenido oral conocido para explorar su representación escrita. Se incluyen en esta categoría canciones, poemas, coplas, rimas, adivinanzas, trabalenguas y otros textos breves cuya estructura y contenido resultan familiares para los niños.

El aporte más directamente relacionado con esta propuesta corresponde a Santos Sequeira (2021), quien estudió situaciones en las que niños que todavía no leían convencionalmente abordaban textos que conocían de memoria. En su experiencia didáctica, se utilizaron canciones infantiles y se promovieron actividades de lectura mediante la familiarización previa con los textos, su recitado y la posterior exploración de las formas escritas.

Esta experiencia permite distinguir entre memorizar un texto y utilizarlo para aprender a leer. En el primer caso, el estudiante reproduce oralmente un contenido conocido; en el segundo, utiliza ese conocimiento para identificar dónde se encuentran determinadas palabras, comparar fragmentos y relacionar lo que sabe que dice el texto con lo que observa escrito.

Desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), esta última actividad resulta pertinente porque permite que los niños elaboren y contrasten hipótesis acerca del funcionamiento del sistema de escritura. Por tanto, en la presente investigación, los textos que se saben de memoria se emplearán como recursos para generar situaciones de lectura que favorezcan la exploración del lenguaje escrito.

3.2.2. Fundamentos de las estrategias didácticas de lectura de textos memorizados

El fundamento central de estas estrategias consiste en partir de los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes para promover una aproximación reflexiva al texto escrito. Cuando un niño conoce una canción, puede recitarla mientras observa su versión escrita y utilizar esa familiaridad para intentar localizar palabras o expresiones específicas.

Santos Sequeira (2021) constituye un antecedente directo de este planteamiento, ya que su investigación analiza cómo las intervenciones docentes pueden favorecer la lectura de textos memorizados por niños que aún no leen de manera convencional. La experiencia muestra la importancia de preparar a los estudiantes mediante el conocimiento oral de las canciones y, posteriormente, plantear actividades que los orienten a explorar la escritura.

Este procedimiento se relaciona con los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes explican que los niños construyen conocimientos sobre el sistema de escritura mediante sus propias conceptualizaciones e interacciones con los textos. También se complementa con Ehri (2020), quien destaca la importancia de establecer conexiones entre las letras y las unidades lingüísticas para desarrollar el reconocimiento de palabras.

En consecuencia, las estrategias de lectura de textos memorizados deben incluir actividades que permitan localizar palabras, comparar escrituras, reconocer letras y verificar interpretaciones. En esta investigación, su aplicación se orientará al fortalecimiento de la lectoescritura mediante experiencias contextualizadas y adecuadas al nivel de desarrollo de los estudiantes de primer grado.

3.2.3. Situaciones didácticas de lectura: «¿dónde dice?», «¿cuál es cuál?» y «¿qué dice?»

Las situaciones didácticas de lectura constituyen procedimientos mediante los cuales el docente plantea interrogantes que orientan a los estudiantes a observar, interpretar y comparar información escrita. En el trabajo con textos que se saben de memoria, estas preguntas permiten aprovechar el conocimiento oral previo para centrar la atención en las características del escrito.

La pregunta «¿dónde dice?» plantea la búsqueda de una palabra, expresión o fragmento dentro del texto. Para responder, el estudiante debe relacionar aquello que conoce oralmente con una parte específica de la escritura.

La pregunta «¿cuál es cuál?» propone comparar varias palabras, títulos o fragmentos para determinar cuál corresponde a una expresión conocida. Esta situación permite observar qué indicios utiliza el estudiante para distinguir las alternativas y cómo justifica su elección.

Por su parte, la pregunta «¿qué dice?» invita a interpretar una palabra o fragmento escrito a partir del conocimiento previo del texto, el contexto y las características gráficas disponibles. Su resolución debe promover la reflexión y la comprobación de las respuestas, en lugar de aceptar únicamente una suposición.

Estas situaciones se vinculan con el planteamiento de Ferreiro y Teberosky (1979), según el cual los niños construyen conocimientos acerca de la escritura, y con la experiencia didáctica de Santos Sequeira (2021), centrada en la lectura de textos memorizados y la intervención docente.

En la presente investigación, estas preguntas se utilizarán para promover la anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y escrito. Asimismo, se complementarán con actividades de identificación de letras y análisis de palabras, de modo que el conocimiento del texto no sustituya el aprendizaje del principio alfabético.

3.2.4. Anticipación, verificación y utilización de indicios

La anticipación, la verificación y el uso de indicios son procedimientos que pueden observarse durante las actividades de lectura. En el trabajo con textos conocidos, los estudiantes disponen de información previa sobre el contenido y pueden utilizarla para formular posibles interpretaciones de lo escrito.

Duke et al. (2021) destacan la importancia de una enseñanza de la comprensión lectora que promueva la construcción activa de significado y la interacción con los textos. Este aporte permite fundamentar actividades en las que los estudiantes no se limiten a repetir palabras, sino que interpreten la información y contrasten sus respuestas con el texto.

En la presente investigación, la anticipación se entenderá como la formulación de una posible respuesta a partir del conocimiento previo; la verificación, como la comprobación de esa respuesta mediante la observación del escrito; y el uso de indicios, como la consideración de elementos lingüísticos y gráficos para justificar o modificar una interpretación.

Estos procedimientos permitirán observar no solo si los estudiantes identifican correctamente una palabra, sino también cómo llegan a su respuesta, qué información utilizan y si pueden explicar sus decisiones. De esta manera, contribuirán al análisis de los avances durante la intervención pedagógica.

3.2.5. Interacción entre pares y mediación docente durante la lectura

La interacción entre pares constituye una oportunidad para que los estudiantes expresen sus interpretaciones, comparen respuestas y expliquen los procedimientos utilizados durante las actividades de lectura. Cuando dos estudiantes deben identificar una palabra en un texto conocido, pueden señalar diferentes fragmentos, contrastar sus ideas y argumentar por qué consideran correcta una respuesta.

Vygotsky (1978) permite fundamentar la importancia de la interacción social y la mediación en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el acompañamiento de otras personas puede ayudar al estudiante a desarrollar procedimientos que posteriormente podrá realizar con mayor autonomía.

En una línea directamente relacionada con la lectura de textos memorizados, Santos Sequeira (2021) analiza las intervenciones de la docente durante situaciones en las

que los niños leen canciones que conocen oralmente. Este trabajo permite reconocer la importancia de las preguntas y orientaciones docentes para dirigir la atención hacia los elementos escritos.

Por ello, en la presente investigación, la mediación docente comprenderá la selección de textos familiares, la formulación de interrogantes, la orientación de la búsqueda de palabras y la promoción del intercambio entre compañeros. Estas acciones permitirán generar oportunidades para que los estudiantes expliquen sus respuestas y avancen progresivamente en la lectura y escritura.

3.2.6. Progresión de las situaciones de lectura

Las actividades de lectura deben organizarse considerando los conocimientos previos y los avances de los estudiantes. La familiaridad con un texto puede facilitar el inicio de la actividad, pero no garantiza por sí sola que el niño reconozca las palabras o comprenda cómo se representan mediante la escritura.

Ehri (2020) explica que el aprendizaje de la lectura de palabras requiere desarrollar conexiones entre las formas escritas y las unidades lingüísticas correspondientes. Este planteamiento permite sustentar la necesidad de complementar las actividades de lectura de textos conocidos con oportunidades para identificar letras, analizar palabras y establecer correspondencias entre grafías y sonidos.

A partir de este fundamento, la intervención comenzará con textos breves y familiares, continuará con la identificación de títulos y palabras conocidas y avanzará hacia la localización de fragmentos, la comparación de palabras, el ordenamiento de versos y la escritura de expresiones tomadas de los textos.

Esta progresión constituye una decisión didáctica de la presente investigación, fundamentada en los aportes de Ehri (2020), Ferreiro y Teberosky (1979) y Santos Sequeira (2021). Su propósito es observar los avances de los estudiantes y ajustar las actividades de acuerdo con sus necesidades, integrando la lectura de textos memorizados con otras experiencias de alfabetización.

3.3. Fundamentos teóricos de la lectoescritura en primer grado

3.3.1. Conceptualización y relación entre lectura y escritura

La lectoescritura comprende el desarrollo relacionado de las habilidades de lectura y escritura. Leer implica reconocer e interpretar información escrita, mientras que escribir supone producir representaciones gráficas para comunicar palabras, ideas y mensajes. Aunque ambas habilidades presentan procesos específicos, su aprendizaje puede favorecerse mediante experiencias que las articulen.

Graham (2020), en su artículo sobre la integración de las ciencias de la lectura y la escritura, sostiene que ambas habilidades mantienen una relación recíproca y que su enseñanza debe considerar esa relación. Su aporte permite fundamentar la incorporación de actividades de escritura dentro de una propuesta centrada inicialmente en la lectura.

Desde la perspectiva psicogenética, Ferreiro y Teberosky (1979) permiten comprender que los niños construyen conocimientos acerca de la escritura y elaboran hipótesis sobre su funcionamiento. Por su parte, Ehri (2020) destaca la importancia de establecer conexiones entre las letras y las unidades lingüísticas para aprender a reconocer palabras escritas.

En esta investigación, ambos aportes se articularán mediante actividades de lectura y escritura a partir de canciones, rimas, poemas y otros textos familiares. Los estudiantes podrán identificar palabras, completar expresiones, ordenar grafías, reconstruir fragmentos y producir escrituras propias, de acuerdo con sus posibilidades y avances.

3.3.2. Desarrollo de la lectura en primer grado

Durante el primer grado de educación primaria, los estudiantes desarrollan progresivamente conocimientos y habilidades relacionados con el reconocimiento de palabras, las correspondencias entre letras y sonidos y la construcción de significado.

Ehri (2020) destaca que el aprendizaje lector requiere conexiones entre las formas escritas y las representaciones lingüísticas, las cuales contribuyen al reconocimiento de palabras. Snowling y Hulme (2021), por su parte, resaltan la importancia del lenguaje oral en el desarrollo de la lectura y en la comprensión de las dificultades lectoras.

Estos aportes permiten considerar que la evaluación del progreso lector no debe limitarse a comprobar si el estudiante reproduce oralmente un texto o reconoce algunas

palabras aisladas. También es necesario observar cómo identifica elementos escritos, qué conocimientos utiliza para interpretar palabras y de qué manera establece relaciones entre lo que conoce oralmente y lo que aparece escrito.

En la presente investigación, estos aspectos orientarán la observación de los estudiantes durante las actividades de lectura de textos conocidos, particularmente en las tareas de localización, comparación, reconocimiento de palabras y verificación de respuestas.

3.3.3. Desarrollo de la escritura y conceptualizaciones infantiles

Ferreiro y Teberosky (1979) explican que los niños elaboran diferentes conceptualizaciones sobre la escritura durante su proceso de alfabetización. Estas conceptualizaciones permiten comprender cómo interpretan las relaciones entre lo escrito y el lenguaje oral, así como los cambios que se producen en sus producciones.

Desde esta perspectiva, las escrituras infantiles deben analizarse considerando los conocimientos que manifiestan y no únicamente su distancia respecto de la escritura convencional. Las producciones permiten identificar qué aspectos del sistema de escritura comprende el estudiante y qué relaciones necesita seguir construyendo.

En complemento, Ehri (2020) destaca la importancia de las conexiones entre las letras y las unidades lingüísticas para el aprendizaje de las palabras escritas. Graham (2020) sostiene, además, que la escritura y la lectura se relacionan de manera recíproca, por lo que las experiencias de producción escrita pueden contribuir al aprendizaje lector.

En esta investigación, el desarrollo de la escritura se abordará mediante actividades de identificación y ordenamiento de letras, escritura de palabras presentes en textos conocidos, reconstrucción de versos y producción de expresiones propias. Estas actividades permitirán observar las formas de representación que utilizan los estudiantes y los cambios que manifiestan durante la intervención.

3.3.4. Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectoescritura

Las estrategias lúdicas incorporan actividades basadas en el juego y en recursos cercanos a las experiencias de los estudiantes. En la alfabetización inicial, pueden incluir canciones, rimas, adivinanzas, juegos con palabras y actividades de búsqueda e identificación de elementos escritos.

La utilización de estos recursos debe responder a propósitos de aprendizaje definidos. No basta con que una actividad resulte entretenida: es necesario que permita trabajar conocimientos específicos, como el reconocimiento de palabras, la identificación de letras, la comparación de escrituras o la producción de mensajes.

Santos Sequeira (2021) aporta evidencia contextual sobre el uso de canciones conocidas en situaciones didácticas de lectura y sobre la importancia de la intervención docente durante estas actividades. Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1979) permiten fundamentar la necesidad de plantear situaciones en las que los estudiantes exploren y construyan conocimientos acerca de la escritura.

En esta investigación, las estrategias lúdicas se utilizarán para organizar experiencias de lectura y escritura a partir de textos familiares, procurando que cada actividad responda a los objetivos de aprendizaje y permita observar los procedimientos empleados por los estudiantes.

3.3.5. Enfoque comunicativo del área de Comunicación

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016) establece en el Programa curricular de Educación Primaria los enfoques, competencias y orientaciones que organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo. En el área de Comunicación, el enfoque comunicativo sitúa el uso del lenguaje en prácticas sociales y considera la comprensión y producción de textos como parte del desarrollo de las competencias comunicativas.

Este enfoque permite relacionar el aprendizaje de la lectura y la escritura con situaciones que tengan sentido para los estudiantes. Las canciones, los poemas, las coplas y las adivinanzas del entorno cultural pueden constituir recursos pertinentes cuando se utilizan para comprender, interpretar y producir mensajes escritos.

En la presente investigación, el enfoque comunicativo orientará la selección de textos conocidos por los estudiantes y su utilización en actividades que articulen la comprensión del contenido con la exploración de la escritura. De este modo, la lectura de textos que se saben de memoria se incorporará como una estrategia didáctica específica dentro de una propuesta más amplia de fortalecimiento de la lectoescritura.

Vinculación con los objetivos 2 y 3. Esta concepción fundamenta la planificación y aplicación de situaciones didácticas en las que los estudiantes anticipan, localizan, comparan y verifican información dentro de textos que conocen.

3.1.4. Interacción, mediación y aprendizaje

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) permite comprender el aprendizaje como un proceso que se desarrolla inicialmente en interacción con otras personas y posteriormente puede ser interiorizado por el estudiante. Desde esta perspectiva, el lenguaje constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

En el aprendizaje de la lectura y la escritura, esta concepción permite reconocer la importancia de la interacción entre docente y estudiantes y entre los propios estudiantes. Las actividades de lectura compartida, intercambio de interpretaciones, búsqueda colectiva de palabras y comparación de respuestas generan oportunidades para que los niños expliquen sus procedimientos y confronten sus conocimientos. La mediación docente adquiere especial importancia. El docente no se limita a proporcionar respuestas, sino que plantea preguntas, ofrece información cuando es necesario, orienta la atención hacia determinadas partes del texto y promueve que los estudiantes fundamenten sus decisiones.

La investigación de Santos Sequeira (2021) resulta particularmente pertinente para esta tesis, pues estudió las intervenciones docentes en situaciones en las que niños que todavía no leían convencionalmente abordaban textos que conocían de memoria. La experiencia utilizó canciones infantiles y planteó situaciones de localización de títulos, identificación de palabras y ordenamiento de versos.

Por ello, la interacción entre pares y la mediación docente constituyen condiciones fundamentales para la intervención propuesta en esta investigación.

Vinculación con los objetivos 2 y 3. Esta perspectiva fundamenta la planificación de estrategias y la aplicación de situaciones de lectura mediante preguntas, intercambio entre pares, intervención docente y construcción colectiva de respuestas.

3.2. Lectura de textos que se saben de memoria

3.2.1. Conceptualización de los textos que se saben de memoria

En el contexto de la alfabetización inicial, se denomina textos que se saben de memoria a aquellos textos breves cuyo contenido y estructura oral son conocidos suficientemente por los estudiantes como para que puedan anticipar o reconstruir gran parte de lo que está escrito. Entre estos pueden encontrarse canciones, poemas, coplas, rimas, adivinanzas, trabalenguas y otros textos breves pertenecientes al entorno cultural de los niños.

Es importante precisar que “saber de memoria” no significa necesariamente haber memorizado deliberadamente cada palabra antes de la actividad. Se trata de textos cuya extensión, estructura, repetición o familiaridad permite que los estudiantes conozcan su contenido oral y puedan anticiparlo.

Los materiales didácticos de alfabetización desarrollados en Argentina han incorporado específicamente situaciones de lectura de textos que los estudiantes conocen de memoria, planteando la posibilidad de releerlos para establecer correspondencias entre aquello que ya saben que dice y aquello que aparece escrito.

Esta característica convierte al texto memorizado en un recurso didáctico particular. El conocimiento previo del contenido oral disminuye la incertidumbre respecto de “qué dice” el texto y permite dirigir progresivamente la atención hacia “dónde dice”, “cómo está escrito” y “qué parte corresponde a determinada expresión oral”.

Por ello, en la presente investigación los textos memorizados no son considerados como un mecanismo de repetición, sino como un recurso para generar situaciones problemáticas de lectura.

3.2.2. Fundamentos didácticos de la lectura de textos memorizados

El fundamento central de esta estrategia consiste en utilizar un conocimiento lingüístico previamente construido por el estudiante para favorecer la exploración del sistema escrito.

Cuando un niño conoce oralmente una canción, por ejemplo, puede recitarla mientras observa el texto escrito. El docente puede detener el recitado y plantear interrogantes como: “¿Dónde dice…?”, “¿Cuál de estas palabras dice…?”, “¿Dónde empieza esta parte?”, “¿Cómo sabemos que aquí dice…?”. Estas preguntas convierten el conocimiento oral en una herramienta para explorar el escrito.

Santos Sequeira (2021) documentó una experiencia didáctica en la que se trabajó con canciones conocidas y se propusieron actividades de localización de títulos, palabras y versos, además de ordenar partes del texto. Este antecedente resulta directamente relacionado con la presente investigación porque evidencia cómo la intervención docente puede transformar un texto conocido en una situación de lectura por sí mismos.

La propuesta también se relaciona con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), puesto que el estudiante necesita elaborar hipótesis acerca de qué información representa la escritura y cómo se organiza.

Por tanto, el valor pedagógico de estos textos reside en que permiten pasar de un conocimiento predominantemente oral a una exploración cada vez más consciente del lenguaje escrito.

3.2.3. Situaciones de lectura: “¿dónde dice?”, “¿cuál es cuál?” y “¿qué dice?”

Las situaciones de lectura constituyen uno de los componentes centrales de la intervención. En lugar de solicitar únicamente que los estudiantes repitan oralmente un texto, se plantean problemas específicos que los obligan a utilizar diferentes indicios.

¿Dónde dice?

La pregunta **“¿dónde dice?”** orienta al estudiante a localizar una palabra, expresión o fragmento determinado dentro del texto. El niño debe relacionar aquello que conoce oralmente con una parte específica de la escritura.

¿Cuál es cuál?

La situación **“¿cuál es cuál?”** puede plantearse cuando se presentan varias palabras, títulos, versos o fragmentos y el estudiante debe identificar cuál corresponde al elemento oral mencionado.

¿Qué dice?

La pregunta **“¿qué dice?”** exige una aproximación más compleja porque invita al estudiante a interpretar una parte escrita utilizando información disponible en el contexto, características gráficas y conocimientos lingüísticos.

Estas situaciones permiten que el estudiante no dependa exclusivamente de la decodificación letra por letra. Al mismo tiempo, no sustituyen el aprendizaje del principio alfabético, sino que pueden complementarlo al generar oportunidades para analizar palabras, letras y correspondencias.

Los materiales educativos argentinos sobre lectura de textos memorizados describen precisamente este principio: releer textos conocidos para establecer correspondencias entre el contenido previamente conocido y las formas escritas.

Vinculación directa con el objetivo específico 3. Estas situaciones constituyen procedimientos concretos para desarrollar las acciones de **anticipación, localización, comparación y correspondencia entre lenguaje oral y escrito** previstas en la investigación.

3.2.4. Anticipación, verificación y uso de indicios

Durante la lectura, los estudiantes pueden formular anticipaciones acerca de lo que está escrito. Sin embargo, una anticipación pedagógicamente relevante no debe permanecer como una simple suposición: necesita ser contrastada con la información disponible en el texto.

La **anticipación** permite que el estudiante formule una posible respuesta a partir de sus conocimientos previos. La **verificación** implica comprobar si dicha anticipación coincide con lo escrito. Finalmente, el **uso de indicios** supone considerar diferentes elementos para sostener o modificar la interpretación.

Esta dinámica favorece la reflexión sobre el lenguaje escrito porque el estudiante necesita explicar por qué considera que determinada palabra o expresión corresponde a lo que se está buscando.

Duke et al. (2021) señalan que la enseñanza de la comprensión requiere desarrollar procesos activos de construcción e interpretación, así como generar oportunidades de interacción con los textos.

En la presente investigación, la anticipación y la verificación serán consideradas comportamientos observables durante las situaciones didácticas. Esto permitirá analizar no solamente si el estudiante responde correctamente, sino también qué procedimientos utiliza para llegar a la respuesta.

3.2.5. Interacción entre pares durante la lectura

La lectura compartida entre pares ofrece oportunidades para confrontar diferentes hipótesis. Cuando dos estudiantes deben decidir dónde se encuentra determinada palabra, pueden expresar argumentos, señalar partes del texto y comparar sus respuestas.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), la interacción constituye una condición relevante para la construcción del conocimiento. El estudiante puede apropiarse progresivamente de procedimientos que inicialmente desarrolla con la ayuda de otros.

Esta idea es particularmente importante para la investigación-acción porque permite observar cambios en las formas de participación de los estudiantes. Al inicio, algunos pueden depender ampliamente de la intervención docente; posteriormente, podrían desarrollar mayor autonomía para justificar sus elecciones, comparar respuestas y resolver situaciones de lectura.

La interacción, por tanto, no constituye solamente una forma de organización del aula, sino una condición didáctica que puede favorecer la reflexión sobre el sistema de escritura.

3.2.6. Intervención docente y condiciones didácticas

La intervención docente ocupa un lugar central en la propuesta. El texto memorizado por sí mismo no garantiza el desarrollo de la lectura; su potencial depende de las condiciones en que se presenta y de las intervenciones que acompañan la actividad. El docente debe seleccionar textos adecuados, asegurar que los estudiantes conozcan suficientemente su contenido oral, presentar el texto escrito, formular problemas de lectura y proporcionar ayudas que permitan avanzar sin resolver inmediatamente la situación.

La investigación de Santos Sequeira (2021) muestra precisamente la importancia de analizar las intervenciones de la docente durante situaciones de lectura de canciones

conocidas. La experiencia incluyó instancias previas de lectura, recitado y entonación para favorecer el conocimiento del texto y posteriormente actividades de localización y organización de partes escritas.

Desde esta perspectiva, la intervención docente debe caracterizarse por preguntas que promuevan la reflexión:

- ¿Dónde dice?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Qué parte te ayudó a darte cuenta?
- ¿Cuál de estas palabras podría ser?
- ¿Cómo podemos comprobarlo?
- ¿Dice lo mismo que acabamos de cantar?
- ¿Qué cambia si quitamos esta palabra?

Este tipo de preguntas permite convertir la actividad en una situación de aprendizaje y no únicamente en una repetición.

3.2.7. Progresión de las situaciones de lectura

La intervención no debe presentar todas las situaciones con el mismo nivel de dificultad. Es necesario establecer una progresión. En un primer momento pueden utilizarse textos breves y altamente conocidos, acompañados de imágenes o elementos contextuales. Posteriormente, pueden plantearse tareas de identificación de títulos y palabras conocidas. Luego se puede avanzar hacia la localización de fragmentos, comparación de palabras, ordenamiento de versos y análisis de semejanzas y diferencias gráficas. Esta progresión permite que el estudiante avance desde el apoyo proporcionado por el conocimiento global del texto hacia una atención cada vez mayor a sus unidades escritas.

Ehri (2020) señala que el aprendizaje lector implica construir conexiones entre las representaciones escritas y lingüísticas, mientras que Petscher et al. (2020) destacan la necesidad de integrar diferentes componentes de la lectura dentro de una enseñanza fundamentada en evidencia.

En consecuencia, los textos que se saben de memoria no deben convertirse en una metodología exclusiva ni reemplazar otras experiencias de alfabetización. Constituyen una situación didáctica específica que puede integrarse con actividades de conciencia fonológica, conocimiento de letras, lectura de palabras, escritura y comprensión.

3.3. Lectoescritura en primer grado

3.3.1. Conceptualización de la lectoescritura

La lectoescritura puede comprenderse como un proceso integrado en el que lectura y escritura se desarrollan de manera relacionada, aunque cada una presenta procesos específicos. Leer supone construir significado a partir de información escrita, mientras que escribir implica producir representaciones gráficas para comunicar ideas, palabras o mensajes. Ambas capacidades requieren conocimientos lingüísticos y conocimiento progresivo del sistema de escritura.

Graham (2020) sostiene que las ciencias de la lectura y la escritura deben comprenderse de manera integrada, debido a la relación recíproca existente entre ambas habilidades: la escritura puede contribuir al desarrollo lector y la lectura puede favorecer el desarrollo de la escritura. Esta relación es particularmente pertinente para la presente investigación, puesto que las actividades no culminarán en la lectura de textos conocidos. Se incorporarán situaciones de escritura derivadas de esos mismos textos, de modo que los estudiantes puedan identificar palabras, reconstruir fragmentos, completar expresiones y producir escrituras propias.

3.3.2. Desarrollo de la lectura

Durante el primer grado, los estudiantes avanzan progresivamente en el reconocimiento de palabras, la comprensión del principio alfabético, la fluidez y la construcción de significado. Ehri et al. (2020) explica que el aprendizaje de palabras escritas implica establecer conexiones entre letras, sonidos y representaciones lingüísticas, proceso que contribuye al reconocimiento cada vez más automático de palabras.

Snowling y Hulme (2021), por su parte, destacan la relevancia del lenguaje oral en el desarrollo lector, señalando que las habilidades lingüísticas constituyen una base importante para la lectura.

En consecuencia, el desarrollo lector no debe observarse únicamente desde la capacidad de leer palabras aisladas. Es necesario considerar también la comprensión del texto, la capacidad de anticipar información, localizar elementos, establecer relaciones y utilizar conocimientos previos.

3.3.2. Teoría constructivista del aprendizaje

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su conocimiento a partir de la interacción con su entorno.

Jean Piaget sostiene que el niño aprende mediante la exploración y el juego, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben ser dinámicas y significativas. En este sentido, el uso de estrategias lúdicas favorece el aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite al estudiante involucrarse activamente en el proceso.

3.3.3. Teoría sociocultural

Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje es un proceso social que se desarrolla a través de la interacción con otros. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) destaca la importancia del acompañamiento del docente en el proceso de aprendizaje. En el caso de la lectoescritura, el docente cumple un rol fundamental como mediador, guiando al estudiante en la construcción de sus conocimientos.

3.3.4. Niveles de desarrollo de la escritura

Ferreiro y Teberosky proponen que los niños atraviesan diferentes niveles en el proceso de adquisición de la escritura:

- Nivel pre-silábico
- Nivel silábico
- Nivel silábico-alfabético
- Nivel alfabético

Estos niveles permiten comprender el progreso del estudiante y orientar las estrategias de enseñanza.

3.3.5. Estrategias lúdicas en la lectoescritura

Las estrategias lúdicas constituyen una herramienta pedagógica fundamental en la enseñanza de la lectoescritura, ya que promueven la motivación, la participación activa y el aprendizaje significativo. El uso de juegos, dinámicas y recursos didácticos permite que el estudiante aprenda de manera natural y significativa, favoreciendo la comprensión del sistema de escritura.

3.3.6. Textos memorizados en la alfabetización inicial

El uso de textos memorizados, como canciones, rimas y cuentos repetitivos, facilita el aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite al estudiante anticipar palabras, reconocer estructuras lingüísticas y establecer relaciones entre el lenguaje oral y escrito. Estas estrategias favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica y la fluidez lectora.

3.3.7. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo plantea que el aprendizaje del lenguaje debe centrarse en su uso en contextos reales. En el currículo peruano, este enfoque promueve el desarrollo de competencias comunicativas, priorizando la comprensión y producción de textos.

3.4. Términos básicos conceptuales

Para efectos de la presente investigación, se definen los siguientes términos:

1. Lectoescritura. Para la presente investigación, la lectoescritura se entiende como el proceso integral mediante el cual los estudiantes de primer grado van construyendo la capacidad para interpretar el lenguaje escrito y producir sus propios textos. No se reduce solo a leer palabras de forma mecánica, sino que contempla la relación entre el lenguaje oral, la correspondencia grafema-sonido, la anticipación de significados y la producción escrita acorde a su nivel de desarrollo. Es el aprendizaje central que se busca fortalecer en los niños y niñas de la institución educativa de Acomayo.

2. Textos que se saben de memoria. Son fragmentos cortos que los estudiantes recitan de manera oral, sin necesidad de leerlos. Para mi propuesta, estos materiales no se limitan únicamente a rimas y textos que aparecen en los libros escolares. También incorporan canciones, coplas y adivinanzas tradicionales de la comunidad andina de Acomayo, contenidos que los niños traen como saber previo desde sus hogares. Este rasgo contextual es lo que distingue mi intervención de otras propuestas generales de alfabetización inicial.

3. Estrategias didácticas. Son las secuencias de actividades que yo, como docente, planifico, aplico y ajusto dentro del aula para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. En esta investigación, mis estrategias se centran en las situaciones de lectura y escritura a partir de los textos memorizados: la localización de frases, la comparación de palabras, la anticipación de lo que dice el escrito y la producción de textos sencillos. Son herramientas pedagógicas pensadas para responder a las necesidades específicas de mi salón de primer grado.

4. Alfabetización inicial. Es la etapa de aproximación al sistema de escritura que viven los estudiantes en los primeros grados de primaria. Durante este proceso, los niños van armando sus propias hipótesis sobre cómo funcionan las letras, las palabras y los textos. En mi aula, la alfabetización inicial se trabaja de forma progresiva, respetando los distintos ritmos de aprendizaje de cada estudiante, apoyándome en los textos orales conocidos de la comunidad de Acomayo.

5. Mediación docente. Se refiere al acompañamiento que yo realizo durante cada sesión de clase. No se trata de dar la respuesta inmediata a los estudiantes, sino de plantear preguntas, orientar sus reflexiones y guiarlos para que ellos mismos encuentren las relaciones entre el texto que recitan de memoria y la escritura. La mediación docente es fundamental para que las estrategias didácticas tengan el efecto esperado sobre la lectoescritura.

6. Investigación-acción. Es la metodología de trabajo que guía toda mi tesis. Como docente investigadora dentro de la I.E. 50052, identifico la dificultad en la lectoescritura de mis estudiantes, diseño la intervención con textos memorizados, la aplico en el aula, observo los cambios que se van produciendo, reflexiono sobre lo que funciona y lo que debe corregirse, y reajusto mi práctica pedagógica. Es un proceso cíclico: planificar → actuar → observar → reflexionar.

7. Saberes previos de los estudiantes. Son todos los conocimientos, experiencias y aprendizajes que los niños ya traen consigo antes de empezar la sesión. Para mi trabajo, el saber previo más importante es el dominio oral de las coplas, canciones y rimas de su comunidad. Ese bagaje cultural me sirve como punto de partida para acercarlos al mundo de la lectura y escritura.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrollará desde un **enfoque cualitativo**, debido a que busca comprender y transformar una situación concreta de la práctica pedagógica relacionada con el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primer grado, a partir de la aplicación de estrategias didácticas basadas en la lectura de textos que los estudiantes conocen y saben de memoria.

El enfoque cualitativo resulta pertinente cuando se pretende comprender fenómenos educativos desde las experiencias, actuaciones y significados construidos por los participantes en su contexto natural. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la investigación cualitativa permite estudiar fenómenos considerando el contexto en el que ocurren y obtener información a partir de las experiencias y perspectivas de los participantes. En este sentido, la investigación no pretende establecer relaciones estadísticas entre variables, sino comprender los cambios que se producen en los procesos de lectura y escritura durante la intervención pedagógica.

Asimismo, Creswell y Poth (2018) sostienen que la investigación cualitativa permite aproximarse a los fenómenos en sus escenarios naturales, utilizando procedimientos que posibilitan interpretar las experiencias y acciones de los participantes. Esta perspectiva resulta pertinente para el presente estudio, debido a que las actividades se desarrollarán dentro del aula y estarán vinculadas directamente con la práctica cotidiana de enseñanza y aprendizaje.

La investigación tendrá, además, un carácter reflexivo, puesto que la docente investigadora analizará sistemáticamente su propia práctica pedagógica a partir de las evidencias recogidas durante las sesiones. De esta manera, el proceso investigativo permitirá identificar dificultades, valorar los resultados de las estrategias implementadas y realizar los reajustes necesarios.

4.2. Tipo de investigación

La investigación es de tipo aplicada, porque busca contribuir a la solución de una problemática identificada en la práctica pedagógica mediante la aplicación de estrategias didácticas basadas en la lectura de textos que los estudiantes saben de memoria. Estas estrategias se orientan a fortalecer el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N.° 50052 de Acomayo durante el año 2026. En ese sentido, la investigación parte de las necesidades de aprendizaje observadas en el aula y promueve acciones pedagógicas planificadas, cuya aplicación y evaluación

permitirán reflexionar sobre los cambios producidos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la práctica docente.

Desde la perspectiva de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios pueden orientarse hacia la generación de conocimiento o hacia la solución y comprensión de problemas concretos. En el presente caso, el conocimiento se construirá a partir de la reflexión sistemática sobre una situación real del aula y de la aplicación de estrategias didácticas que permitan responder a las necesidades identificadas.

Por las características del estudio, la investigación se vincula principalmente con la investigación educativa de carácter práctico, debido a que parte de una problemática identificada en el contexto escolar y busca generar cambios en la práctica pedagógica.

4.3. Diseño de investigación

El tipo de estudio que desarrollo es la investigación-acción, una modalidad muy apropiada para nosotros los docentes, porque me permite transformar mi propia práctica dentro del aula. El ciclo que seguiré es el siguiente: primero diagnostico las dificultades de lectoescritura de mis estudiantes; luego planifico las actividades con rimas, coplas y canciones de la comunidad de Acomayo; después aplico la propuesta en las sesiones; registro todas las evidencias de los niños; y finalmente reflexiono sobre lo que funcionó bien y lo que debo ajustar para continuar mejorando mi intervención. Es un proceso que se repite varias veces durante la experiencia en la I.E. 50052.

Mi estudio se enmarca en el diseño de investigación-acción, ya que nace de una dificultad que detecté en mi propia práctica docente. Planteo una intervención con estrategias didácticas, recojo evidencias del avance de mis estudiantes, analizo los cambios que se van generando y reflexiono para tomar mejores decisiones pedagógicas en mi aula de primer grado de la I.E. 50052 de Acomayo.

Como lo señala Elliott (1993), la investigación-acción une la indagación con la mejora del quehacer educativo. No se trata de investigar aparte de la enseñanza, sino que yo, desde mi rol de docente, analizo lo que hago en el salón para ir mejorando la calidad de mis sesiones de Comunicación.

Complementariamente, Kemmis y McTaggart (1988) describen el ciclo de la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión. Esa secuencia es exactamente la que sigo en mi trabajo: primero preparo las actividades con rimas, coplas

y canciones conocidas por mis alumnos; las aplico en clase; registro los progresos de cada niño; y reflexiono para ajustar mi propuesta de alfabetización inicial.

Como complemento a lo mencionado, Kemmis y McTaggart (1988) definen la investigación-acción como un ciclo compuesto por planificación, acción, observación y reflexión. Esa estructura se adapta perfectamente a mi propuesta: yo preparo actividades con rimas, coplas, canciones y textos breves que los niños ya dominan de memoria; las pongo en práctica dentro del aula; registro las respuestas y avances de cada estudiante; y reflexiono sobre los resultados para hacer los cambios que sean necesarios.

Por ello, mi proceso de trabajo sigue la secuencia:

Diagnóstico → planificación → acción-intervención → observación → reflexión → re ajuste.

La etapa de diagnóstico me sirve para reconocer cuáles son las principales dificultades de mis alumnos en lectoescritura. Con esa información, organizo cada una de las estrategias didácticas. Después desarrollo las sesiones usando los textos orales propios de la comunidad de Acomayo. Mientras se ejecuta la intervención, recopilo evidencias por medio de la observación, las producciones de los niños y mi diario de campo. Al final, analizo toda la información para identificar los avances logrados y reflexionar sobre mi labor docente.

Esta forma de trabajar está alineada con los seis objetivos específicos de mi investigación, porque contempla todo el recorrido: desde la detección de las necesidades, la aplicación de la propuesta, el análisis de los cambios y la reflexión permanente sobre mi práctica pedagógica.

Este diseño resulta coherente con los seis objetivos específicos planteados, ya que integra el diagnóstico, la planificación, la aplicación, el análisis de cambios y la reflexión docente.

4.4. Participantes de la investigación

Los participantes de mi investigación son los niños y niñas del primer grado de la I.E. N° 50052 de Acomayo. Trabajaré con el grupo completo del aula, respetando los ritmos de cada estudiante. Previamente solicitaré el consentimiento informado a los padres de familia y apoderados, explicándoles el propósito de la investigación y la forma en que recogeré las evidencias de aprendizaje de sus hijos.

En una investigación cualitativa, la selección de los participantes responde a criterios de pertinencia respecto del fenómeno estudiado y no necesariamente a procedimientos de muestreo probabilístico. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explican que en los estudios cualitativos la selección de los participantes se relaciona con la posibilidad de obtener información pertinente y profunda sobre el fenómeno investigado.

En este estudio se trabajará con el grupo de estudiantes de primer grado que participa directamente en las actividades pedagógicas programadas. La selección responde a que en este grado se desarrollan procesos fundamentales de adquisición y consolidación de la lectura y escritura, situación directamente relacionada con el problema que origina la investigación.

La participación de los estudiantes permitirá recoger información sobre sus actuaciones durante las situaciones de lectura y escritura, así como sobre los cambios producidos durante la aplicación de las estrategias didácticas.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recoger la información necesaria usaré principalmente la observación participante. Eso significa que yo, como docente, estaré dentro del aula durante cada actividad, anotando en mi diario de campo cómo reaccionan los niños ante las estrategias de textos memorizados: quiénes logran anticipar palabras, quiénes tienen dificultades para relacionar el texto oral con el escrito, qué actividades les motivan más.

Complementaré la observación con una lista de cotejo sencilla, donde registro los avances en la lectoescritura de cada estudiante. También realizaré preguntas breves a los niños, en un lenguaje sencillo adaptado a su edad, para saber qué piensan de las actividades que estamos desarrollando. Todos los instrumentos están pensados para no interrumpir el normal desarrollo de las clases en primer grado.

4.5.1. Observación participante

La observación constituirá una técnica fundamental porque permitirá registrar las actuaciones de los estudiantes durante las situaciones didácticas. En el enfoque cualitativo, la observación permite obtener información sobre comportamientos y situaciones tal como se producen en el contexto estudiado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En la presente investigación se observará especialmente la manera en que los estudiantes participan en situaciones de anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y escrito, así como sus formas de aproximación a la escritura.

Para ello se utilizará una **guía de observación**, diseñada de acuerdo con las categorías y aspectos considerados en la investigación.

4.5.2. Análisis de producciones de los estudiantes

El análisis de las producciones permitirá examinar las evidencias escritas generadas durante las sesiones. Estas producciones comprenderán palabras, frases, versos, reconstrucciones de textos y otros escritos elaborados por los estudiantes.

El análisis de documentos y producciones constituye una fuente pertinente en la investigación cualitativa, debido a que permite complementar la información obtenida mediante la observación y conocer las transformaciones producidas en las actuaciones de los participantes (Creswell & Poth, 2018).

Para este propósito se empleará una **ficha de análisis de producciones escritas**, mediante la cual se registrarán aspectos relacionados con la identificación de palabras, utilización de grafías, orden de las letras, segmentación, correspondencia entre oralidad y escritura y producción escrita.

4.5.3. Diario de campo

El diario de campo será utilizado por la docente investigadora para registrar de manera sistemática los acontecimientos relevantes de cada sesión, las respuestas de los estudiantes, las dificultades encontradas, las estrategias de mediación empleadas y las decisiones adoptadas para reajustar la intervención.

En una investigación-acción, el registro reflexivo de la práctica constituye una fuente importante para analizar la relación entre las acciones desarrolladas y los cambios observados. Elliott (1993) destaca la importancia de que el docente examine sistemáticamente las situaciones que se producen en su práctica para comprenderlas y mejorar su intervención.

El diario de campo permitirá, por tanto, documentar el proceso de reflexión docente y contribuirá al cumplimiento del sexto objetivo específico de la investigación.

4.6. Instrumentos de investigación

Los instrumentos serán elaborados considerando los objetivos, categorías y aspectos de análisis de la investigación.

Se utilizarán los siguientes:

a) Guía de observación. Permitirá registrar las actuaciones de los estudiantes durante las situaciones de lectura, considerando principalmente la anticipación, localización, comparación, correspondencia oral-escrito, participación y autonomía.

b) Ficha de análisis de producciones escritas. Permitirá analizar las producciones realizadas por los estudiantes y reconocer avances relacionados con la escritura de palabras, identificación de grafías, orden de letras, segmentación y producción de expresiones breves.

c) Diario de campo. Permitirá registrar las situaciones significativas ocurridas durante las sesiones, las dificultades, los avances, las estrategias de mediación y las decisiones de reajuste de la práctica docente.

d) Ficha comparativa de avances. Permitirá contrastar las evidencias obtenidas al inicio y al final de la intervención, con el propósito de identificar cambios en los procesos de lectura y escritura.

Los instrumentos serán revisados mediante **juicio de expertos**, considerando su pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos y categorías de la investigación.

4.7. Procedimiento de investigación

El procedimiento se desarrollará mediante las fases propias de la investigación-acción, articulando diagnóstico, planificación, intervención, observación y reflexión.

Fase 1. Diagnóstico. Lo primero que haré es evaluar el nivel inicial de mis estudiantes en lectura y escritura. A través de distintas actividades observo cómo reconocen palabras, anticipan y localizan fragmentos, relacionan el habla con lo escrito y producen palabras o frases cortas. Toda esa información me permite detectar sus dificultades y me sirve de base para armar mi plan de intervención.

Fase 2. Planificación. Con los resultados del diagnóstico preparo mi propuesta pedagógica: un total de 20 sesiones de 45 minutos cada una. Las actividades giran en torno a textos que los niños ya dominan de memoria: canciones, coplas, rimas y adivinanzas de la comunidad de Acomayo. Ordeno las tareas de forma progresiva, desde la anticipación hasta la producción escrita.

Fase 3. Acción o intervención pedagógica. Ejecuto cada una de las veinte sesiones. Empiezo recuperando de forma oral los textos conocidos por el grupo y poco a poco los guío para que presten atención a las características de la escritura. Uso preguntas de mediación: ¿Dónde dice?, ¿Qué dice aquí?, ¿Cómo te diste cuenta?, para que ellos mismos busquen pistas en el texto. Mi meta no es que solo memoricen, sino que usen ese saber previo para aprender lectoescritura, alineado con las orientaciones del MINEDU para alfabetización inicial.

Fase 4. Observación y registro. En cada clase recojo evidencias con mi guía de observación, los trabajos de los estudiantes y mi diario de campo. Anoto sus estrategias, sus dificultades y cada pequeño avance. Hago un registro permanente, para no juzgar el progreso solo por una actividad final.

Fase 5. Reflexión y reajuste. Al terminar cada sesión reflexiono sobre lo ocurrido: qué actividades funcionaron mejor, cuáles niños necesitan más apoyo y qué tengo que cambiar para la siguiente clase. De esta manera mantengo la flexibilidad propia de la investigación-acción, reflexionando durante todo el proceso y no solo al finalizar la investigación.

4.8. Técnicas de análisis de datos

El análisis que desarrollaré en mi investigación tiene un enfoque cualitativo e interpretativo. Toda la información que obtengo a través de las observaciones dentro del aula, las producciones escritas de los niños y mis registros en el diario de campo, la organizo, reviso y analizo tomando como referencia las categorías que definí para la intervención con textos memorizados en la I.E. 50052 de Acomayo.

Como lo señalan Creswell y Roth (2018), el análisis cualitativo consiste en ordenar la información, revisarla de forma sistemática, detectar patrones y construir interpretaciones a partir de los datos recolectados. Ese mismo procedimiento me ayudará a comprender los cambios que se van produciendo en el proceso de lectoescritura durante mi propuesta pedagógica.

Realizaré el análisis en cinco etapas:

a) Organización de la información

Primero ordeno todos los registros de observación, mis diarios de campo y las producciones de los estudiantes, clasificándolos por cada sesión de aprendizaje y por cada aspecto que estoy evaluando en la investigación.

b) Codificación y categorización

Posteriormente agrupo toda la información dentro de las categorías que establecí previamente. La primera categoría corresponde a los procesos de anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y la escritura. La

segunda aborda el reconocimiento de palabras, la identificación de grafías, el orden de las letras, la segmentación y la producción escrita de los niños.

c) Comparación de evidencias

Cotejo las evidencias recolectadas en los distintos momentos de la intervención, especialmente las del diagnóstico inicial y las de las actividades al cierre de la propuesta. Esta comparación me permite identificar los avances logrados, las dificultades que todavía persisten y las transformaciones en las formas en que mis estudiantes se acercan a la lectura y escritura.

d) Interpretación

Los resultados los analizo teniendo en cuenta el contexto de mi aula y los referentes teóricos de mi tesis. No me limito a marcar si un niño “logró” o “no logró” la actividad, sino que busco comprender de qué manera van evolucionando sus estrategias de lectura y escritura a lo largo de toda la intervención con los textos memorizados.

e) Triangulación

Para dar mayor solidez a mis conclusiones realizo la triangulación de toda la información que recolecto con mis distintos instrumentos. Comparo lo que anoto en la guía de observación, las producciones escritas de los estudiantes y las reflexiones que dejo registradas en mi diario de campo. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), cruzar distintas fuentes de información permite tener una visión más completa del fenómeno que estoy estudiando en la I.E. 50052 de Acomayo.

Toda mi investigación se ajusta a los principios éticos para estudios educativos. Dado que mis participantes son niños de primer grado, solicitaré oficialmente la autorización a la dirección de la institución educativa y el consentimiento informado firmado por cada uno de los padres y apoderados. Les explicaré claramente el propósito del trabajo, que la participación es voluntaria, que pueden retirarlo en cualquier momento y que la identidad de los estudiantes se mantendrá reservada en todo el documento de la tesis.

4.9. Consideraciones éticas

Toda mi investigación se ajusta a los principios éticos para estudios educativos. Dado que mis participantes son niños de primer grado, solicitaré oficialmente la autorización a la dirección de la institución educativa, el consentimiento informado firmado por cada uno de los padres y apoderados, además del asentimiento de los estudiantes, adaptado a su edad. Les explicaré claramente a los apoderados el propósito del trabajo, que la participación es totalmente voluntaria y que pueden retirar a su hijo de la investigación en cualquier momento.

Toda la información que recopile se usará únicamente para fines académicos y para el desarrollo de la tesis. No se revelarán los nombres reales de los estudiantes en los resultados finales; los registros serán codificados para proteger su identidad y mantener la confidencialidad de los datos.

Las actividades de la intervención pedagógica se integrarán dentro de las sesiones habituales del área de Comunicación. Se cuidará que la propuesta con textos memorizados no genere ningún perjuicio para los niños, por el contrario, busco favorecer sus oportunidades de aprendizaje en lectoescritura.

En todo el proceso se respetarán los cuatro pilares: confidencialidad, respeto hacia los estudiantes, participación voluntaria y protección integral de cada uno de los participantes de la I.E. 50052 de Acomayo.

4.10. Coherencia metodológica

La metodología que he diseñado guarda plena correspondencia con cada uno de los objetivos de mi investigación. Empiezo con el diagnóstico inicial para reconocer las dificultades en lectoescritura de mis estudiantes de primer grado de la I.E. 50052 de Acomayo. Con esa información, preparo las estrategias didácticas basadas en las rimas, coplas y canciones conocidas por los niños. Después ejecuto la intervención con las situaciones de lectura y escritura; mediante la observación y el análisis de las producciones de los alumnos detecto los avances obtenidos; y con mi diario de campo llevo a cabo la reflexión sobre mi propia práctica docente.

De esta forma, todo el trabajo sigue la secuencia cíclica:

Diagnóstico → planificación → intervención → observación → análisis → reflexión → reajus
te

Gracias a esta estructura, mi investigación no se queda solamente en describir los problemas del aula, sino que se convierte en un proceso ordenado de intervención y reflexión, pensado para fortalecer la lectoescritura con los textos memorizados propios del contexto andino de Acomayo.

4.11. Síntesis metodológica

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con la modalidad de investigación-acción pedagógica. Su finalidad es comprender una dificultad real que he identificado dentro de mi práctica docente en primer grado de la I.E. N° 50052 de Acomayo, para luego implementar una propuesta de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, apoyándome en textos orales propios del contexto andino de la zona.

Los participantes son los estudiantes de primer grado de mi institución, junto con mi participación directa como docente investigadora. El recorrido inicia con el diagnóstico de los saberes iniciales de los niños, continúa con la planificación y aplicación de las estrategias basadas en canciones, coplas, rimas y textos breves que los estudiantes ya conocen de memoria, y culmina con el análisis de las evidencias y la reflexión permanente sobre los cambios que se van generando en el aula.

La recolección de información se hace por medio de la observación sistemática en clase, mi diario de campo y el análisis de las producciones escritas de cada estudiante. Posteriormente, ordeno y analizo toda la información según las categorías definidas previamente, apoyándome en la triangulación de las distintas fuentes para interpretar los avances, las dificultades que persisten y las transformaciones en las formas en que los niños se acercan a la lectura y escritura.

De esta manera, toda la metodología guarda coherencia con el objetivo general de fortalecer la lectoescritura mediante estrategias con textos memorizados, así como con cada uno de los objetivos específicos de diagnóstico, planificación, ejecución, análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica.

Elemento	Característica
Enfoque	Cualitativo - interpretativo
Tipo	Aplicada
Diseño	Investigación-acción pedagógica
Ámbito	Educativo – práctica pedagógica en primer grado
Participantes	Estudiantes de primer grado de la I.E. N° 50052, Acomayo

Periodo	Año 2026
Cronograma y duración	20 sesiones pedagógicas de 45 minutos cada una, distribuidas en 5 semanas (fase diagnóstico-planificación- intervención – registro – reflexión y reajuste continuo).
Categoría 1	Estrategias didácticas basadas en textos conocidos y que se saben de memoria
Categoría 2	Desarrollo de la lectoescritura
Técnicas	Observación sistemática, observación participante y análisis de producciones, ficha de registros de avances.
Instrumentos	Guía de observación, diario de campo, ficha de análisis de producciones y ficha de registro de avances
Análisis de datos	Organización, codificación - categorización, comparación de evidencias, interpretación y triangulación de evidencias
Proceso	Diagnóstico → planificación → acción → observación/registro → reflexión → reajuste

V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El desarrollo de la tesis se ha organizado en etapas progresivas, contemplando la elaboración del proyecto, la ejecución de la investigación-acción pedagógica en la I.E. N° 50052 de Acomayo, el análisis de la información, la revisión por el asesor y la entrega de la versión final del documento.

5.1. Cronograma de actividades

Tabla 1: Cronograma

Nº	Actividades	TIEMPOS											
		Jun 2026	Jul 2026	Agos 2026	Set 2026	Oct 2026	Nov 2026	Dic 2026	Ene 2027	Feb 2027	Mar 2027	Abr 2027	May 2027
1	Planteamiento del problema y diseño de la investigación												
2	Construcción del marco teórico y metodológico												
3	Aspectos administrativos y elaboración de instrumentos												
4	Entrega de proyecto de tesis completa												
5	Trabajo de campo y recolección de datos												
6	Análisis de datos, redacción de resultados y discusión												
7	Revisión por asesor y correcciones												
8	Elaboración de versión final												
9	Tramite y titulación registro de SUNEDU												

Fuente: Elaboración propia

VI. PRESUPUESTO

6.2. Presupuesto

Tabla 2: Recursos y aportes no monetarios

Cantidad	Unidad de medida	Detalle	Costo unitario	Costo total S/.	Programa de gasto	Fuente
10	Unidad	Textos de consulta	S/. 50.00	500. 00	Mensual	Recursos propios
1500	Unidad	Impresiones	S/. 0.3	450. 00		
04	Unidad	Anillados	S/. 2.50	10. 00		
02	Unidad	Tinta para impresora HP 720C	S/. 55.00	110 .00		
04	Unidad	Pos-it	S/. 2.50	10.00		
500	Horas	Internet	S/. 1.00	500. 00		
3000	Unidad	Hojas bond A4-80 gramos	S/. 40.00	120. 00		
01	Unidad	USB	S/. 30.00	30. 00		
03	Unidad	Empastados	S/. 100.00	300. 00		
01	persona	Digitación		500.00		

01	persona	Procesamiento estadístico		1000.00		
TOTAL				**S/. 3030. 00**		

Fuente: Elaboración propia

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abusamra, V., Chimenti, M. de los Á., Difalcis, M., & Vinacur, T. (2024). Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: Una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano. Banco Interamericano de Desarrollo. https://doi.org/10.18235/0013220

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. Routledge.

Chimenti, M. de los Á., Arnés, V., & Tonani, J. (2025). Intervención en dificultades de aprendizaje de la escritura en español: Una revisión sistemática. Revista de Investigación en Logopedia, 15(1), e95797. https://doi.org/10.5209/rlog.95797

Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. Reading Research Quarterly, 55(S1), S45–S60. https://doi.org/10.1002/rrq.334

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata.

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización: Teoría y práctica. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. Reading Research Quarterly, 55(S1), S35–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.332

Hall, A. H., Gao, Q., Guo, Y., & Xie, Y. (2023). Examining the effects of kindergarten writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. Early Child Development and Care, 193(3), 334–346.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). The action research planner (3rd ed.). Deakin University Press.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

López Rodas, A. del P., Pareja Fernández, M. Y., & Rojas del Águila, E. (2020). Guía para el docente en el uso del cuadernillo de alfabetización inicial Comunicación 1. Ministerio de Educación. https://hdl.handle.net/20.500.12799/8062

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo nacional de la educación básica. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551

Ministerio de Educación del Perú. (2017). Programa curricular de Educación Primaria. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4549

Ministerio de Educación del Perú, Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de Educación Primaria. (2022a). Leemos y escribimos 8: Orientaciones para docentes de 1.er y 2.º grado. https://hdl.handle.net/20.500.12799/8128

Ministerio de Educación del Perú, Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de Educación Primaria. (2022b). Manual de la prueba diagnóstica de lectura (comprensión de textos oralizados), escritura y matemática, 1.er grado de primaria. https://hdl.handle.net/20.500.12799/7953

Ministerio de Educación del Perú, Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de Educación Primaria. (2022c). Prueba diagnóstica: Escritura, conozcamos nuestros aprendizajes. 1.er grado de primaria. https://hdl.handle.net/20.500.12799/7973

Nacarino Bardales, M. del C. (2024). El enfoque de instrucción diferenciada para el desarrollo de la lectoescritura en primer grado de primaria en una institución educativa privada de Lima [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/35346

Ochoa Ticona, R. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la lectoescritura en niños de primero de primaria de la Institución Educativa Particular San Carlos, El Agustino, 2024 [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH Católica. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/39377

Rondoy Peña, K. (2024). Estrategias lúdicas y la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria, de las instituciones educativas de la provincia de Piura, Piura, 2024 [Tesis, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio

Institucional ULADECH Católica. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/37523

Santos Sequeira, A. G. de los. (2021). Intervenciones docentes en situaciones donde los niños leen por sí mismos textos memorizados: Una experiencia didáctica con niños de nivel inicial [Trabajo final integrador de especialización, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2290/te.2290.pdf

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.

Sucari Maldonado, C. I., Ruiz Vásquez, C. L., & Reynalte Espinoza, J. H. (2025a). Guía 1: Lectura y escritura en los inicios de la alfabetización. Orientaciones para generar condiciones que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización inicial. Ministerio de Educación. https://hdl.handle.net/20.500.12799/11807

Sucari Maldonado, C. I., Ruiz Vásquez, C. L., & Reynalte Espinoza, J. H. (2025b). Guía 2: Lectura y escritura en los inicios de la alfabetización: ¿Qué y cómo se enseña y aprende a leer y escribir? Ministerio de Educación. https://hdl.handle.net/20.500.12799/11809

Sucari Maldonado, C. I., Ruiz Vásquez, C. L., & Reynalte Espinoza, J. H. (2025c). Guía 3: Lectura y escritura en los inicios de la alfabetización. Situaciones didácticas para enseñar y aprender a leer y escribir. Ministerio de Educación. https://hdl.handle.net/20.500.12799/11810

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

VIII. ANEXOS

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Título de la investigación:

"Estrategias didácticas de lectura de textos que se saben de memoria para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, 2026"

Objetivo general del programa:

Fortalecer el desarrollo de la lectoescritura mediante la aplicación de estrategias didácticas basadas en la lectura y escritura de textos que los estudiantes conocen y saben de memoria, favoreciendo la anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y escrito.

Duración propuesta: 20 sesiones de 45 minutos.

Competencias del área de Comunicación:

- Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
- Se comunica oralmente en su lengua materna, como competencia articuladora durante las actividades.

El Programa Curricular de Primaria reconoce estas competencias para el área de Comunicación y plantea situaciones que permiten a los estudiantes desarrollar progresivamente la lectura y escritura.

MATRIZ DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

N.°	Objetivo de la sesión	Actividad principal	Recursos	Duración
01	Identificar las características iniciales de lectura y escritura de los estudiantes.	**¿Qué sabemos leer y escribir?** Actividades diagnósticas a partir de nombres, palabras conocidas y un texto breve.	Tarjetas de nombres, textos breves, hojas, lápices	45 min
02	Familiarizar a los estudiantes con textos conocidos y generar confianza para participar	**Cantamos y recordamos.** Presentación y repetición de una	Canción, cartel con la letra, imágenes	45 min

	en situaciones de lectura.	canción conocida hasta memorizarla.		
03	Favorecer la correspondencia entre lo que se dice y lo que está escrito.	**Leo lo que ya sé.** Lectura colectiva de una canción memorizada siguiendo el texto con el dedo.	Cartel de la canción, tarjetas	45 min
04	Desarrollar la capacidad de localizar palabras dentro de un texto conocido.	**¿Dónde dice...?** Búsqueda de palabras previamente seleccionadas en la canción.	Texto ampliado, tarjetas de palabras	45 min
05	Comparar palabras considerando semejanzas y diferencias en su escritura.	**¿Cuál es cuál?** Comparación de palabras extraídas de la canción.	Tarjetas con palabras, letras móviles	45 min
06	Fortalecer la anticipación y verificación de información escrita.	**¿Qué dice aquí?** Anticipación de palabras y comprobación mediante indicios del texto.	Texto conocido, tarjetas, imágenes	45 min
07	Favorecer la identificación de palabras y expresiones en una copla conocida.	**Leemos una copla de nuestra comunidad.** Recitado, lectura y localización de palabras.	Copla contextualizada, cartel, tarjetas	45 min
08	Desarrollar la lectura por sí mismos mediante la reconstrucción de un texto conocido.	**Ordenamos la copla.** Organización de versos desordenados utilizando el conocimiento del texto.	Tiras de papel con versos	45 min
09	Establecer correspondencias entre	**¿Dónde empieza y dónde termina?**	Versos ampliados, tarjetas	45 min

	unidades del lenguaje oral y escrito.	Segmentación oral y localización de palabras en un verso.		
10	Fortalecer el reconocimiento de palabras mediante la comparación de diferentes escrituras.	**Palabras que se parecen.** Comparación de palabras del texto y búsqueda de semejanzas.	Tarjetas, letras móviles, cartel	45 min
11	Favorecer la escritura de palabras conocidas a partir de un texto memorizado.	**Escribimos palabras de la canción.** Escritura de palabras seleccionadas del texto.	Tarjetas, letras móviles, hojas	45 min
12	Promover la escritura autónoma de expresiones breves conocidas.	**Escribimos un verso que conocemos.** Escritura individual o en parejas de un verso memorizado.	Hojas, lápices, cartel modelo	45 min
13	Desarrollar la segmentación y organización de palabras en la escritura.	**Separamos las palabras.** Reconstrucción de frases conocidas identificando los espacios entre palabras.	Tiras de frases, tarjetas	45 min
14	Fortalecer la identificación y el orden de grafías en palabras conocidas.	**¿Qué letra falta?** Completar palabras extraídas de textos conocidos.	Tarjetas, letras móviles, fichas	45 min
15	Favorecer la producción escrita a partir de un texto memorizado.	**Escribimos una adivinanza.** Recitado, lectura y escritura de una adivinanza conocida.	Adivinanzas, tarjetas, hojas	45 min

16	Promover la producción de nuevas escrituras utilizando palabras conocidas.	**Creamos con palabras conocidas.** Producción de una frase breve utilizando palabras de los textos trabajados.	Banco de palabras, letras móviles, hojas	45 min
17	Integrar estrategias de anticipación, localización, comparación y correspondencia oral-escrita.	**La búsqueda de palabras.** Juego de lectura con canciones, coplas y rimas trabajadas.	Tarjetas, textos, imágenes	45 min
18	Fortalecer la lectura y escritura autónoma a partir de textos conocidos.	**Mi texto favorito.** Cada estudiante selecciona un texto trabajado, localiza palabras y escribe una parte.	Textos conocidos, hojas, lápices	45 min
19	Analizar los avances alcanzados en lectura y escritura durante la intervención.	**¿Qué puedo leer y escribir ahora?** Actividades de lectura y escritura comparables con el diagnóstico inicial.	Textos, tarjetas, fichas, hojas	45 min
20	Reflexionar sobre los aprendizajes logrados y la experiencia desarrollada.	**Recordamos lo aprendido.** Conversación, lectura de textos conocidos, revisión de producciones y reflexión final.	Producciones de estudiantes, fichas, textos	45 min

Secuencia metodológica que debe repetirse en las sesiones

La propuesta no debería convertirse en veinte actividades aisladas. Para que realmente responda a tu investigación-acción, las sesiones deben mantener una secuencia progresiva:

1. Recuperación del texto conocido → 2. Lectura/recitado → 3. Problematización de lo escrito → 4. Anticipación → 5. Localización → 6. Comparación → 7. Verificación → 8. Escritura → 9. Reflexión.

Criterios de evaluación de la intervención

Categoría	Criterios que se observarán
Estrategias didácticas basadas en textos que se saben de memoria	Participa en la lectura de textos conocidos; anticipa información; localiza palabras; compara escrituras; establece correspondencias entre lo oral y lo escrito.
Desarrollo de la lectoescritura	Reconoce palabras; diferencia letras; identifica grafías; establece relaciones entre oralidad y escritura; ordena grafías; segmenta palabras; produce escrituras cada vez más autónomas.

Estos criterios se relacionan directamente con tus categorías metodológicas y, sobre todo, con tus objetivos específicos 3, 4 y 5.

Evidencias que conviene recoger

En cada sesión puedes conservar:

- registros del **diario de campo**;
- guía de observación;
- fotografías de producciones, cuando corresponda y con las autorizaciones respectivas;
- producciones escritas de los estudiantes;
- respuestas durante las situaciones de lectura;
- registros de palabras localizadas;
- actividades de ordenamiento de versos;
- escrituras iniciales y posteriores;
- observaciones sobre avances y dificultades.

Esto permitirá después hacer la triangulación entre lo observado por el docente, lo registrado en el diario de campo y las producciones de los estudiantes, tal como ya estableciste en tu metodología.

El Cuadernillo de Comunicación 1 del MINEDU, además, está organizado precisamente en torno a las competencias *Se comunica oralmente*, *Lee diversos tipos de textos escritos*

y *Escribe diversos tipos de textos*, por lo que puede servirte como referente complementario para contextualizar las situaciones de aprendizaje.

ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Título de la investigación:

Estrategias didácticas de lectura de textos que se saben de memoria para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, 2026.

Duración: 20 sesiones

Tiempo: 45 minutos por sesión

Área: Comunicación

Grado: 1.º de primaria

Competencias principales:

1. **Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.**
2. **Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.**

Se utilizará también la competencia Se comunica oralmente en su lengua materna como soporte para recuperar, recitar, cantar, conversar y reconstruir oralmente los textos.

Capacidades priorizadas:

Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

- Obtiene información del texto escrito.
- Infiere e interpreta información del texto.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

- Adecúa el texto a la situación comunicativa.
- Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

En primer grado, estas capacidades se trabajarán de manera inicial y funcional, priorizando **anticipar, localizar, comparar, establecer correspondencias y producir escrituras**, en lugar de exigir desempeños propios de grados posteriores.

SESIÓN 1. ¿QUÉ SABEMOS LEER Y ESCRIBIR?

Propósito: Identificar los saberes iniciales de los estudiantes respecto de la lectura y escritura de palabras y textos breves conocidos.

Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

Capacidades: Obtiene información del texto escrito; infiere e interpreta información.

Desempeño precisado: Reconoce palabras conocidas, realiza anticipaciones sobre lo escrito y explica cómo sabe dónde dice determinada palabra.

Criterios de evaluación:

- Reconoce algunas palabras conocidas.
- Anticipa qué puede decir un texto breve.
- Busca indicios para localizar palabras.
- Explica sus decisiones de lectura.

Evidencia: Producciones y respuestas obtenidas durante la situación diagnóstica.

Instrumento: Guía de observación.

Inicio – 10 min

La docente recibe a los estudiantes y conversa sobre las palabras que reconocen en su entorno: sus nombres, nombres de familiares, lugares, alimentos o elementos de la comunidad.

Pregunta:

- ¿Qué palabras reconoces?
- ¿Dónde las has visto?
- ¿Cómo sabes que allí dice tu nombre?

Desarrollo – 25 min

Se presentan tarjetas con nombres y palabras conocidas. Luego se muestra un texto breve acompañado de una imagen.

La docente pregunta:

- ¿Qué creen que dice?
- ¿Dónde dirá…?
- ¿Cómo podemos saberlo?
- ¿Qué parte de la palabra nos puede ayudar?

Los estudiantes señalan, comparan y explican sus respuestas.

Posteriormente realizan una pequeña producción escrita libre: escriben su nombre y algunas palabras que sepan escribir.

Cierre – 10 min

Se conversa sobre lo realizado:

- ¿Qué pudimos leer?
- ¿Qué fue difícil?
- ¿Cómo supimos dónde decía una palabra?

Reflexión docente: Registrar las hipótesis de escritura, estrategias utilizadas, dificultades y niveles iniciales observados.

SESIÓN 2. CANTAMOS Y RECORDAMOS

Propósito: Recuperar un texto conocido oralmente y establecer el primer contacto entre el texto memorizado y su representación escrita.

Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna / Lee diversos tipos de textos escritos.

Desempeño precisado: Recita o canta un texto conocido y reconoce que aquello que expresa oralmente puede encontrarse representado por escrito.

Criterios:

- Participa en la recitación o canto.
- Recuerda partes del texto.
- Relaciona lo oral con el texto escrito.

Evidencia: Participación durante la recitación y primeras aproximaciones al texto escrito.

Instrumento: Guía de observación.

Inicio

La docente presenta una canción o retahíla conocida por los estudiantes. Conversan sobre cuándo la aprendieron y dónde la escucharon.

Desarrollo

Los estudiantes cantan o recitan colectivamente. Luego la docente presenta la versión escrita en un cartel.

Se pregunta:

- ¿Dónde estará escrito lo que acabamos de cantar?
- ¿Será todo el cartel?
- ¿Dónde comienza?
- ¿Dónde termina?

Se realiza una primera lectura colectiva siguiendo el texto.

Cierre

Los estudiantes vuelven a cantar señalando el texto.

Reflexión docente: Registrar qué estudiantes logran relacionar segmentos orales con segmentos escritos.

SESIÓN 3. LEO LO QUE YA SÉ

Propósito: Favorecer la lectura de un texto memorizado mediante la correspondencia entre lo oral y lo escrito.

Desempeño precisado: Sigue la lectura de un texto conocido y establece correspondencias entre expresiones orales y partes escritas.

Inicio

Se recuerda la canción de la sesión anterior.

Desarrollo

La docente recita una parte y los estudiantes buscan dónde está escrita.

Preguntas:

- ¿Dónde dice lo que acabamos de cantar?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Qué palabras reconoces?
- ¿Dónde empieza esta parte?

Los estudiantes vuelven a leer señalando el texto.

Cierre

Se comenta qué pistas utilizaron.

Evidencia: Localización de fragmentos del texto.

Instrumento: Guía de observación.

Reflexión docente: Registrar las estrategias espontáneas utilizadas para localizar información.

SESIÓN 4. ¿DÓNDE DICE...?

Propósito: Localizar palabras conocidas dentro de un texto memorizado.

Desempeño precisado: Identifica palabras solicitadas dentro de un texto conocido utilizando indicios gráficos.

Desarrollo central

Se seleccionan tres o cuatro palabras de la canción.

La docente muestra una palabra y pregunta:

- ¿Dónde dice “_____”?
- ¿Cómo te diste cuenta?
- ¿Con qué otra palabra se parece?
- ¿Comienza igual que alguna otra?

Los estudiantes buscan las palabras en el cartel y luego las comparan con tarjetas.

Evidencia: Palabras localizadas y argumentos de los estudiantes.

Instrumento: Guía de observación.

Reflexión docente: Identificar qué indicios utilizan: extensión, letra inicial, letra final, semejanzas, conocimiento del texto, etc.

SESIÓN 5. ¿CUÁL ES CUÁL?

Propósito: Comparar palabras conocidas considerando semejanzas y diferencias en su escritura.

Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos.

Desempeño precisado: Compara palabras conocidas y utiliza características gráficas para diferenciarlas.

Desarrollo

Se presentan palabras extraídas del texto.

Ejemplo:

PATO – PALO – PUMA

La docente pregunta:

- ¿Cuál dice “PATO”?
- ¿En qué se parecen?
- ¿En qué se diferencian?
- ¿Cuál empieza igual?

Los estudiantes trabajan con tarjetas y letras móviles.

Evidencia: Clasificación y comparación de palabras.

Instrumento: Guía de observación.

Reflexión docente: Registrar si el estudiante centra su atención solamente en la imagen o comienza a utilizar información de la escritura.

MATRIZ DE COHERENCIA ENTRE SESIONES Y OBJETIVOS

Esta parte te recomiendo **incorporarla como anexo o como matriz del programa**, porque demuestra ante el asesor que las 20 sesiones no fueron escogidas arbitrariamente.

Objetivo específico	**Sesiones relacionadas**	**Evidencia principal**
1. Diagnosticar **el nivel de lectoescritura**	1	Producciones y actuaciones iniciales
2. Planificar **estrategias con textos conocidos**	2–3	Situaciones didácticas planificadas
3. Aplicar situaciones de lectura	3–10 y 17–18	Localización, anticipación, comparación y correspondencia
4. Aplicar actividades de escritura	11–16 y 18	Palabras, grafías, segmentación y producción escrita
5. Analizar los cambios producidos	19	Comparación de evidencias
6. Reflexionar sobre la práctica docente	1–20, especialmente 20	Diario de campo y reflexión final

Relación con tus categorías de investigación

Categoría	***Dimensiones/aspectos***	***Sesiones***
Estrategias didácticas basadas en textos que se saben de memoria	Selección y uso de textos	2–20
	Anticipación	3, 6, 17
	Localización	4, 7, 17
	Comparación	5, 10, 17
	Correspondencia oral-escrito	3, 6, 8, 9
	Interacción y participación	2–20
Desarrollo de la lectoescritura	Reconocimiento de palabras	4–5, 7, 10, 14, 17–19
	Reconocimiento de letras/grafías	5, 10, 14
	Relación oral-escrito	3, 6, 8–9
	Orden de grafías	10, 14

Segmentación	9, 13
Producción escrita	11–16, 18–19
Autonomía	16–19

La propuesta está relacionada con el propio material del MINEDU para 1.º y 2.º grado plantea que, al trabajar textos memorizados, los estudiantes pueden **“leer” desde sus hipótesis, reconocer palabras que se repiten, identificar dónde dice algo y hacer anticipaciones**, para luego escribir o completar fragmentos del texto.

- Instrumentos preliminares (cuestionarios, guías de entrevista, pruebas)

INSTRUMENTO N° 1: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LAS SITUACIONES DE LECTURA

I. Datos generales

Institución Educativa: I.E. N.° 50052, Acomayo.

Área: Comunicación.

Grado: Primer grado.

Investigación: Estrategias didácticas de lectura de textos que se saben de memoria para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de primer grado de la I.E. N.° 50052, Acomayo, 2026.

Sesión N.°: _____

Fecha: _____

Estudiante: _____

Docente investigador: _____

II. Propósito del instrumento

Recoger información sobre las actuaciones de los estudiantes durante las situaciones didácticas de lectura de textos que conocen y saben de memoria, considerando los procesos de anticipación, localización, comparación y correspondencia entre el lenguaje oral y escrito.

III. Escala de valoración

Valor	Descripción
1	Aún no lo evidencia
2	Lo evidencia con apoyo
3	Lo evidencia de manera autónoma

IV. Aspectos e indicadores

N.°	Indicadores de observación	1	2	3	Observaciones
1	Participa en la recitación, canto o lectura oral del texto conocido.				
2	Recuerda partes o expresiones del texto trabajado.				
3	Anticipa qué puede decir una palabra o fragmento del texto.				
4	Explica alguna razón para sustentar su anticipación.				
5	Localiza palabras solicitadas dentro del texto conocido.				
6	Utiliza indicios gráficos para localizar una palabra.				
7	Compara palabras considerando semejanzas o diferencias.				

8	Identifica palabras que comienzan o terminan de manera semejante.
9	Relaciona lo que expresa oralmente con lo que aparece escrito.
10	Sigue con la mirada o señala el texto durante la lectura.
11	Verifica sus anticipaciones recurriendo al texto.
12	Explica cómo logró identificar una palabra o fragmento.

V. Registro cualitativo

¿Qué hizo el estudiante durante la actividad?

¿Qué estrategias utilizó para localizar, comparar o anticipar información?

¿Qué dificultad presentó?

¿Qué apoyo necesitó?

¿Qué avance se observó respecto de sesiones anteriores?

INSTRUMENTO N.° 2: FICHA DE ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESCRITAS

I. Datos generales

Institución Educativa: I.E. N.° 50052, Acomayo.

Área: Comunicación.

Grado: Primer grado.

Sesión N.°: _____

Fecha: _____

Estudiante: _____

Producción: _____

II. Propósito

Analizar las producciones escritas realizadas por los estudiantes a partir de textos conocidos y memorizados, identificando avances y dificultades relacionados con la escritura de palabras, letras, orden de grafías, segmentación y producción de expresiones breves.

III. Criterios de análisis

N.°	Indicador	1	2	3	Observaciones
1	Representa por escrito palabras conocidas.				
2	Utiliza letras o grafías para representar lo que desea escribir.				
3	Mantiene un orden reconocible de las grafías utilizadas.				
4	Diferencia palabras dentro de una expresión escrita.				
5	Establece correspondencia entre algunas unidades orales y escritas.				
6	Utiliza palabras recuperadas de los textos trabajados.				
7	Escribe palabras sin depender permanentemente del modelo.				
8	Produce expresiones escritas breves a partir de palabras conocidas.				
9	Revisa o modifica su escritura cuando recibe una pregunta o sugerencia.				
10	Muestra mayor autonomía en comparación con producciones anteriores.				

IV. Interpretación cualitativa

¿Qué logró escribir el estudiante?

_____

¿Qué características presenta su escritura?

¿Qué correspondencias entre oralidad y escritura evidencia?

¿Qué dificultad permanece?

¿Qué intervención docente fue necesaria?

¿Qué avance se observa respecto de la producción anterior?

INSTRUMENTO N.° 3: DIARIO DE CAMPO DEL DOCENTE INVESTIGADOR

I. Datos generales

Sesión N.°: _____

Fecha: _____

Título de la sesión: _____

Texto trabajado: _____

II. Descripción de la situación

1. ¿Qué ocurrió durante la sesión?

III. Actuación de los estudiantes

2. ¿Qué hicieron los estudiantes frente a la actividad propuesta?

3. ¿Qué estrategias utilizaron para leer o escribir?

4. ¿Qué dificultades fueron más frecuentes?

IV. Mediación docente

5. ¿Qué preguntas, apoyos o intervenciones favorecieron el aprendizaje?

6. ¿Qué intervención no produjo el resultado esperado?

V. Análisis y reflexión

7. ¿Qué avances se observaron?

8. ¿Qué aspectos deben mantenerse?

9. ¿Qué aspectos deben modificarse o reajustarse?

10. ¿Qué decisión tomaré para la siguiente sesión?

INSTRUMENTO N.° 4: FICHA DE ANÁLISIS DE AVANCES EN LECTURA

Este instrumento se utilizará principalmente en las sesiones 19 y 20 y permitirá comparar las actuaciones iniciales con las observadas al finalizar la intervención.

I. Datos del estudiante

Estudiante: _____

Sesión diagnóstica: 1

Sesión de comparación: 19

Fecha: _____

II. Matriz comparativa

Aspecto	**Evidencia inicial**	**Evidencia final**	**Cambio observado**
Reconocimiento de palabras			
Anticipación			
Localización de palabras			
Comparación de palabras			
Correspondencia oral-escrito			
Verificación de anticipaciones			
Autonomía durante la lectura			

III. Interpretación

Cambios observados:

Dificultades que permanecen:

Estrategias que parecen haber favorecido el avance:

INSTRUMENTO N.° 5: FICHA DE ANÁLISIS DE AVANCES EN ESCRITURA

I. Datos del estudiante

Estudiante: _____

Sesión diagnóstica: 1

Sesión de comparación: 19

II. Matriz comparativa

Aspecto	**Evidencia inicial**	**Evidencia final**	**Cambio observado**
Escritura de palabras conocidas			
Identificación y uso de grafías			
Orden de las grafías			
Correspondencia oral-escrito			
Segmentación de palabras			
Escritura de frases breves			
Autonomía en la producción escrita			

III. Interpretación

Principales avances:

Dificultades que permanecen:

Estrategias que favorecieron los cambios:

APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR SESIÓN

Para mantener la coherencia entre las sesiones y los instrumentos, se aplicarán de la siguiente manera:

Sesión	Instrumento principal	Evidencia que se recoge
1	Guía de observación + ficha de producción	Situación inicial de lectura y escritura
2	Guía de observación + diario de campo	Participación y relación oral-escrito
3	Guía de observación + diario de campo	Correspondencia entre oralidad y escritura
4	Guía de observación	Localización de palabras
5	Guía de observación	Comparación de palabras
6	Guía de observación + diario de campo	Anticipación y verificación
7	Guía de observación	Lectura y localización en una copla
8	Guía de observación + ficha de producción	Reconstrucción de textos
9	Guía de observación + ficha de producción	Segmentación de palabras
10	Guía de observación	Comparación de palabras y grafías
11	Ficha de análisis de producción	Escritura de palabras
12	Ficha de análisis de producción	Escritura de versos
13	Ficha de análisis de producción	Segmentación escrita
14	Ficha de análisis de producción + guía de observación	Identificación de grafías
15	Ficha de análisis de producción	Escritura a partir de una adivinanza
16	Ficha de análisis de producción	Producción de frases
17	Guía de observación	Integración de estrategias de lectura
18	Guía de observación + ficha de producción	Lectura y escritura autónoma
19	Ficha comparativa de lectura + ficha comparativa de escritura	Cambios entre diagnóstico y resultado
20	Diario de campo + ficha de reflexión	Logros, dificultades y reajustes

MATRIZ DE RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, CATEGORÍAS E INSTRUMENTOS

Objetivo específico	Categoría/aspecto	Instrumento

1. Diagnosticar el nivel de desarrollo de la lectoescritura	Situación inicial de lectura y escritura	Guía de observación + ficha de producción
2. Planificar estrategias didácticas	Selección de textos y pertinencia de las actividades	Diario de campo
3. Aplicar situaciones didácticas de lectura	Anticipación, localización, comparación y correspondencia oral-escrito	Guía de observación + diario de campo
4. Aplicar actividades de escritura	Palabras, letras, orden de grafías, segmentación y producción escrita	Ficha de análisis de producciones
5. Analizar los cambios producidos	Avances y dificultades en lectura y escritura	Fichas comparativas de lectura y escritura
6. Reflexionar sobre la práctica docente	Logros, dificultades y reajustes de la intervención	Diario de campo

ESCALA DE INTERPRETACIÓN

Los instrumentos no se utilizarán para establecer una calificación cuantitativa del estudiante. La escala permitirá organizar la observación cualitativa del proceso:

1. Aún no lo evidencia: el estudiante todavía no manifiesta el desempeño observado o realiza una acción diferente a la esperada.

2. Lo evidencia con apoyo: el estudiante realiza la acción cuando recibe preguntas, indicaciones, modelos o acompañamiento docente.

3. Lo evidencia de manera autónoma: el estudiante realiza la acción sin requerir apoyo permanente y puede explicar, cuando corresponde, cómo procedió.

La valoración será acompañada siempre por una **descripción cualitativa**, porque el propósito de la investigación-acción es comprender los cambios producidos durante la intervención y utilizar esa información para reajustar la práctica docente.

FICHA DE REFLEXIÓN FINAL DEL DOCENTE

Al finalizar cada ciclo de intervención, el docente investigador responderá:

1. ¿Qué avance principal observé en los estudiantes?
2. ¿Qué dificultad continuó presentándose?
3. ¿Qué estrategia de lectura resultó más favorable?
4. ¿Qué estrategia de escritura resultó más favorable?
5. ¿Qué tipo de preguntas ayudó a que los estudiantes pensaran sobre lo escrito?
6. ¿Qué estudiantes necesitaron mayor acompañamiento?
7. ¿Qué actividad debería modificarse?
8. ¿Qué decisión tomaré para la siguiente intervención?

Esta información permitirá articular **acción, observación, reflexión y reajuste**, elementos fundamentales del proceso de investigación-acción.

1. LISTA DE COTEJO (LECTOESCRITURA)

(Para pretest y postest)

Datos informativos:

- Institución Educativa: _____
- Grado: _____
- Docente: _____
- Fecha: _____

Instrucciones:

Marque con ✔ si el estudiante logra el indicador y con ✗ si no lo logra.

N°	Indicadores	Sí (✔) No (✗)
1	Reconoce vocales	
2	Reconoce consonantes	
3	Relaciona sonido – letra	
4	Identifica palabras conocidas en textos memorizados	
5	Lee palabras simples	
6	Lee frases cortas	
7	Comprende lo que lee (responde preguntas simples)	
8	Escribe su nombre	
9	Escribe palabras conocidas	
10	Escribe oraciones simples	
11	Participa en lectura de canciones o rimas	
12	Muestra interés por leer y escribir	

Escala de interpretación:

Puntaje	Nivel
0 – 4	Inicio
5 – 8	Proceso
9 – 12	Logro

2. FICHA DE OBSERVACIÓN (APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS)

Datos informativos:

- Sesión N°: _____
- Estrategia aplicada: _____
- Fecha: _____

Instrucciones:

Observe el desempeño del estudiante durante la actividad.

Escala:

1 = Nunca

2 = A veces

3 = Siempre

N°	Indicadores	1 2 3
1	Participa activamente en actividades lúdicas	
2	Recita textos memorizados (canciones, rimas)	
3	Reconoce palabras dentro del texto trabajado	
4	Relaciona lo oral con lo escrito	
5	Interactúa con sus compañeros	
6	Muestra interés por las actividades	
7	Sigue instrucciones del docente	
8	Intenta leer durante las actividades	
9	Intenta escribir palabras del texto	
10	Mejora progresivamente su desempeño	

Interpretación:

Puntaje	Nivel
10 – 16	Bajo
17 – 23	Medio
24 – 30	Alto

3. PRUEBA DE LECTOESCRITURA (PRETEST – POSTEST)

(Lista para aplicar directamente)

A. DATOS

- Nombre del estudiante: _____
- Grado: _____
- Fecha: _____

B. SECCIÓN 1: RECONOCIMIENTO DE LETRAS

1. Encierra las vocales:

A – B – E – T – I – P – O – M – U

2. Une con una línea:

M → ___

S → ___

P → ___

a) /mmm/

b) /sss/

c) /ppp/

C. SECCIÓN 2: LECTURA

Lee en voz alta:

- mamá
- mesa
- sol
- casa

Lee la oración:

👉 "Mi mamá me ama"

D. SECCIÓN 3: COMPRENSIÓN

Responde:

1. ¿Quién te ama?

---

2. ¿Qué dice la oración?

E. SECCIÓN 4: ESCRITURA

1. Escribe tu nombre:

---

2. Escribe estas palabras:

- sol → _____
- mamá → _____

3. Escribe una oración corta:

F. SECCIÓN 5: TEXTO MEMORIZADO

Completa la canción:

"Los pollitos dicen

_____ cuando tienen

_____ cuando tienen frío"

RÚBRICA DE CALIFICACIÓN

Nivel	Descripción
Inicio	No reconoce letras ni escribe
Proceso	Reconoce algunas letras y escribe parcialmente
Logro	Lee, comprende y escribe adecuadamente