ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"SANTA ROSA"

TESIS

"MEJORA DE LA LECTOESCRITURA CON MATERIALES EDUCATIVOS EN NIÑAS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N°50226 LA INMACULADA"

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor(a):

Bach. Rosario Chuchullo Roca

Bach. Maritsa Oymas García

Asesor:

Prof. Wilber Blas Manrique Herrera

Código ORCID: 0009-0006-4119-3381

Línea de Investigación:

Didáctica en instituciones educativas

Cusco -Perú

2025

Rosario Chuchullo Roca Maritsa Oymas García

“MEJORA DE LA LECTOESCRITURA CON MATERIALES EDUCATIVOS EN NIÑAS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA ...

Quick Submit

Quick Submit

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::1:3708538341

Fecha de entrega
11 nov 2026, 12:49 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
11 nov 2026, 1:40 p.m. GMT-5

Nombre del archivo
corregido_al_10_de_noviembre.pdf

Tamaño del archivo
2.5 MB

144 páginas

31.519 palabras

187.610 caracteres

17% 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

16% Fuentes de Internet
6% Publicaciones
9% 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.

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Rosario Chuchullo Roca, identificada con Documento Nacional de Identidad N°40167142 y Maritsa Oymas García, identificada con Documento Nacional de Identidad N°41423283, del Programa Académico de Profesionalización Docente de la Escuela de Educación Pedagógica Pública "SANTA ROSA", declaro bajo juramento lo siguiente:

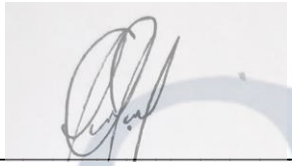
1. La tesis titulada:
   "Mejora de la lectoescritura con materiales educativos en niñas de segundo grado de primaria de la Institución educativa N°50226 La Inmaculada" es de mi autoría, la misma que presentó para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Cusco, 12 de noviembre del 2026



Rosario Chuchullo Roca
DNI. N°40167142



Maritsa Oymas Garcia
DNI N° 4142 3283

DEDICATORIA

A Zamir mi hijo mayor, tu lucha por ingresar a la universidad me enseñó que rendirse no es una opción, desde el inicio de mi carrera profesional tu haz sido el motor de cada uno de mis pasos, es por ello que esta meta alcanzada es un tributo a ti, para demostrarte que el camino hacia la excelencia se construye con fe inquebrantable, responsabilidad constante y un esfuerzo que no conoce fronteras, A través de estas páginas, quiero dejarte un testimonio de amor y perseverancia recordarte papito que ningún éxito es fruto del azar, sino de la entrega y la confianza en Dios. Que este logro sea el cimiento sobre el cual edifiques tus propios sueños mi amor ahora que te preparas para conquistar la universidad, hoy que inicias tu camino hacia una de las mejores universidades, deseo que lleves contigo esta certeza: mi apoyo será siempre tu refugio y tu ejemplo la prueba de que, con fe y trabajo, lo imposible se vuelve alcanzable.

Todo lo que he construido hasta hoy ha sido con el fin de ser tu guía y respaldo. Que este título sea para ti una lección de vida: que la fe y la responsabilidad son las llaves que abren las puertas del mundo. Te acompaño con orgullo en este nuevo reto universitario, recordándote que tu esfuerzo de hoy es la grandeza de tu mañana.

Para mis pequeñas princesas, Ustedes fueron mis cómplices, mi fuerza cuando el cansancio quiso ganarme y mi razón para no detenerme, silenciosas en cada madrugada de estudio y en cada viaje donde tuve que partir con el corazón en pedazos por dejarlas. Cada página de esta tesis lleva sus risas, sus abrazos de despedida y la promesa que me hice: escalar este peldaño más para darles un futuro mejor. Gracias por entender mis ausencias y por esperarme siempre con amor, mis pequeñas guerreras infalibles este logro es nuestro, meta cumplida mis amores.

A mis amigas Rosario, Margot, Silvia y Regina.

Cuando pensé que ya no podía dar un solo paso más, aparecieron ustedes para empujarme, sostenerme y recordarme de qué estaba hecha. Esta tesis existe porque no me dejaron caer. Gracias por ser mi red, mi fuerza y mi segunda voz cuando la mía se apagaba. Este peldaño lo escalamos juntas, Rosario, sobre todo a ti amiga mía gracias, gracias, Ustedes vieron mi cansancio, mis dudas y mis ganas de rendirme. Y aun así eligieron creer en mí más de lo que yo misma creía.

DEDICATORIA

"A mis hijos, por ser el pilar fundamental de mi vida. Gracias por su sacrificio, por su comprensión, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, y por enseñarme que el trabajo duro es la única vía hacia el éxito. Todo lo que soy y lo que he logrado es por ustedes."

“A mi madre, por ser mi soporte en los momentos más difíciles, por enseñarme que todo esfuerzo tiene su recompensa y que nuestra presencia en esta vida tiene un propósito que a pesar de las dificultades debemos ser fuertes y afrontarlas.

A mis hermanos que me apoyaron y alentaron en esta etapa de mi vida, estimulando cada logro que conseguía y siendo ellos también los protagonistas porque a través de mi ellos también cumplían sus sueños, gracias hermanos.

Rosario

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a Dios, por brindarnos la vida, la salud y la fortaleza necesaria para culminar satisfactoriamente esta etapa académica.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y motivación constante, quienes fueron el pilar fundamental durante todo este proceso de formación profesional.

A la escuela de Educación de Educación Superior Pedagógica Publica Santa Rosa y a los docentes de Educación Primaria por compartir sus conocimientos, experiencias y orientaciones, contribuyendo significativamente en nuestra formación académica y personal.

Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a la Institución educativa donde se desarrolló el estudio, a sus autoridades, docentes y estudiantes, quienes colaboraron de manera desinteresada, haciendo posible la ejecución de la investigación.

Finalmente, a todas aquellas personas que, de una u otra manera, contribuyeron al logro de este objetivo.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo examinar los cambios en las puntuaciones de lectoescritura posteriores a una intervención con materiales educativos en niñas de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, Santa Ana, La Convención, Cusco, 2025. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest. Participaron 19 estudiantes seleccionadas mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La intervención comprendió 10 sesiones de aprendizaje con materiales educativos. La ficha de observación aplicada estuvo conformada por 19 ítems; para el análisis definitivo se consideraron 18 ítems puntuables, distribuidos en las dimensiones escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos, mientras que el ítem 19 se conservó como información complementaria. No se establecieron niveles de logro debido a la ausencia de puntos de corte documentados. La media de la puntuación total de lectoescritura aumentó de 41,58 en el pretest a 60,21 puntos en el postest. La prueba t de Student para muestras relacionadas identificó diferencias estadísticamente significativas en lectoescritura, $t(18) = 7,658$; escritura, $t(18) = 5,854$; y lectura, $t(18) = 6,198$; en los tres casos, $p < 0,001$. Para comprensión e interpretación de textos se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, encontrándose también una diferencia estadísticamente significativa, $W = 0$; $p < 0,001$. Los tamaños del cambio estandarizado fueron $d_z = 1,757$ para lectoescritura, $d_z = 1,343$ para escritura y $d_z = 1,422$ para lectura; en comprensión e interpretación de textos, la correlación biserial de rangos fue 1,000. Se concluyó que las puntuaciones de lectoescritura y de sus dimensiones fueron significativamente superiores después de la intervención. No obstante, debido al diseño preexperimental de un solo grupo, los cambios observados no pueden atribuirse exclusivamente al uso de materiales educativos.

Palabras clave: materiales educativos, lectoescritura, escritura, lectura, comprensión de textos.

ABSTRACT

This study aimed to examine changes in literacy scores following an intervention using educational materials among second-grade primary school girls at Educational Institution No. 50226 “La Inmaculada,” Santa Ana, La Convención, Cusco, in 2025. The study followed a quantitative approach, was applied in nature, and used a single-group pre-experimental pretest–posttest design. The sample consisted of 19 students selected through non-probability convenience sampling. The intervention comprised 10 learning sessions using educational materials. The observation checklist originally contained 19 items; for the final analysis, 18 scored items were considered and distributed across the dimensions of writing, reading, and text comprehension and interpretation, while item 19 was retained as supplementary information. Achievement levels were not established because no documented cut-off points were available. The mean overall literacy score increased from 41.58 at pretest to 60.21 at posttest. Paired-samples Student’s t-tests identified statistically significant differences in overall literacy, $t(18) = 7.658$; writing, $t(18) = 5.854$; and reading, $t(18) = 6.198$; in all three cases, $p < .001$. For text comprehension and interpretation, the Wilcoxon signed-rank test was used, also showing a statistically significant difference, $W = 0$, $p < .001$. Standardized change effect sizes were $d_z = 1.757$ for overall literacy, $d_z = 1.343$ for writing, and $d_z = 1.422$ for reading; for text comprehension and interpretation, the rank-biserial correlation was 1.000. It was concluded that overall literacy scores and the scores for its dimensions were significantly higher after the intervention. However, because the study used a single-group pre-experimental design, the observed changes cannot be attributed exclusively to the use of educational materials.

Keywords: educational materials, literacy, writing, reading, text comprehension.

TABLA DE CONTENIDO

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD 2

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD 3

DEDICATORIA 4

DEDICATORIA 5

AGRADECIMIENTO 6

RESUMEN 7

ABSTRACT 8

TABLA DE CONTENIDO 9

ÍNDICE DE TABLAS 13

PARTE I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 14

1.1. Descripción del problema. 14

1.2. Formulación del problema 19

1.2.1. Problema general 19

1.2.2. Problemas específicos 19

1.3. Objetivos de la Investigación 20

1.3.1. Objetivo general 20

1.3.2. Objetivos específicos 20

1.4. Justificación e importancia del estudio 20

1.5. Delimitación de la investigación 24

1.5.1. Delimitación espacial 25

1.5.2. Delimitación temporal 25

1.5.3. Delimitación social 25

1.6. Limitaciones de la investigación 25

PARTE I I– MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 27

2.1. Antecedentes de la investigación. 27

2.1.1. Antecedentes Internacionales 27

2.1.2. Antecedentes Nacionales....30
2.1.3. Antecedentes Locales....34
2.1.4. Síntesis crítica de los antecedentes....37
2.2. Bases teórico-científicas....38
2.2.1. Los materiales educativos....38
2.2.2. Características del material educativo....39
2.2.3. Importancia de los materiales educativos....40
2.2.4. Clasificación de materiales educativos....42
2.2.5. La lectoescritura....43
2.2.6. La importancia de la lectoescritura....44
2.2.7. Niveles de la lectoescritura....45
2.2.8. Relación pedagógica entre los materiales educativos y la lectoescritura....46
2.3. Definición de términos Lectoescritura....49
PARTE II – MARCO METODOLÓGICO....52
3.1. Hipótesis de la investigación....52
3.1.1. Hipótesis general....52
3.1.2. Hipótesis especificas....52
3.2. Variables de la investigación. 52
3.2.1. Variable independiente / variable de estudio 1....52
3.2.2. Variable dependiente / variable de estudio 2....52
3.2.3. Operacionalización de variables....54
3.3. Método de investigación....56
3.3.1. Enfoque de la investigación....56
3.3.2. Tipo de investigación....56
3.3.3. Alcances o nivel de investigación....56
3.3.4. Diseño de investigación....57
3.4. Población y muestra del estudio....58

3.4.1. Población 58

3.4.2. Muestra 58

3.5. Técnicas e instrumento de recolección de datos 59

3.5.2. Instrumento de recolección de datos 61

3.5.3. Procedimiento de aplicación de los materiales educativos 63

3.6. Validación y confiabilidad de los instrumentos 66

3.6.1. Validación 66

3.6.2. Confiabilidad 67

3.7. Tratamiento y análisis estadístico de los datos 69

3.8. Contrastación de hipótesis 71

3.8.1. Hipótesis estadísticas 71

3.8.2. Hipótesis estadística general 71

3.9. Aspectos éticos 72

PARTE IV – RESULTADOS 75

4.1. Resultados descriptivos por dimensión y variable 75

4.2. Prueba de hipótesis 76

4.2.1. Evaluación de la normalidad de las diferencias 76

4.2.2. Prueba de hipótesis de lectoescritura, escritura y lectura 77

4.2.3. Prueba de hipótesis de comprensión e interpretación de textos 79

4.3 Discusión de resultados 81

CONCLUSIONES 87

RECOMENDACIONES 89

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 92

ANEXOS 96

Puntuaciones individuales emparejadas 102

Estadísticos descriptivos y normalidad 103

Normalidad de las diferencias postest menos pretest 103

Contrastes y confiabilidad de las puntuaciones 104

Wilcoxon y análisis de sensibilidad 104

Alfa de Cronbach del pretest 104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente 54
Tabla 2 Población de las estudiantes de la I. E. N.° 50226 “La Inmaculada” 58
Tabla 3 Muestra de las alumnas de la I.E N°50226 “La Inmaculada” 59
Tabla 4 Evaluación general del instrumento mediante juicio de expertos 67
Tabla 5 Consistencia interna de las puntuaciones del pretest 68
Tabla 6 Puntuaciones del pretest y postest por dimensión y total de lectoescritura 75
Tabla 7 Evaluación de la normalidad de las diferencias entre postest y pretest 76
Tabla 8 Comparación de las puntuaciones del pretest y postest mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas 78
Tabla 9 Comparación del pretest y postest de comprensión e interpretación de textos mediante la prueba de Wilcoxon 80

PARTE I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema.

En América Latina, el desarrollo de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad continúa siendo uno de los desafíos más persistentes y estructurales en los sistemas educativos.

En el contexto sudamericano, diversos estudios evidencian que las dificultades en el aprendizaje de la lectura persisten desde los primeros grados de educación primaria. En Colombia, la evaluación Early Grade Reading Assessment (EGRA) aplicada en Barranquilla durante 2024 mostró que, entre los estudiantes de segundo grado, el 28 % se encontraba en alto riesgo de rezago lector y el 39 % en riesgo medio, mientras que solo el 33 % alcanzó el nivel de bajo riesgo. De manera similar, una evaluación EGRA realizada en Antioquia en 2024 a 3 126 estudiantes de primero y segundo grado de 75 instituciones educativas públicas encontró que aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes de segundo grado no alcanzaban el nivel de fluidez lectora esperado para su grado. En conjunto, estos resultados muestran que la consolidación de las habilidades lectoras durante el segundo grado continúa constituyendo un desafío relevante y requiere intervenciones pedagógicas tempranas y sistemáticas (Banco Mundial, 2026).

Este problema se encuentra estrechamente ligado a factores socioeconómicos, culturales y pedagógicos que caracterizan a la región. En muchos países latinoamericanos, los niños inician la escolaridad sin haber tenido contacto suficiente con libros, materiales impresos o experiencias tempranas de alfabetización dentro del hogar, especialmente en contextos rurales y de pobreza (CEPAL, 2021). Esta situación limita la familiaridad con el lenguaje escrito y dificulta la adquisición de la

lectoescritura desde los primeros grados.

A nivel escolar, gran parte de las instituciones públicas carecen de materiales educativos adecuados, actualizados y contextualizados que favorezcan un aprendizaje significativo. La escasez de libros, cuadernos de trabajo, recursos visuales y materiales manipulativos afecta la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y limita la capacidad del docente para atender los distintos ritmos de aprendizaje (UNESCO, 2020). Además, los enfoques tradicionales centrados en la repetición mecánica y la copia continúan predominando en algunos contextos, lo que reduce la motivación y el desarrollo de habilidades comunicativas auténticas.

En este escenario, la mejora de la lectoescritura en niñas de segundo grado mediante el uso de materiales educativos pertinentes y atractivos se presentan como una necesidad urgente y prioritaria. Contar con recursos pedagógicos adecuados no solo fortalece el proceso de adquisición del código escrito, sino que también promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la comprensión del entorno. En este sentido, el desafío latinoamericano no se limita únicamente a garantizar la presencia de materiales, sino a asegurar su uso pedagógico efectivo, contextualizado y equitativo para todos los estudiantes.

En el Perú, la adquisición de la lectoescritura en los primeros grados constituye uno de los desafíos más relevantes dentro del sistema educativo. A pesar de los avances en cobertura y políticas de alfabetización inicial, las brechas en los aprendizajes persisten, especialmente en contextos rurales, andinos y amazónicos.

En el departamento del Cusco, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) evidenciaron dificultades en el desarrollo de la comprensión

lectora en segundo grado de primaria. Según los resultados de 2016, el 46,5 % de los estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio en Lectura, porcentaje inferior al 48,8 % registrado en 2015. Esta reducción de 2,3 puntos porcentuales muestra que era necesario continuar fortaleciendo las estrategias pedagógicas para mejorar los aprendizajes lectores desde los primeros grados.

Uno de los factores que explica estas dificultades es la insuficiente disponibilidad y uso pedagógico de materiales educativos adecuados para la enseñanza de la lectura y escritura. En muchas instituciones públicas, especialmente en zonas rurales, los recursos didácticos son escasos, poco contextualizados o no pertinentes cultural y lingüísticamente. La falta de libros iniciales, láminas, tarjetas fonéticas, cuentos ilustrados y materiales manipulativos limita la implementación de actividades diversificadas que respondan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los niños.

Otro aspecto critico en el Perú es la diversidad lingüística. En zonas donde el quechua, aimara o lenguas amazónicas son la lengua materna, los niños suelen iniciar la lectura y escritura directamente en castellano, sin contar con materiales bilingües o contextualizados.

Esto afecta la comprensión y el vínculo afectivo con la lectura, dificultando aún más la apropiación del código escrito.

En este contexto, la mejora de la lectoescritura a través de materiales educativos pertinentes, contextualizados y adecuados a la edad se convierte en una necesidad urgente. El uso de recursos didácticos variados como cuentos peruanos, tarjetas de sílabas, material concreto y textos significativos potencia la motivación, facilita el reconocimiento del código y promueve la comprensión del entorno

sociocultural del niño. La atención a este problema es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades educativas y para fortalecer los aprendizajes fundamentales durante la educación primaria.

En la región del Cusco, el proceso de desarrollo de la lectoescritura en los niños de segundo grado enfrenta desafíos particulares vinculados a factores lingüísticos, socioculturales y pedagógicos. A pesar de los esfuerzos regionales por fortalecer los aprendizajes fundamentales, los resultados de diversas evaluaciones muestran que un número importante de estudiantes presenta dificultades para identificar letras, combinar sílabas, leer palabras simples y producir enunciados coherentes. Estas limitaciones se agravan en las zonas rurales y altoandinas, donde las brechas educativas son más marcadas.

Otro elemento relevante es que muchos niños del Cusco ingresan al segundo grado sin experiencias significativas de alfabetización temprana en el hogar. Las condiciones socioeconómicas, el acceso limitado a libros y la poca interacción con textos fuera del espacio escolar generan que la escuela sea el primer y, en muchos casos, el único lugar donde se enfrentan al lenguaje escrito. Esto implica que la escuela y sus materiales educativos se conviertan en el principal mediador del aprendizaje, lo que hace aún más evidente la necesidad de contar con recursos pertinentes y suficientes.

Por ello, la mejora de la lectoescritura mediante el uso de materiales educativos contextualizados, culturales y lingüísticamente pertinentes una prioridad para la región del Cusco. Implementar cuentos andinos, tarjetas fonéticas basadas en vocabulario local, láminas ilustrativas de la vida comunal y estrategias multisensoriales puede fortalecer el interés de los niños, facilitar la comprensión del idioma, y promover un aprendizaje más significativo y respetuoso de su identidad

cultural.

El aprendizaje de la lectura y la escritura no se inicia exclusivamente con el ingreso del niño a la escuela, sino que comienza a construirse desde etapas previas a la escolarización formal, a partir de las experiencias de interacción con el lenguaje escrito que se producen en el entorno familiar y social. El contacto temprano con cuentos, imágenes, rótulos, conversaciones sobre textos y diversas situaciones comunicativas favorece la construcción progresiva de conocimientos relacionados con la lengua escrita. En este sentido, la escuela debe reconocer y recuperar estos aprendizajes previos para darles continuidad mediante estrategias pedagógicas pertinentes y el uso de materiales educativos adecuados a las características, necesidades y contexto de los estudiantes.

En la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, ubicada en el distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, departamento del Cusco, la necesidad de fortalecer la lectoescritura se evidencia en la evaluación inicial aplicada a las 19 estudiantes del segundo grado “C” durante 2025. Los resultados del pretest muestran que, en la variable general de lectoescritura, 10 estudiantes (52,6 %) se ubicaron en el nivel Inicio y 9 (47,4 %) en Proceso, sin registrarse estudiantes en el nivel Logrado. Al analizar las dimensiones, se identificó que en escritura 9 estudiantes (47,4 %) estaban en Inicio y 10 (52,6 %) en Proceso; en lectura, 6 (31,6 %) se encontraban en Inicio y 13 (68,4 %) en Proceso; mientras que, en comprensión e interpretación de textos, 14 estudiantes (73,7 %) estaban en Inicio y 5 (26,3 %) en Proceso. En ninguna de las tres dimensiones se registraron estudiantes en el nivel Logrado al inicio de la intervención. Estos resultados evidencian que la principal dificultad del grupo se encontraba en la comprensión e interpretación de textos, seguida de las habilidades de escritura y lectura. Por ello,

se consideró necesario desarrollar actividades pedagógicas con materiales educativos que permitieran fortalecer progresivamente dichas habilidades, mediante experiencias de lectura y producción escrita acordes con el grado escolar y el contexto de las estudiantes

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de lectoescritura entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, ¿2025?

1.2.2. Problemas específicos

a) ¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de escritura entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025?
b) ¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de lectura entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025?
c) ¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de comprensión e interpretación de textos entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo general

Comparar las puntuaciones de lectoescritura obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

a) Comparar las puntuaciones de escritura obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N ° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025.
b) Comparar las puntuaciones de lectura obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025.
c) Comparar las puntuaciones de comprensión e interpretación de textos obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025.

1.4. Justificación e importancia del estudio

a. Conveniencia

Esta investigación es importante porque busca apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N°50226 «La Inmaculada», a través del uso de materiales educativos adecuados. Además, permitirá describir cómo cambió el desempeño de las estudiantes entre la evaluación inicial y la final, en tres aspectos: escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos.

Los resultados ayudarán a reflexionar sobre el uso de materiales educativos en el trabajo diario del aula y a diseñar actividades que respondan a lo que las estudiantes necesitan aprender. Así, el estudio ofrecerá algunas pautas para usar estos recursos en la enseñanza, aunque no pretende afirmar que uno sea mejor que otro, pues no se realiza una comparación experimental entre distintos tipos de materiales.

Asimismo, el estudio aportará información sobre cómo se desarrollan la lectura y la escritura en el segundo grado, una etapa clave para afianzar los aprendizajes básicos. Los hallazgos podrán servir de guía para que los docentes planifiquen actividades que mejoren la comprensión lectora y la producción de textos escritos, teniendo en cuenta el contexto escolar y las características de las estudiantes.

b. Relevancia social

La presente investigación posee una alta relevancia social, ya que aborda uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo humano y la inclusión educativa: el dominio de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad. En la sociedad actual, leer y escribir no solo son habilidades académicas, sino competencias esenciales para la participación activa, el acceso a la información, la

comunicación efectiva y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por ello, mejorar las capacidades de lectoescritura desde segundo grado representa un aporte significativo al bienestar y desarrollo social de la comunidad.

El estudio se orienta a fortalecer estas habilidades mediante el uso de materiales educativos pertinentes y contextualizados, lo cual favorece el aprendizaje equitativo y reduce las brechas entre estudiantes de distintos contextos socioculturales. Al mejorar la lectoescritura desde edades tempranas, se contribuye a prevenir el rezago escolar y el abandono educativo, problemáticas que afectan de manera considerable a sectores vulnerables. Así, esta investigación aporta a la construcción de oportunidades educativas más justas y a la promoción de trayectorias escolares exitosas. concreta.

c. Utilidad práctica

La investigación aporta orientaciones pedagógicas para el uso de materiales educativos en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria. Las actividades desarrolladas y los recursos empleados pueden servir como referencia para docentes que trabajan en contextos educativos con características similares, quienes podrán adaptarlos considerando las necesidades de aprendizaje, el grado escolar y las particularidades de sus estudiantes.

Asimismo, los resultados obtenidos ofrecen elementos para diseñar sesiones de aprendizaje más dinámicas y pertinentes, en las que los materiales educativos cumplan una función de apoyo a los procesos de lectura, escritura y comprensión de textos. De este modo, el estudio proporciona experiencias y orientaciones que pueden contribuir al fortalecimiento de la práctica pedagógica, sin asumir que los mismos resultados se reproducirán necesariamente en otros contextos.

Además, la investigación permite valorar el uso pedagógico de los recursos disponibles en la institución educativa y orientar a los docentes sobre su selección, adaptación y elaboración de acuerdo con los propósitos de aprendizaje y las características de las estudiantes

d. Valor teórico

La investigación enriquecerá el cuerpo de conocimientos pedagógicos relacionados con el desarrollo de habilidades lingüísticas en la etapa inicial de la escolaridad. Permitirá contrastar teorías del aprendizaje significativo, enfoque comunicativo textual y estrategias didácticas innovadoras, con la práctica educativa en contextos rurales andinos.

El estudio posee un importante valor teórico porque contribuye al enriquecimiento del conocimiento existente sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad y el papel que cumplen los materiales educativos en dicho proceso. Si bien existen diversas teorías y enfoques sobre cómo los niños aprenden a leer y escribir, aún se necesita profundizar en la manera en que recursos didácticos específicos, contextualizados y adecuadamente seleccionados influyen en el desarrollo de estas habilidades, especialmente en contextos socioculturales diversos como los del Perú.

Esta investigación permite contrastar y ampliar los aportes de teorías constructivistas, socioculturales y psicolingüísticas como las propuestas de Piaget, Vygotsky, Ferreiro y Teberosky al analizar cómo los materiales educativos actúan como mediadores del aprendizaje y como herramientas que favorecen la construcción del conocimiento. Al estudiar la relación entre dichos materiales y el progreso en la lectoescritura, el trabajo genera nueva evidencia empírica que puede

ser utilizada para fortalecer modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje significativo y activo.

e. Valor metodológico

El estudio posee valor metodológico porque aplica un diseño pre experimental de un solo grupo con mediciones antes y después de una intervención pedagógica, lo que permite comparar los cambios observados en el desempeño de las estudiantes en escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos. Este procedimiento aporta una experiencia sistemática para analizar la evolución de los aprendizajes después de la aplicación de materiales educativos.

Asimismo, la investigación utiliza procedimientos e instrumentos para recoger y analizar información sobre el desempeño de las estudiantes antes y después de la intervención. Estos procedimientos pueden constituir una referencia metodológica para investigaciones posteriores que estudien problemáticas similares, siempre que sean adaptados y sometidos a los procesos de validez y confiabilidad correspondientes.

En este sentido, el aporte metodológico del estudio se encuentra en la organización sistemática del proceso de intervención, evaluación y análisis de los cambios observados, reconociendo que, debido al diseño pre experimental y a la ausencia de un grupo de control, los resultados no permiten atribuir exclusivamente dichos cambios al uso de materiales educativos.

1.5. Delimitación de la investigación

1.5.1. Delimitación espacial

El presente trabajo se desarrolló en la I.E 50226 “La Inmaculada” que se ubica en el distrito de Santa Ana, Av. Independencia provincia La convención Ciudad del eterno verano**.**

1.5.2. Delimitación temporal

Este trabajo de investigación se desarrolló durante los meses de setiembre a noviembre del año 2025.

1.5.3. Delimitación social

La investigación se desarrolló con 19 niñas de segundo grado “C” de primaria de la Institución Educativa N°50226 “La Inmaculada”, ubicada en el distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, región Cusco. Las participantes tenían entre 8 y 9 años, según las edades registradas en la base de datos del estudio

1.6. Limitaciones de la investigación

La investigación presentó limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, se empleó un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, sin grupo de control ni asignación aleatoria. Por ello, las diferencias entre ambas mediciones no permiten atribuir los cambios exclusivamente a la intervención con materiales educativos.

Durante el periodo de estudio, los aprendizajes pudieron estar relacionados también con la maduración de las estudiantes, las actividades escolares habituales u otras experiencias externas a la intervención. Estos factores constituyen posibles explicaciones alternativas que el diseño utilizado no permitió controlar.

Asimismo, la aplicación del instrumento en dos momentos pudo generar

familiaridad con las tareas evaluadas. La participación en una investigación y la presencia de observadoras también pudieron modificar el comportamiento de las estudiantes. Estas posibilidades corresponden a efectos de evaluación y reactividad que no pudieron descartarse.

La evaluación mediante una ficha de observación implicó un componente de juicio por parte de quien registró el desempeño. En consecuencia, no puede descartarse un posible sesgo del observador, especialmente si conocía el momento de evaluación y los propósitos de la intervención.

El instrumento presentó limitaciones de medición. La escala Nunca–Siempre registra frecuencia, aunque varios enunciados incluyen atributos de calidad que no cuentan con descriptores específicos de desempeño. Además, la dimensión escritura incorpora un ítem grafomotor, otro que combina letras y números y uno de formulación ambigua sobre separación silábica. Estas características restringen la interpretación de sus puntuaciones como representación de la competencia escrita. No se realizó una prueba piloto. La consistencia interna se estimó posteriormente con el pretest de las 19 participantes, lo que limita la precisión y estabilidad de los coeficientes. La dimensión lectura presentó un alfa de Cronbach de 0,523, por lo que sus puntuaciones y comparaciones requieren especial cautela. Estos análisis no sustituyen la revisión de la validez del instrumento ni corrigen las limitaciones de su escala y sus ítems.

Finalmente, la muestra estuvo conformada por 19 niñas de una sola sección, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Por tanto, los resultados se circunscriben al grupo participante y no pueden generalizarse estadísticamente a toda la institución educativa ni a otras poblaciones escolares.

PARTE I I– MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de la investigación.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Gonzabay y Rodríguez (2023) desarrollaron una investigación Materiales didácticos en el desarrollo de la lectoescritura para los estudiantes de tercer y cuarto grado en la Escuela de Educación Básica “Hacia Nuevos Horizontes”, en Santa Elena, con el propósito de analizar el aporte de los materiales didácticos en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primaria. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño de campo, aplicando encuestas y observaciones a docentes y estudiantes. Los resultados mostraron que los materiales didácticos facilitan el aprendizaje del lenguaje escrito, fortaleciendo la comprensión lectora y la producción textual. Asimismo, se determinó que los recursos educativos generan mayor motivación y participación en los estudiantes durante las actividades de aprendizaje.

Este antecedente aporta un referente temático sobre el empleo de materiales didácticos en actividades de lectoescritura en primaria. Sin embargo, la descripción de su metodología como trabajo de campo no permite establecer si evaluó cambios mediante mediciones anteriores y posteriores a una intervención. Además, su población corresponde a tercero y cuarto grado, lo que limita la comparación directa con segundo grado. Para la presente investigación, su utilidad radica en orientar la selección de actividades y recursos, sin considerarlo evidencia suficiente de un efecto causal de los materiales.

Beltrán (2023), en el artículo titulado Diseño de materiales didácticos, para la lectoescritura en los estudiantes de octavo año de la unidad educativa Francisco Campos Rivadeneira, abordó el diseño de recursos para la enseñanza de la lectura y la escritura

en una institución educativa de Ecuador. El trabajo describe una secuencia organizada en cuatro fases que comprende la identificación de necesidades, el diseño de materiales, su utilización y la evaluación. Asimismo, presenta información recogida mediante encuestas a docentes y entrevistas a autoridades. La propuesta contempla cinco materiales didácticos y destaca la necesidad de articularlos con las actividades y los contenidos curriculares, en lugar de considerar que su disponibilidad resulta suficiente para favorecer el aprendizaje.

El aporte de este trabajo de investigación consiste en orientar la selección y organización pedagógica de los materiales a partir de las necesidades educativas. Sin embargo, corresponde a estudiantes de octavo año, por lo que su comparación con segundo grado de primaria es limitada. Además, el artículo presenta una inconsistencia metodológica: su resumen declara un enfoque cuantitativo, mientras que el desarrollo menciona un enfoque cualitativo y procedimientos descriptivos. En consecuencia, se utiliza como referente para el diseño de recursos y actividades, sin considerarlo evidencia concluyente de la efectividad de los materiales ni trasladar sus resultados directamente al grupo participante de la presente investigación.

Salinas (2021), presentó su investigación relacionada con el “Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia”. Esta fue realizada por las estudiantes de la Universidad Pontifica Javeriana – Bogotá Colombia, para obtener la licenciatura en educación con mención en Humanidades y lengua Castellana. El objetivo de estudio se debió al COVID – 19, donde la educación fue uno de los sectores más afectados, la situación se complejiza cuando se tuvo en cuenta que no todos los estudiantes contaban con los medios y recursos necesarios para recibir clases a distancia. Se usaron los instrumentos: Encuesta para determinar la diversidad del tema de interés dentro de la población y se usó preguntas cerradas, los datos fueron tabulados de modo

simple y desde allí observar las tendencias en estos datos. La investigación revela que la pandemia de COVID 19 exacerbó las brechas preexistentes en la sociedad, intensificando las necesidades y particularidades individuales en el ámbito educativo. Esto ha llevado a una mayor desigualdad en las capacidades y oportunidades de aprendizaje.

Este estudio permite reconocer la importancia de las condiciones de acceso a la enseñanza durante la pandemia. Sin embargo, su contexto de educación a distancia difiere de la intervención desarrollada en la presente investigación. Asimismo, la encuesta descrita recoge información sobre intereses y condiciones de los participantes, pero no constituye por sí sola una medición del progreso en lectoescritura. Por ello, su contribución es principalmente contextual y no demuestra la efectividad de materiales educativos para mejorar las habilidades evaluadas en este estudio.

Badillo y León (2023), de la Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador, desarrollaron el trabajo titulado Materiales didácticos para el desarrollo de la lectoescritura en los niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón. Su objetivo fue analizar los materiales didácticos vinculados con la lectoescritura en ese subnivel. El documento declara un enfoque cuantitativo e investigación documental. La muestra informada estuvo conformada por dos docentes y 35 padres de familia, a quienes se dirigieron cuestionarios de preguntas cerradas. Sus conclusiones destacan la adaptación de los materiales a las necesidades infantiles.

Este antecedente aporta una aproximación a las percepciones de docentes y familiares sobre los materiales educativos. Sin embargo, corresponde a educación inicial y no a segundo grado de primaria. Además, las encuestas no equivalen a una medición directa del aprendizaje ni demuestran mejoras producidas por una intervención. Por ello, se utiliza como referente complementario para la selección y adaptación de recursos, sin considerarlo evidencia de efectividad ni atribuirle resultados estadísticamente

significativos sobre el desempeño lector y escrito.

Ermili, (2022) en su estudio sobre Dispositivos didácticos para la alfabetización en el segundo ciclo de la escuela primaria. En Argentina, una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de La Plata analizó el uso de dispositivos didácticos para la alfabetización en el segundo ciclo de la escuela primaria. El estudio, realizado como tesis de maestría, examinó diversas estrategias pedagógicas y materiales utilizados en el proceso de alfabetización. Los resultados indicaron que los dispositivos didácticos, tales como material gráfico, textos narrativos y actividades de producción escrita, favorecen en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, al permitir que los estudiantes interactúen activamente con el lenguaje y construyan significado a partir de la lectura y la escritura.

Este estudio ofrece un referente pedagógico para analizar cómo se organizan los materiales y las actividades de alfabetización. Su aporte permite considerar los recursos como parte de una situación de enseñanza y no como elementos aislados. Sin embargo, su desarrollo en el segundo ciclo de primaria presenta diferencias respecto del grado escolar de las participantes de esta investigación. Además, la descripción del antecedente no especifica un procedimiento que permita estimar la magnitud del cambio, por lo que su utilidad se concentra en la fundamentación de las actividades pedagógicas.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Paraguay, (2024) realizó una investigación titulada Influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje significativo de los alumnos de segundo grado del nivel de primaria, desarrollada en una institución educativa privada del distrito de San Miguel, Lima. El objetivo fue determinar la influencia del uso de materiales didácticos en el

aprendizaje de los estudiantes. El estudio se desarrolló bajo un enfoque explicativo, utilizando la observación y el análisis del trabajo pedagógico con estudiantes del segundo grado. Los resultados evidenciaron que la incorporación de materiales concretos y didácticos durante el proceso de enseñanza incrementa la motivación y favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes, lo que contribuye indirectamente al desarrollo de la lectoescritura.

Este trabajo de investigación proporciona información necesaria para la presente investigación por trabajar con estudiantes de segundo grado y considerar materiales didácticos. Sin embargo, su variable de interés es el aprendizaje significativo, que no equivale específicamente al desempeño en lectoescritura. En consecuencia, los resultados no deben trasladarse directamente a escritura, lectura y comprensión de textos. Asimismo, la denominación de nivel explicativo requiere acompañarse de una descripción precisa del diseño para valorar si las conclusiones sobre influencia se encuentran metodológicamente sustentadas.

De la Torre & Pineda, (2024) realizaron una investigación titulada Uso de pictogramas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. 64055-La Victoria, Ucayali. El estudio tuvo como objetivo demostrar que el uso de pictogramas como material educativo mejora la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado. La investigación utilizó un diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental, aplicando pruebas de entrada y salida. Los resultados indicaron que el grupo experimental alcanzó niveles significativamente mayores de comprensión lectora en comparación con el grupo control, demostrando que el uso de materiales visuales como los pictogramas contribuye al desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de primaria.

Esta investigación resulta especialmente pertinente por evaluar una intervención

con materiales visuales en estudiantes de segundo grado mediante mediciones de entrada y salida. La inclusión de un grupo de control ofrece mejores condiciones para examinar explicaciones alternativas del cambio que un diseño de grupo único. Sin embargo, su intervención se concentra en pictogramas y su resultado en comprensión lectora, por lo que no permite extender sus conclusiones a otros materiales ni al conjunto de la lectoescritura. La presente investigación amplía las dimensiones observadas, pero dispone de menor control metodológico para atribuir los cambios a la intervención.

Galvez (2021) desarrolló la investigación titulada La disgrafía y lectoescritura en estudiantes del segundo grado de primaria de la I. E. Señora Rosario de Fátima, Chaclacayo 2021, con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico y presentó un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional. La muestra fue censal y se emplearon cuestionarios para recolectar los datos. Los resultados reportaron una asociación estadísticamente significativa entre la disgrafía y la lectoescritura. Este hallazgo corresponde a una relación entre variables y no demuestra que una cause cambios en la otra.

Esta investigación resulta pertinente porque aborda dificultades de escritura y su relación con la lectoescritura en estudiantes de segundo grado. Su aporte a la presente investigación consiste en orientar la diferenciación entre habilidades gráficas y otras habilidades lectoras y escritoras, así como la revisión de la correspondencia entre los ítems y las dimensiones evaluadas. Sin embargo, al no aplicar una intervención experimental, no permite establecer la efectividad de materiales educativos para atender dichas dificultades.

Manrique &Torres, (2024) desarrollaron la investigación titulada Lecto escritura

y rendimiento académico en el área de comunicación en los estudiantes de segundo grado “A” de primaria de la IE Tribuno Francisco Mostajo, Arequipa - 2022. Su objetivo fue determinar la relación entre la lectoescritura y el rendimiento académico en Comunicación. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de alcance correlacional. La población comprendió 50 estudiantes y la muestra estuvo integrada por 27 escolares de segundo grado “A”. Se emplearon un cuestionario de lectoescritura y un análisis de la evaluación del desempeño académico, y los datos se procesaron mediante estadística descriptiva e inferencial en SPSS.

La pertinencia de este antecedente reside en abordar la lectoescritura y su relación con el desempeño académico en el mismo grado escolar de la presente investigación. No obstante, su diseño permite examinar asociaciones entre variables, sin demostrar que determinados materiales o estrategias pedagógicas produzcan mejoras. La presente investigación se diferencia por comparar puntuaciones anteriores y posteriores a una intervención; aun así, la ausencia de un grupo de control también limita la atribución causal de los cambios observados.

Gurmendi et al. (2023), de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, desarrollaron la investigación titulada Aprendizaje basado en proyectos para mejorar la lectoescritura en primer grado de primaria. El estudio respondió a dificultades identificadas después de la educación durante la pandemia. Mediante el proyecto “Leyendo el presente y escribiendo el futuro”, organizaron estrategias acordes con las necesidades del alumnado. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, un diseño de investigación-acción y un carácter práctico-participativo. Las autoras señalaron mejoras en la lectoescritura durante la experiencia y destacaron la reflexión sobre la intervención docente.

Este estudio aporta una experiencia de organización de actividades a partir de las

necesidades de aprendizaje. Sin embargo, corresponde a primer grado y a una intervención basada en proyectos, por lo que difiere de la población y del diseño preexperimental del presente estudio. Sus mejoras se interpretan desde un enfoque cualitativo y no como diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, al integrar estrategias y acompañamiento docente, no permite aislar el aporte de los materiales educativos. Su utilidad reside en orientar la planificación pedagógica y la reflexión sobre la práctica.

2.1.3. Antecedentes Locales

Gómez y Suca (2024), de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, desarrollaron la investigación titulada La lectoescritura y nivel de comprensión lectora en el contexto de pospandemia en estudiantes de la institución educativa N.° 51037 San Jerónimo-Cusco 2022. Su objetivo fue determinar la relación entre ambas variables. La investigación fue básica, de nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental. Participaron 59 estudiantes de segundo y tercer grado de primaria, evaluados en una única ocasión. Las autoras reportaron una relación entre lectoescritura y comprensión lectora; sin embargo, el resumen del repositorio presenta una ambigüedad en la identificación del estadístico, por lo que no se reproduce su valor numérico.

Este antecedente resulta pertinente por su contexto regional y por incluir estudiantes de segundo grado. No obstante, su diseño correlacional permite examinar asociaciones, sin demostrar que una variable produzca cambios en la otra ni evaluar la efectividad de materiales educativos. Su aporte a la presente investigación consiste en contextualizar la relación entre lectoescritura y comprensión lectora. A diferencia de ese

estudio, esta investigación compara dos mediciones del mismo grupo, aunque tampoco permite establecer una causalidad exclusiva.

Pfuturi, (2022) realizó el estudio titulado La lectoescritura de los niños de la Institución Educativa N° 501096 de Paucarccoto, Chinchaypujio – Anta – Cusco. La investigación tuvo como finalidad analizar el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de educación primaria y determinar factores que influyen en su aprendizaje. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo correlacional, aplicándose instrumentos de evaluación para medir el nivel de lectoescritura. Los resultados indicaron que el uso de estrategias pedagógicas y materiales adecuados permite fortalecer el aprendizaje de la lectura y escritura, contribuyendo al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

La contribución de este antecedente consiste en abordar la lectoescritura en un contexto educativo de la región Cusco. No obstante, su diseño descriptivo correlacional no permite comprobar que los materiales o las estrategias pedagógicas produzcan mejoras. Para valorar su comparabilidad también se requiere precisar el grado escolar, las características de la muestra y las variables efectivamente analizadas. Su empleo en la presente investigación debe centrarse en la contextualización regional y en las asociaciones documentadas, sin convertir sus recomendaciones en resultados de una intervención.

Rodríguez, (2023) desarrolló la investigación titulada Dislexia y la lectoescritura en estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa del Cusco. El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la dislexia y el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes del nivel primario. La investigación fue de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, aplicándose pruebas diagnósticas para evaluar el nivel

de lectura y escritura. Los resultados demostraron que las dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia, influyen en el desarrollo de la lectoescritura, por lo que se recomienda implementar estrategias pedagógicas y materiales didácticos adaptados para mejorar el proceso de aprendizaje.

Este estudio permite considerar la relación entre dificultades específicas de aprendizaje y desempeño en lectoescritura. Sin embargo, trabaja con estudiantes de quinto grado y examina una condición que no constituye una variable de la presente investigación. Por tanto, sus resultados no permiten atribuir las dificultades de las participantes a dislexia ni justificar diagnósticos individuales. Su aporte es complementario: recuerda que las dificultades lectoras y escritoras pueden responder a distintas condiciones que una intervención con materiales educativos no permite identificar por sí sola.

Quispitupa Polo (2022), de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, desarrolló la investigación titulada Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada De Las Mercedes, Cusco, 2021. Su objetivo fue identificar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de primer grado de primaria. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal. Se aplicó una prueba objetiva a 52 estudiantes y los datos fueron procesados mediante SPSS. La autora concluyó que el grupo presentó un nivel alto de comprensión lectora general y en sus componentes literal, inferencial y crítico.

Este antecedente aporta información sobre la comprensión lectora en una institución educativa del Cusco. Sin embargo, corresponde a primer grado y evalúa el desempeño en un único momento, por lo que no permite identificar cambios posteriores a una intervención ni demostrar influencia de materiales educativos. Su utilidad para la

presente investigación consiste en ofrecer un referente regional de evaluación de la comprensión. Las diferencias de grado escolar, contexto e instrumento impiden trasladar directamente sus niveles de desempeño a las participantes de este estudio.

2.1.4. Síntesis crítica de los antecedentes

Los antecedentes revisados presentan aproximaciones distintas al estudio de la lectoescritura. Las investigaciones sobre materiales y dispositivos didácticos aportan referentes para organizar situaciones de enseñanza; los estudios descriptivos permiten caracterizar habilidades lectoras; y los correlacionales examinan asociaciones entre la lectoescritura y otras variables. Estos aportes son complementarios, pero sus resultados no constituyen evidencias equivalentes sobre la efectividad de una intervención.

Una coincidencia entre las experiencias pedagógicas examinadas es la integración de los recursos con las actividades y el acompañamiento docente. Ermili (2022) analiza dispositivos institucionales que articulan materiales, tiempos, espacios y actores educativos, mientras que Gurmendi et al. (2023) desarrollan una experiencia de investigación-acción basada en proyectos. Ambos trabajos permiten considerar los materiales dentro de una organización pedagógica más amplia, sin aislar su contribución de los demás componentes de la enseñanza.

Las diferencias de población y metodología limitan la comparación directa con el presente estudio. Los antecedentes incluyen distintos grados escolares y contextos, así como evaluaciones realizadas en un único momento y experiencias de intervención. En particular, las asociaciones examinadas por Gómez y Suca (2024) no demuestran causalidad, y la caracterización de la comprensión lectora realizada por Quispitupa (2022) no permite establecer cambios posteriores al uso de materiales. Por ello, no

corresponde trasladar sus resultados directamente a las participantes de esta investigación.

En este conjunto de antecedentes, la necesidad que aborda el presente estudio consiste en documentar los cambios en escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos de las 19 niñas del segundo grado “C” de la Institución Educativa N.° 50226 “La Inmaculada”, mediante una comparación anterior y posterior a una intervención con materiales educativos. Su aporte es contextual y no supone afirmar una ausencia general de investigaciones sobre el tema. Asimismo, el diseño preexperimental permite identificar cambios dentro del grupo, pero no atribuirlos exclusivamente a los materiales utilizados.

2.2. Bases teórico-científicas

2.2.1. Los materiales educativos

“Los materiales educativos son los elementos que emplean los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software)” (p. 26). El Ministerio de Educación (2016), refiere que los materiales educativos “son recursos impresos o concretos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje; motivan la expresión y comprensión oral, despiertan el interés por los aprendizajes, estimulan la imaginación, desarrollan la curiosidad, estimulan la participación activa, entre otros” (p. 6).

De otro lado, Área (2018) señala que los materiales educativos “facilitan los aprendizajes de los niños y consolidan los saberes con mayor eficacia estimulando la función de los sentidos y los aprendizajes previos para acceder a la información, al desarrollo de capacidades y a la formación de actitudes y valores”.

"Son herramientas de aprendizaje que apoyan al niño emocional, físico, intelectual, y socialmente, es decir auxilian en la búsqueda de su desarrollo integral". Asimismo, son medios para estimular el aprendizaje, desarrollando la capacidad creativa. El material educativo es aquel que, con su presencia de manipulación, provoca la emergencia, desarrollo y formación de determinadas capacidades, actitudes o destrezas en el niño/a, no es un medio que facilite la enseñanza, es la enseñanza misma, manipular es ya aprender. (Cedeño,2010, p,56)

2.2.2. Características del material educativo

Zúñiga (2011), nos ofrece una breve descripción de las características de los materiales educativos, éstas son:

-Facilidad de uso: Si es controlable o no por los profesores y alumnos, si necesita personal especializado.

-Uso individual o colectivo: Esta estrategia es flexible y puede ser empleada en diversos entornos, desde el trabajo individual hasta grupos pequeños o grandes.

-Versatilidad: Posibilidad de ajustarse a distintos escenarios, ambientes, enfoques didácticos y necesidades de los estudiantes.

-Abiertos: Posibilitando la modificación y ajuste de los temas a tratar.

-Promover el uso de otros materiales realizar actividades adicionales tanto individuales como en grupo colaborativo.

-Proporcionar información: Casi todos los medios educativos incluyendo libros, videos y otros proporcionan información de manera explícita.

-Capacidad de motivación: Para incentivar al estudiante, los materiales deben de estimular y preservar la curiosidad y el interés hacia su uso, sin provocar ansia y

evitando que los componentes lúdicos interfieran de manera negativa en los aprendizajes.

-**Adecuación al ritmo de trabajo de los estudiantes:** Los materiales educativos efectivos consideran las características individuales de los estudiantes incluyendo su desarrollo cognitivo, capacidades, intereses necesidades y logros.

-Estimular: Fomentar habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes gestionar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar sobre su conocimiento y mejorar sus métodos de pensamiento.

-Esfuerzo cognitivo. Los materiales educativos deben facilitar la construcción de conocimientos significativos y transferibles, a través de una actividad mental sostenida que se ajuste a las características de los aprendizajes que se pretenden lograr.

-**Disponibilidad:** Es la capacidad de algo o alguien para ser accesible, utilizable o aprovechable en un momento determinado.

2.2.3. Importancia de los materiales educativos

El Ministerio de Educación (2014), refiere que los materiales educativos "adquieren importancia en la medida que el docente le otorgue creatividad en su diseño, elaboración, adecuación y uso de acuerdo al entorno socio cultural de los educandos" (p. 9).

La importancia radica en que:

- Facilitan el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Fomentan la expresión oral y la comprensión de manera motivadora.
- Promueven la participación activa y el trabajo colaborativo.

- Impulsan la curiosidad y el espíritu emprendedor.
- Estimulan la creatividad y la habilidad para abstraer ideas.
- Contribuyen a una mejor gestión del tiempo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Potencian los procesos cognitivos, emocionales y sociales.

El Ministerio de Educación difunde a todo el territorio nacional materiales educativos en forma gratuita, éstos son:

Material concreto

Es un recurso tangible diseñado para captar el interés del estudiante, quien lo explora de diferentes maneras, fomentando la experimentación, el disfrute y el aprendizaje. Facilita tanto actividades individuales como colaborativas en el aula, promoviendo el trabajo en equipo y la interacción crítica y creativa. Estas dinámicas motivadoras contribuyen a que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos.

Cuadernos de trabajo

Es fundamental para los estudiantes, ya que potencia sus competencias comunicativas y matemáticas, mejorando la expresión y comprensión oral, así como la producción y comprensión de textos de forma ágil y sencilla, con el objetivo de estimular su creatividad.

Incluye actividades organizadas de manera secuencial y coherente, orientadas al desarrollo del pensamiento lógico-matemático y habilidades relacionadas con números, relaciones y operaciones, geometría y medición, así como estadística.

Para los docentes, representa un recurso pedagógico valioso para planificar las

actividades en el aula y emplear de manera adecuada los cuadernos de trabajo de Comunicación y Matemática de los estudiantes.

2.2.4. Clasificación de materiales educativos

Collantes, López, Planas y Gonzales, (2013). Se señala que hay diversos tipos de materiales educativos que los docentes deben tener disponibles en el aula para garantizar un proceso de aprendizaje efectivo. Estos materiales educativos se pueden categorizar de la siguiente forma:

a) **Materiales estructurados**

Son todos aquellos medios que han sido elaborados con un principio pedagógico, ejemplos: Pelotas, muñecas, carritos.

b) **Materiales no estructurados**

Objetos cotidianos no diseñados originalmente para fines educativos, como plantas, frutas, semillas, agua, tierra, cajas de cartón, botellas y recipientes, pueden ser utilizados creativamente en actividades de aprendizaje. Ejemplos: plantas, frutas, semillas, agua, tierra, cajas, cartón, botellas, recipientes.

c) **Materiales manipulables**

Se catalogan por tamaños, formas, texturas y colores y se recogen con el propósito de proporcionar al niño materiales que pueda indagar con los cinco sentidos, pueden ser estructurados y no estructurados. Ejemplos: sonajas, pelotas, aros, rompecabezas.

d) **Materiales para la motricidad**

Los recursos ubicados en el exterior del aula, como parques de juego y materiales de exploración permiten a los niños desarrollar sus habilidades físicas y motrices,

mientras exploran y aprenden de manera activa.

e) Materiales impresos

Estos recursos están diseñados para fomentar las habilidades comunicativas en los niños, mediante una variedad de materiales como libros infantiles, revistas ilustradas y otros recursos educativos adecuados para cada edad.

f) Material fungible

Se trata de materiales consumibles que se utilizan y se reponen periódicamente, facilitan la enseñanza de conceptos y habilidades relacionadas con la lectoescritura y la expresión artística Ejemplo: papel, cartulina, crayones, tempera.

g) **Materiales reciclados**

Son todos aquellos materiales que se pueden recoger en la comunidad y que se pueden transformar. Desarrollan la creatividad en el alumno y las habilidades plásticas. Ejemplo: botellas, cartón rollos de papel.

h) Materiales simulados

Son todos aquellos materiales que representan la realidad. Ejemplos: frutas de plástico, billetes de papel, juguetes hechos de cajas (p. 146).

2.2.5. La lectoescritura

Según Ferreiro, (2010), La lectoescritura constituye una herramienta fundamental para que los niños expresen su comportamiento, ya que evidencia su estado emocional y social, además de favorecer la interacción con los demás. Esto requiere que los niños desarrollen sus habilidades socioafectivas para participar plenamente en el proceso comunicativo.

Se define como la combinación de los procesos básicos de aprendizaje, particularmente la lectura y la escritura, ejecutados de manera adecuada para relacionarse con el entorno. Asimismo, estas competencias son esenciales para la comunicación y resultan indispensables para que las personas alcancen su máximo desarrollo intelectual. (Salazar, 2020).

Sernaqué. (2018), la lectura y la escritura son componentes fundamentales del proceso cognitivo, estrechamente interrelacionados e inseparables, que permiten manifestar y comunicar ideas. Estas habilidades, propias de las personas, se potencian a través de la educación formal e informal.

2.2.6. La importancia de la lectoescritura

Cuando un niño toma un cuento con la intención de leerlo, observa tanto las palabras como las imágenes y, a partir de su conocimiento previo sobre el tema, construye una historia. Este proceso demuestra que está leyendo. En las etapas iniciales de la vida, la lectura se presenta como una forma de crear significado, permitiendo al niño desarrollarse mientras busca información, entretenimiento o disfrute (Alida & Martin, 2006).

Por otro lado, la escritura es una actividad intelectual destinada a transmitir mensajes con significado, utilizando un sistema de escritura en formato textual, adaptado a un contexto o propósito específico. Un ejemplo de este proceso ocurre cuando un niño realiza un dibujo y posteriormente lo describe mediante un texto escrito. Por ello, las actividades iniciales deben comenzar con la oralidad y la escritura, partiendo de dibujos relacionados con los temas tratados, que luego se complementan con textos asociados.

El objetivo es fomentar el uso del lenguaje escrito, que está estrechamente ligado al lenguaje oral del niño y se basa en su experiencia previa. Este proceso incluye el

reconocimiento de palabras completas, la identificación de las letras, la práctica de la memoria visual, la orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, así como la memoria auditiva, relacionando sonidos con símbolos. Posteriormente el niño debe de trabajar con oraciones compuestas por palabras con sentido, realizando actividades como la creación de adivinanzas, tiras cómicas, entre otras. Asimismo, se promueve la elaboración de textos como parte de estrategias iniciales, incluyendo tarjetas, cuentos y similares (Alida & Martin, 2006).

2.2.7. Niveles de la lectoescritura

Una de las primeras investigadoras en analizar las etapas de la lectoescritura fue Emilia Ferreiro en 1979, a través de su obra Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ferreiro propuso que la lectoescritura se desarrolla en cuatro fases o niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Huamán, 2018).

a) Nivel presilábico: En esta etapa, los niños realizan trazos o letras que no son fácilmente distinguibles y que se diferencian de sus dibujos, pero que pueden explicar cuando se les pregunta. Los signos tienen una relación gráfica con lo que representan, y el niño empieza a identificar la diferencia entre signos, letras y dibujos (Cotom, 2012).

Esta etapa se caracteriza por la falta de control en la cantidad de signos representados. En su fase más avanzada, los niños comienzan a usar grafías convencionales, como letras, y distinguen entre símbolos y dibujos. También tienden a repetir letras o signos sin un control definido, lo que marca el inicio de la correspondencia entre sonidos y la letra inicial de las palabras (Silva, 2006).

b) Nivel silábico: En este nivel, los niños desarrollan su conciencia fonológica al asociar sonidos con grafías. Comienzan a preguntarse por qué ciertas

letras son necesarias para formar palabras, estableciendo la hipótesis silábica como un intento inicial de vincular las partes de una palabra (las letras) con su totalidad (Romero, 2004). Según Ártica (2013), en esta etapa los niños relacionan los sonidos de las letras con las sílabas de su escritura, explorando una correspondencia entre las partes habladas y escritas de las palabras.

c) Nivel silábico-alfabético: En esta etapa, los niños comienzan a relacionar lo que escriben con las sílabas, aunque todavía no logran descomponer completamente los componentes de las palabras. Combinan elementos de escritura silábica y alfabética, lo que da lugar a textos parcialmente comprensibles en los que algunas grafías representan sílabas y otros fonemas

(Huamán, 2018). Según Romero (2004), esta etapa se caracteriza por una mezcla entre las hipótesis silábica y alfabética, donde los niños emplean tanto grafías convencionales como espontáneas. Aunque empiezan a acercarse a la escritura alfabética, no siempre logran segmentar correctamente las palabras, utilizando grafías que representan tanto sílabas como fonemas (Ártica, 2013).

d) Nivel alfabético: En este nivel, los niños comprenden la relación entre los sonidos del habla y las grafías. Cada grafía se asocia a un fonema, lo que les permite escribir de manera comprensible. A partir de aquí, los problemas que enfrentan están relacionados principalmente con la ortografía, ya que lo escrito es entendible (Huamán, 2018).

2.2.8. Relación pedagógica entre los materiales educativos y la lectoescritura

Los materiales educativos pueden favorecer la lectoescritura cuando se integran en actividades que requieren leer, producir textos y reflexionar sobre el lenguaje escrito. Su aporte no depende únicamente de su disponibilidad o atractivo visual, sino de las

acciones que permiten realizar, de su correspondencia con las necesidades de las estudiantes y del acompañamiento docente. En esta investigación, la relación propuesta comprende la utilización de un recurso, la realización de una tarea de lectura o escritura y la práctica de habilidades vinculadas con las dimensiones evaluadas.

El Programa curricular de Educación Primaria concibe la lectura como una actividad que comprende obtener información, inferir e interpretar y reflexionar sobre los textos. En escritura, considera la adecuación a la situación comunicativa, la organización de ideas, el uso de convenciones y la reflexión sobre lo escrito (Ministerio de Educación, 2016). Estas capacidades ofrecen un referente para explicar la función de los materiales dentro de las actividades pedagógicas. Las dimensiones del instrumento constituyen una organización propia del estudio y no equivalen directamente a la estructura de las competencias curriculares.

a) Relación con la escritura

Los textos modelo, las imágenes y las fichas de trabajo pueden proporcionar referentes para planificar y producir escritos. Por ejemplo, observar una receta permite reconocer su propósito, sus ingredientes y la secuencia de instrucciones; posteriormente, elaborar una receta exige seleccionar información y organizarla para un destinatario. De este modo, el material ofrece un apoyo para pasar de la observación de un texto a la producción de uno propio.

El proceso se complementa con la revisión guiada. Comparar el escrito con su propósito y releerlo con preguntas orientadoras permite examinar el orden de las ideas y el uso de convenciones. Esta explicación guarda correspondencia con las orientaciones del Ministerio de Educación (2016) sobre organización, convenciones y reflexión en la

escritura. En la presente investigación, el vínculo esperado se relaciona con la elaboración de oraciones, la coherencia, la organización de ideas y el uso de mayúsculas y signos de puntuación. La copia de un modelo, por sí sola, no permite demostrar una producción escrita autónoma.

b) Relación con la lectura

Los textos breves y las ilustraciones pueden utilizarse para proponer actividades de reconocimiento de palabras, lectura de enunciados y relación entre información verbal y visual. Para ello, el docente debe orientar la atención hacia lo escrito y comprobar que las respuestas se apoyen en el texto. Una ilustración puede facilitar la anticipación del contenido, pero no sustituye la lectura ni demuestra por sí misma el reconocimiento de las palabras.

Asimismo, la lectura modelada y la relectura de textos breves ofrecen oportunidades para practicar la precisión, las pausas y la entonación. En este caso, el material proporciona el contenido sobre el que se trabaja, mientras que el modelado, la práctica y la retroalimentación constituyen las acciones pedagógicas mediante las cuales se espera favorecer el desempeño. Por tanto, el posible aporte corresponde al uso guiado del recurso dentro de la actividad.

c) Relación con la comprensión e interpretación de textos

Los cuentos, las recetas y los textos descriptivos permiten formular tareas que requieren localizar información, relacionar ideas y construir interpretaciones. Antes de leer, el título y las ilustraciones pueden servir para plantear predicciones; durante la lectura, las preguntas orientadoras pueden dirigir la búsqueda de información; y después, la contrastación de respuestas con el texto permite revisar lo comprendido.

Desde esta perspectiva, el vínculo con la comprensión se produce mediante operaciones concretas: identificar personajes y acciones, deducir significados a partir del contexto, ordenar acontecimientos y justificar respuestas con información del texto. Los materiales proporcionan los contenidos y apoyos para estas operaciones, pero su realización requiere consignas pertinentes y acompañamiento. El interés por un recurso puede facilitar la participación, aunque no constituye una evidencia suficiente de comprensión.

d) Condiciones y alcance de la relación propuesta

Para que estos procesos tengan oportunidades de desarrollarse, los materiales deben corresponder al grado escolar, al propósito de la actividad y a las características lingüísticas y socioculturales de las estudiantes. También requieren una secuencia de tareas y retroalimentación que permita reconocer dificultades y revisar respuestas o producciones.

En consecuencia, la relación pedagógica propuesta comprende materiales integrados en actividades de práctica, interpretación y revisión con apoyo docente. Esta explicación fundamenta la intervención, pero no implica que el estudio haya medido separadamente cada proceso. Debido al diseño preexperimental, los cambios entre pretest y postest no permiten establecer cuál de estos mecanismos intervino ni aislar el aporte de los materiales frente al acompañamiento docente y otras experiencias de aprendizaje.

2.3. Definición de términos Lectoescritura

La lectoescritura es un proceso complejo e integrado que implica la adquisición simultánea de habilidades de lectura y escritura, permitiendo al estudiante construir

significados y comunicarse eficazmente. Según Cassany, Luna y Sanz (2019), la lectoescritura no solo implica decodificar signos, sino comprender, interpretar y producir textos en diversos contextos comunicativos.

Material educativo

Se refiere a los recursos didácticos que facilitan el aprendizaje y estimulan la participación activa del estudiante. De acuerdo con Area (2018), los materiales educativos constituyen mediadores pedagógicos que favorecen la construcción del conocimiento cuando son utilizados de manera pertinente y contextualizada.

Aprendizaje significativo

Es el proceso mediante el cual la nueva información se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. Desde la perspectiva de Ausubel, desarrollada por Moreira (2017), este aprendizaje requiere considerar lo que el estudiante ya sabe y ofrecer condiciones que favorezcan la construcción de significados.

Estrategias didácticas

Son acciones planificadas por el docente con la finalidad de promover aprendizajes efectivos. Para Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias didácticas son procedimientos intencionales que orientan la enseñanza hacia el logro de competencias en los estudiantes.

Comprensión lectora

Es la capacidad de entender, interpretar y reflexionar sobre textos escritos. Solé (1992) señala que la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector construye significados a partir de la interacción entre el texto y sus conocimientos previos.

Producción escrita

Es la habilidad de expresar ideas de manera organizada y coherente mediante la escritura. Según Flower y Hayes (1981), la producción escrita es un proceso cognitivo que implica planificación, textualización y revisión.

Motricidad fina

Comprende las habilidades que permiten el control de movimientos precisos, especialmente de manos y dedos, necesarios para la escritura. De acuerdo con Papalia y Martorell (2017), la motricidad fina es fundamental en el desarrollo infantil ya que influye directamente en el aprendizaje de la escritura.

Nivel de lectoescritura

Se refiere al grado de dominio de las habilidades de lectura y escritura alcanzado por el estudiante. Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que este proceso se desarrolla por niveles progresivos en los que el niño construye su conocimiento sobre el sistema de escritura.

Intervención pedagógica

Es el conjunto de acciones planificadas por el docente para mejorar el aprendizaje. Según Coll (2018), la intervención pedagógica implica la mediación intencional del docente para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Segundo grado de primaria

Corresponde a una etapa del nivel primario donde se consolidan habilidades básicas de lectoescritura. Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), en este grado los estudiantes fortalecen la comprensión lectora y la producción de textos escritos en el marco del enfoque comunicativo.

PARTE II – MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de la investigación

3.1.1. Hipótesis general

Las puntuaciones de lectoescritura obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos, en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025.

3.1.2. Hipótesis especificas

a) Las puntuaciones de escritura obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos.
b) Las puntuaciones de lectura obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos.
c) Las puntuaciones de comprensión e interpretación de textos obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos.

3.2. Variables de la investigación.

3.2.1. Variable independiente

- Los materiales educativos

3.2.2. Variable dependiente

- La lectoescritura

Dimensiones de la lectoescritura

Para efectos de la presente investigación, la variable lectoescritura se organiza en tres dimensiones: escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos. Esta estructura responde a la concepción de la lectoescritura como un proceso integrado que comprende habilidades de lectura y escritura y que permite al estudiante construir significados, comprender, interpretar y producir textos, de acuerdo con el enfoque desarrollado por Cassany, Luna y Sanz (2019).

La dimensión escritura comprende el desarrollo de habilidades relacionadas con la producción escrita, tales como la construcción de palabras y oraciones, el uso de convenciones básicas de la escritura y la organización de ideas. Desde la perspectiva de Flower y Hayes (1981), la producción escrita constituye un proceso cognitivo que involucra la planificación, textualización y revisión.

La dimensión lectura comprende habilidades relacionadas con el reconocimiento de letras, la lectura oral y la asociación de palabras con imágenes, como manifestaciones observables del proceso lector en estudiantes de segundo grado de primaria.

La dimensión comprensión e interpretación de textos comprende la capacidad de construir significados a partir de la información textual, relacionarla con conocimientos previos, realizar predicciones, identificar información y establecer relaciones entre los acontecimientos de un texto. En este sentido, Solé (1992) concibe la comprensión lectora como un proceso activo en el que el lector construye significados mediante la interacción entre el texto y sus conocimientos previos.

3.2.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable independiente

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
Variable independiente: Los materiales educativos	"Se entiende por material educativo a cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza". (Gimeno, 1992, citado en Ministerio de Educación, 2016)	Se realizó una intervención pedagógica basada en materiales educativos desarrollada mediante 10 sesiones de 45 minutos.	Uso pedagógico del material	Utiliza materiales educativos durante las actividades de aprendizaje	Aplicación de las sesiones de aprendizaje	Cuaderno de campo
				Pertinencia del material	Aplicación de las sesiones de aprendizaje	Cuaderno de campo
				Diversidad de materiales	Aplicación de las sesiones de aprendizaje	Cuaderno de campo
			Estrategias didácticas	Integración del material en las actividades	Aplicación de las sesiones de aprendizaje	Cuaderno de campo
				Motivación del estudiante	Aplicación de las sesiones de aprendizaje	Cuaderno de campo
				Participación activa	Aplicación de las sesiones de aprendizaje	Cuaderno de campo
Variable dependiente: Lectoescritura	"La lectoescritura se define como un conjunto de habilidades comunicativas que favorece la construcción de significados y le permiten al individuo desenvolverse en su entorno. La mismas que se evaluará mediante una ficha de observación. (Arteaga y Carrión, 2022)	La lectoescritura se evaluó mediante una ficha de observación de 19 ítems aplicada en el pretest y postest. En el análisis revisado, la puntuación comprende 18 ítems: escritura (1–9), lectura (10–12) y comprensión e interpretación de textos (13–18). El	Escritura	Control del trazo	1	Ficha de observación
				Direccionalidad en la escritura	2	Ficha de observación
				Formación de palabras	3	Ficha de observación
				Producción de oraciones	4	Ficha de observación
				Uso de signos de puntuación	5	Ficha de observación
				Uso de mayúscula	6	Ficha de observación
				Copia de textos	7	Ficha de observación
				Coherencia en la expresión	8	Ficha de observación

ítem 19 se conserva como registro complementario y no integra los puntajes.		escrita		
		Organización de ideas en textos sencillos	9	Ficha de observación
	Lectura	Reconocimiento de letras	10	Ficha de observación
		Fluidez y entonación lectora	11	Ficha de observación
		Asociación de palabras con imágenes	12	Ficha de observación
	Comprensión e interpretación de textos	Comprensión del significado de palabras a partir del contexto	13	Ficha de observación
		Identificación de personajes, escenarios y acciones	14	Ficha de observación
		Relación de información con experiencias previas	15	Ficha de observación
		Predicción del contenido del texto	16	Ficha de observación
		Comprensión literal	17	Ficha de observación
		Secuencia lógica de eventos	18	Ficha de observación
	No corresponde a una dimensión puntuable	Interés y autonomía en la elección de textos	19	Ficha de observación

Nota. La numeración de los ítems corresponde al orden consecutivo de las variables P1–P19 y Q1–Q19 de la base de datos. El ítem 19 se describe por separado y se excluye de las puntuaciones de comprensión e interpretación y de lectoescritura total. Esta delimitación corresponde a una revisión posterior de la puntuación y no modifica el instrumento originalmente aplicado.

3.3. Método de investigación

3.3.1. Enfoque de la investigación

El presente trabajo corresponde a un enfoque cuantitativo, Los textos de investigación definen que el enfoque cuantitativo "usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.5)

3.3.2. Tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es de tipo aplicado. Según Hernández y colaboradores (2006), este tipo de estudio se caracteriza por tener un propósito práctico, ya que busca resolver problemas identificados en un área específica del conocimiento.

3.3.3. Alcances o nivel de investigación

La investigación es explicativa, Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir están dirigidos a responder por las causas de los eventos físicos o sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.126).

El alcance de esta investigación se explica en el sentido de que busca examinar los cambios producidos en la lectoescritura de las estudiantes después de la aplicación de una intervención pedagógica basada en el uso de materiales educativos. En este sentido, se comparan las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención en la variable lectoescritura y en sus dimensiones de escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos.

No obstante, el alcance explicativo del estudio debe interpretarse considerando las características de su diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest. Al no haberse incorporado un grupo de control ni realizado una asignación aleatoria de las participantes, los cambios observados entre ambas mediciones no pueden atribuirse de manera exclusiva al uso de materiales educativos, debido a que podrían haber intervenido otros factores propios del proceso educativo y del desarrollo de las estudiantes.

Por tanto, el estudio permite establecer la existencia, dirección y magnitud de los cambios registrados después de la intervención, pero no demostrar una relación causal definitiva entre el uso de materiales educativos y la mejora de la lectoescritura. Sus resultados deben interpretarse como evidencia de cambios intragrupo producidos durante el periodo de intervención, dentro de las limitaciones propias del diseño preexperimental.

3.3.4. Diseño de investigación

El diseño es preexperimental con pre y pos-test.

M: 01 – X – 02

01 = pre test 02 = post test: Lectoescritura

X= variable independiente: Uso de materiales educativos

M = muestra.

Este diseño permitió comparar las puntuaciones de las mismas participantes antes y después de la intervención. Sin embargo, debido a la ausencia de un grupo de control y de asignación aleatoria, las diferencias observadas no permiten establecer que los cambios hayan sido producidos exclusivamente por la intervención.

3.4. Población y muestra del estudio

3.4.1. Población

La población del presente estudio estuvo conformada por 71 estudiantes mujeres del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N°50226 “La Inmaculada”, distribuidas en las secciones 2.º “A”, 2.º “B” y 2.º “C”. La población estuvo constituida por 26 estudiantes de la sección 2.º “A”, 26 de la sección 2.º “B” y 19 de la sección 2.º “C”, haciendo un total de 71 estudiantes.

Tabla 2

Población de las estudiantes de la I. E. N°50226 “La Inmaculada”

Grado	Mujeres	Porcentaje %
2° A	26	36.6 %
2° B	26	36.6 %
2° C	19	26.7 %
Total	**71**	**100 %**

Nota. Ficha aplicada.

3.4.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 19 estudiantes mujeres del segundo grado “C” de educación primaria, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La elección de esta sección respondió a la accesibilidad y disponibilidad de las estudiantes para participar en el proceso de investigación, así como a la posibilidad de desarrollar la intervención pedagógica y realizar las evaluaciones de entrada y salida dentro del contexto educativo correspondiente.

Asimismo, se consideró que las estudiantes de la sección 2.º “C” cumplían con las características establecidas para el estudio, al pertenecer al segundo grado de educación primaria y encontrarse dentro del grupo en el que se desarrolló la intervención con materiales educativos. Por ello, las 19 estudiantes de esta sección

constituyeron la muestra efectiva del estudio.

Al tratarse de un muestreo por conveniencia y de una muestra correspondiente a una sola sección, los resultados obtenidos se interpretan específicamente en función de las estudiantes participantes y del contexto institucional en el que se desarrolló la investigación. Por tanto, los hallazgos no deben generalizarse de manera automática a las 71 estudiantes de la población ni a otras instituciones educativas, sino que constituyen evidencia referida al grupo estudiado.

Tabla 3

Muestra de las alumnas de la I.E N°50226 "La Inmaculada"

Ciclo	Grado	Mujeres
	2° C	19
	Total	**19**

Nota: *Elaboración propia*

3.5. Técnicas e instrumento de recolección de datos

3.5.1. Técnica de recolección de datos

a. Técnica de la observación.

La técnica utilizada en la presente investigación fue la observación, debido a que permitió recoger información sobre el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de las niñas durante las actividades de aprendizaje.

La observación se realizó durante el proceso de aplicación de los materiales educativos, permitiendo registrar los comportamientos, avances y dificultades relacionados con la escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos.

b. Instrumentos utilizados durante la observación

b.1. Ficha de observación

La ficha aplicada estuvo conformada por 19 ítems. Para el análisis revisado, 18 integran la puntuación de lectoescritura: nueve corresponden a escritura (ítems 1–9), tres a lectura (ítems 10–12) y seis a comprensión e interpretación de textos (ítems 13–18). El ítem 19, referido al interés y la autonomía en la elección de textos, se conserva como información complementaria y se describe por separado, sin incorporarlo a los puntajes de las dimensiones ni al puntaje total. Esta revisión de la puntuación mantiene intactas las respuestas originales y se aplica de manera idéntica al pretest y al postest.

La ficha contiene afirmaciones relacionadas con las dimensiones de escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos, valoradas mediante una escala de cinco categorías:

- 1 = Nunca
- 2 = Rara vez
- 3 = A veces
- 4 = Frecuentemente
- 5 = Siempre

La aplicación de la ficha permitió obtener los datos cuantitativos utilizados para comparar el desempeño de las estudiantes antes y después de la aplicación de los materiales educativos.

La ficha utilizada en la investigación contiene 19 ítems, distribuidos en las dimensiones de escritura, lectura y comprensión e interpretación de textos. Esto coincide con el instrumento que aparece en los anexos de la tesis.

b.2. Cuaderno de campo

El cuaderno de campo fue utilizado como instrumento de registro durante las sesiones de aprendizaje, con la finalidad de anotar los acontecimientos, avances, dificultades y situaciones observadas durante la aplicación de los materiales educativos.

Por tanto, el cuaderno de campo tuvo una función de registro y seguimiento del proceso de intervención, mientras que la ficha de observación fue el instrumento empleado para la medición de la variable dependiente en el pretest y postest.

Esto permite precisar la función de cada instrumento y evita confundir el registro del proceso de aplicación con el instrumento utilizado para medir la variable. La tesis original señala precisamente que el cuaderno de campo se utilizaba para registrar los acontecimientos, avances y sucesos durante los talleres.

3.5.2. Instrumento de recolección de datos

Ficha de observación

El instrumento de recolección de datos fue una ficha de observación aplicada a las 19 estudiantes participantes para registrar conductas relacionadas con la lectoescritura antes y después de la intervención con materiales educativos.

La ficha aplicada estuvo conformada por 19 ítems, valorados mediante una escala ordinal de cinco categorías: 1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente y 5 = Siempre.

Durante la revisión metodológica posterior al dictamen, se delimitó la puntuación de lectoescritura a 18 ítems: escritura, ítems 1–9; lectura, ítems 10–12; y comprensión e interpretación de textos, ítems 13–18. El ítem 19, referido al interés y la

autonomía en la elección de textos, se conservó como registro complementario, sin incorporarlo a ninguna dimensión ni al puntaje total, debido a que no evalúa directamente la comprensión e interpretación.

Las puntuaciones se obtuvieron mediante la suma de las respuestas a los ítems correspondientes. Los rangos posibles fueron de 9 a 45 puntos para escritura, de 3 a 15 para lectura y de 6 a 30 para comprensión e interpretación de textos. El puntaje total de lectoescritura comprendió los ítems 1–18, con un rango posible de 18 a 90 puntos. Este procedimiento se aplicó de manera idéntica al pretest y al postest, sin modificar las respuestas originales.

No se utilizaron los niveles Inicio, Proceso y Logrado, debido a la ausencia de puntos de corte documentados que sustentaran su asignación. Una puntuación mayor representa una mayor frecuencia de las conductas registradas mediante la ficha, sin equivaler por sí misma a un nivel de logro curricular.

La escala Nunca–Siempre recoge la frecuencia atribuida a las conductas observadas durante la evaluación. No constituye una rúbrica con descriptores diferenciados de calidad, precisión o autonomía. En consecuencia, las puntuaciones se interpretan dentro de ese alcance y no como una medida exhaustiva del dominio de la lectoescritura.

La revisión del instrumento permitió identificar limitaciones en tres ítems de escritura. El ítem 1 incorpora aspectos grafomotores; el ítem 2 reúne letras y números, sin permitir distinguir sus valoraciones; y el ítem 3 presenta una formulación ambigua sobre la separación silábica. Estos ítems se conservaron en la puntuación revisada para mantener el registro de las conductas originalmente evaluadas, sin asumir que su

inclusión haya resuelto sus problemas de pertinencia. Por ello, la dimensión escritura se interpreta como el conjunto específico de conductas recogidas por la ficha y no exclusivamente como competencia de producción de textos.

3.5.3. Procedimiento de aplicación de los materiales educativos

La aplicación de los materiales educativos se desarrolló mediante una intervención pedagógica conformada por 10 sesiones de aprendizaje, dirigidas a las estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”. Cada sesión tuvo una duración de 45 minutos, alcanzando una duración total de 450 minutos, equivalente a 7 horas y 30 minutos de intervención.

La intervención se desarrolló después de la aplicación del pretest, el cual permitió identificar el nivel inicial de desarrollo de la lectoescritura de las estudiantes. Posteriormente, se aplicaron las sesiones de aprendizaje incorporando diversos materiales educativos de acuerdo con el propósito, competencia y actividad planteada en cada sesión. Finalmente, culminada la intervención, se aplicó el postest, utilizando la ficha de observación correspondiente, con la finalidad de identificar los cambios producidos en el desarrollo de la lectoescritura.

Los materiales educativos utilizados comprendieron fichas de trabajo, textos impresos, imágenes, papelotes, plumones, colores, cartulinas, letras móviles, tiras de papel, cuadernos de experiencias comunicativas, hojas bond, cuadernillos de autoaprendizaje y recursos audiovisuales, entre otros. Estos materiales fueron incorporados en las actividades de lectura, escritura y comprensión de textos, favoreciendo la participación activa de las estudiantes. Por ejemplo, en la actividad “Escribimos una receta” se utilizaron plumones, colores y fichas de texto; mientras que

en la actividad “Escribimos oraciones cortas a nuestro colegio” se emplearon letras móviles, cuaderno de comunicación, tiras de papel y plumones.

Asimismo, los materiales se utilizaron en actividades de lectura y comprensión. En “Leemos noticias sobre nuestros derechos” se promovió la lectura y análisis de una noticia mediante preguntas, identificación de información y elaboración de un organizador gráfico. En “Leemos una receta” se emplearon papelote, plumón, siluetas y proyector para favorecer la comprensión del texto instructivo.

En las actividades orientadas a la producción escrita se utilizaron materiales que permitieron desarrollar progresivamente la planificación, producción y revisión de textos. Entre estas actividades se encuentran la creación de acrósticos, poesías y adivinanzas, así como la escritura de una descripción sobre una planta de la localidad.

En las actividades de comprensión lectora también se utilizaron textos acompañados de imágenes y recursos audiovisuales. Por ejemplo, en la lectura de un texto sobre las plantas se emplearon cañón multimedia, pizarra, laptop, hojas, cuaderno de experiencias y ficha de comprensión lectora. Las estudiantes realizaron actividades antes, durante y después de la lectura, incluyendo predicciones, lectura del texto, identificación de información y respuesta a preguntas de comprensión.

Durante el desarrollo de las sesiones se realizó el acompañamiento pedagógico a las estudiantes, observando su participación y desempeño en las diferentes actividades. El proceso de aplicación de los materiales educativos fue registrado mediante el cuaderno de campo, instrumento utilizado para consignar aspectos relevantes del desarrollo de las actividades y la participación de las estudiantes. Finalmente, después de culminar las 10 sesiones de intervención, se aplicó el postest para comparar los resultados obtenidos con los registrados en el pretest y determinar los cambios

producidos en el desarrollo de la lectoescritura.

Se muestra a continuación las sesiones de aprendizaje:

N°	Actividad	Materiales	Objetivo	Duración
1	Escribirnos una receta	Plumones, colorea y ficha de texto	Planificar y producir una receta	45 min
2	Leemos noticias sobre nuestros derechos	Periódico, texto/noticia, papelote y organizador gráfico	Identificar la idea principal	45 min
3	Escribimos oraciones cortas a nuestro colegio	Letras móviles, cuaderno de comunicación, tiras de papel y plumones	Producir oraciones cortas	45 min
4	Creamos acrósticos para nuestro cuadernillo de misceláneas	Cartulinas, colores, imágenes, cuaderno de trabajo del MED y cuadernillo de autoaprendizaje	Organizar y producir acrósticos	45 min
5	Escribimos una poesía	Celulares, laptop, cartulinas, colores, imágenes y cuaderno de aprendizaje	Producir poesías organizando ideas	45 min
6	Creamos adivinanzas	Celulares, laptop, cartulinas, papeles de colores, imágenes y cartones	Producir adivinanzas utilizando vocabulario y conectores	45 min
7	Elaboramos un organizador visual sobre la miscelánea	Video, laptop, hojas, cuaderno de experiencias y ficha	Identificar información, realizar predicciones y comprender texto	45 min
8	Leemos una receta	Papelote, plumón, siluetas y proyector	Comprender un texto instructivo y reconocer información	45 min
9	Leemos un texto	Cañón multimedia,	Identificar información,	45 min

	sobre plantas	pizarra, laptop, hojas, cuaderno de experiencias y fichas	realizar predicciones y comprender el texto	
10	Escribimos una descripción de una planta de nuestra localidad	Cuaderno de experiencias, papelote, hojas bond, lápiz, borrador y tajador	Planificar, escribir y revisar un texto descriptivo	45 min

La ejecución de la intervención fue documentada mediante el cuaderno de campo y las planificaciones de las sesiones. Estos registros permitieron constatar el desarrollo de las diez sesiones previstas, la utilización de los materiales programados y las principales situaciones observadas durante las actividades. El cuaderno de campo cumplió una función de seguimiento cualitativo del proceso de implementación; por ello, sus registros no fueron transformados en puntuaciones ni incorporados al análisis estadístico de los resultados. La variable dependiente, lectoescritura, fue evaluada de manera independiente mediante la ficha de observación aplicada en el pretest y el postest.

3.6. Validación y confiabilidad de los instrumentos

3.6.1. Validación

La ficha de observación fue sometida a juicio de expertos. En los anexos se presentan dos fichas de evaluación que documentan la revisión general del instrumento mediante diez criterios: redacción, claridad, objetividad, actualidad, suficiencia, intencionalidad, organización, consistencia, coherencia y metodología.

Los formatos emplearon cinco categorías de valoración porcentual: Deficiente (0–20 %), Regular (21–40 %), Bueno (41–60 %), Muy bueno (61–80 %) y Excelente (81–100 %). Ambas fichas consignaron una opinión de aplicabilidad favorable.

La documentación disponible corresponde a una valoración global del instrumento y no presenta una matriz de calificaciones de cada ítem por criterio y evaluador. Por ello, se retiró del informe el cálculo de V de Aiken declarado previamente, al no contar con información suficiente para comprobarlo. Los porcentajes consignados en las fichas se presentan como valoraciones globales de los evaluadores y no como coeficientes de validez.

Asimismo, estas evaluaciones corresponden al instrumento original. No constituyen una validación específica de la puntuación revisada de 18 ítems ni resuelven por sí solas las observaciones sobre la escala y la pertinencia de determinados enunciados.

Tabla 4 Evaluación general del instrumento mediante juicio de expertos

Evaluador	Valoración global consignada	Opinión de aplicabilidad
Nieves Arias Muñoz	70,5 %	Favorable
Ulises Carranza Pinedo	77,2 %	Favorable

Nota. Datos transcritos de las dos fichas de evaluación incluidas en los anexos. Los porcentajes corresponden a valoraciones globales consignadas por los evaluadores; no representan coeficientes V de Aiken.

3.6.2. Confiabilidad

No se realizó una prueba piloto. La consistencia interna se examinó posteriormente mediante el coeficiente alfa de Cronbach, utilizando las respuestas del pretest de las 19 estudiantes participantes. Este análisis corresponde a la muestra del estudio y no constituye una evaluación previa del instrumento.

Se calcularon coeficientes para el total de lectoescritura, compuesto por 18 ítems, y para escritura (ítems 1–9), lectura (ítems 10–12) y comprensión e interpretación

de textos (ítems 13–18). El ítem 19 se mantuvo como información complementaria y no se incluyó en los cálculos. Se utilizaron las puntuaciones originales de los ítems, sin estandarizarlas, y no se registraron respuestas faltantes.

Tabla 5 Consistencia interna de las puntuaciones del pretest

Puntuación	**Ítems incluidos**	**Número de ítems**	**Participantes**	**Alfa de Cronbach**
Lectoescritura total	1–18	18	19	0,916
Escritura	1–9	9	19	0,913
Lectura	10–12	3	19	0,523
Comprensión e interpretación de textos	13–18	6	19	0,715

Nota. El puntaje total de lectoescritura corresponde a la suma simple de los 18 ítems puntuables. Dado que las dimensiones contienen distinto número de ítems —escritura: 9; lectura: 3; comprensión e interpretación: 6—, no poseen igual ponderación dentro del puntaje global. En consecuencia, las puntuaciones brutas de las dimensiones no deben compararse directamente entre sí.

El alfa de Cronbach fue de 0,916 para lectoescritura total, 0,913 para escritura, 0,523 para lectura y 0,715 para comprensión e interpretación de textos. Los resultados muestran diferencias en la consistencia interna de las puntuaciones. En particular, el coeficiente de lectura indica una consistencia interna limitada, por lo que sus resultados requieren especial cautela. Esta dimensión contiene únicamente tres ítems, característica que debe considerarse junto con su contenido y sus relaciones entre sí.

Los coeficientes corresponden a una muestra pequeña de 19 participantes, por lo que sus estimaciones pueden ser inestables. Asimismo, un alfa elevada no demuestra por sí solo que los ítems midan una única dimensión, que sean pertinentes o que el instrumento tenga validez suficiente. Por tanto, estos resultados no resuelven las observaciones sobre la escala de respuesta ni sobre los enunciados cuestionados.

3.7. Tratamiento y análisis estadístico de los datos

El análisis de la base original en formato SPSS se realizó mediante Python y las bibliotecas pyreadstat y SciPy (Ver en anexos). Se verificó la existencia de 19 pares completos de observaciones, sin respuestas faltantes en los ítems analizados. Se utilizaron las sumas de los ítems correspondientes a cada dimensión y al total de lectoescritura, excluyendo el ítem 19 de la puntuación.

Para el análisis descriptivo se calcularon la media, la desviación estándar, la mediana y los valores mínimo y máximo del pretest y postest. No se emplearon categorías de logro, debido a la ausencia de puntos de corte documentados.

Para el análisis inferencial, las diferencias se calcularon como postest menos pretest. Se examinó su distribución mediante la prueba de Shapiro–Wilk. Sus resultados se consideraron un diagnóstico del supuesto de normalidad, sin interpretar un valor p no significativo como demostración definitiva de su cumplimiento.

Se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas en lectoescritura, escritura y lectura. En comprensión e interpretación de textos, el diagnóstico de normalidad de las diferencias presentó un resultado limítrofe ($p = 0{,}0496$), por lo que se optó por la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Esta se calculó mediante un contraste bilateral, utilizando rangos promedio para empates y una aproximación normal con ajuste por empates, sin corrección de continuidad.

Para las comparaciones realizadas mediante la prueba t se presentaron la diferencia media, su intervalo de confianza del 95 % y el tamaño del cambio estandarizado d z, calculado como la media de las diferencias dividida por su desviación estándar. Para Wilcoxon se informó la correlación biserial de rangos. Estas medidas

describen cambios dentro del grupo y no estiman un efecto causal exclusivo de los materiales educativos.

Como análisis de sensibilidad, se aplicó también Wilcoxon a lectoescritura, escritura y lectura. Las tres comparaciones mantuvieron resultados estadísticamente significativos, con $p < 0{,}001$.

La matriz de datos codificados, las reglas de puntuación, el código de procesamiento y las salidas estadísticas se presentan en el anexo “Respaldo del análisis estadístico”, para permitir la comprobación de los resultados reportados.

Para la construcción de la puntuación global de lectoescritura se realizó la suma simple de los 18 ítems considerados en el análisis: nueve correspondientes a escritura, tres a lectura y seis a comprensión e interpretación de textos. Debido a que las dimensiones están conformadas por diferente número de ítems, su contribución al puntaje total no es equivalente: escritura representa el 50 % de los ítems puntuables, lectura el 16,7 % y comprensión e interpretación de textos el 33,3 %. En consecuencia, la puntuación global debe interpretarse como una suma de las conductas observadas en el conjunto del instrumento y no como un índice en el que las tres dimensiones tengan igual ponderación. Por esta razón, los resultados de cada dimensión se analizaron también de manera independiente y no se comparó directamente la magnitud de sus puntuaciones brutas entre sí.

3.8. Contrastación de hipótesis

3.8.1. Hipótesis estadísticas

Para la contrastación de las hipótesis de investigación se formularon las siguientes hipótesis estadísticas:

3.8.2. Hipótesis estadística general

- **H_0:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de lectoescritura en las niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 50226 “La Inmaculada”, Santa Ana, La Convención, Cusco, 2025.

- **H_1:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de lectoescritura en las niñas participantes.

Hipótesis estadísticas específicas

a) Dimensión escritura

- **H_{01}:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de la dimensión escritura.

- **H_{11}:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de la dimensión escritura.

b) Dimensión lectura

- **H_{02}:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de la dimensión lectura.

- **H_{12}:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de la dimensión lectura.

c) Dimensión comprensión e interpretación de textos

- **H_{03}:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de la dimensión comprensión e interpretación de textos.

- **H_{13}:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest de la dimensión comprensión e interpretación de textos.

Prueba estadística y regla de decisión

Las hipótesis se contrastaron mediante pruebas bilaterales, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas en lectoescritura, escritura y lectura, con 18 grados de libertad, correspondientes a los 19 pares completos. Para comprensión e interpretación de textos se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Cuando $p < 0,05$, se rechazó la hipótesis nula correspondiente; cuando $p \geq 0,05$, no se rechazó. La interpretación de un cambio favorable consideró también la dirección de las diferencias, definidas como postest menos pretest, y los resultados descriptivos.

Los contrastes específicos se interpretaron como análisis exploratorios. Adicionalmente, se comprobó que las cuatro decisiones de rechazo se mantuvieron al aplicar un umbral conservador de Bonferroni de 0,0125, obtenido al dividir 0,05 entre cuatro comparaciones.

Debido al diseño preexperimental de un solo grupo, las diferencias estadísticamente significativas no permiten atribuir los cambios exclusivamente a la intervención ni establecer niveles de logro curricular.

3.9. Aspectos éticos

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos aplicables a estudios realizados con población menor de edad. Se protegió la integridad, dignidad, privacidad y confidencialidad de las participantes, evitando cualquier procedimiento que pudiera generar afectación física, psicológica o académica.

a) **Consentimiento informado de padres o tutores:** Antes de la participación de las estudiantes, se informó a sus padres o tutores sobre la finalidad académica de la investigación, las actividades que serían desarrolladas, el carácter voluntario de la participación y el tratamiento confidencial de la información obtenida. La participación de las estudiantes se realizó previa autorización de sus padres o tutores mediante el consentimiento informado correspondiente.

a) **Asentimiento de las participantes:** Debido a que las participantes fueron menores de edad, se consideró su asentimiento de acuerdo con su edad y nivel de comprensión. Se explicó a las niñas, mediante un lenguaje claro y apropiado, que participarían en actividades relacionadas con la investigación y que podían manifestar su voluntad de participar o retirarse de las actividades de evaluación sin recibir ningún perjuicio.

b) **Autorización institucional:** La investigación contó con la autorización de la institución educativa para desarrollar las actividades de evaluación e intervención pedagógica con las estudiantes del segundo grado, respetando las disposiciones establecidas por la institución.

c) **Confidencialidad y protección de datos:** La información obtenida durante la investigación fue utilizada exclusivamente con fines académicos. Los resultados fueron tratados de manera confidencial y se evitó consignar información que permitiera identificar individualmente a las participantes.

d) **Uso de imágenes:** Las fotografías incluidas en los anexos documentan las actividades desarrolladas durante la intervención. Debido a que

no se contó con autorización específica para publicar imágenes identificables de las participantes, se ocultaron los rostros y los datos personales visibles. Asimismo, se revisaron los pies de fotografía para evitar información que permitiera identificar individualmente a las niñas.

PARTE IV – RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos por dimensión y variable

Tabla 6

Puntuaciones del pretest y postest por dimensión y total de lectoescritura

Componente	Momento	n	Media	DE	Mediana	Mín.–máx.
Escritura	Pretest	19	21,11	5,47	22,00	9–31
Escritura	Postest	19	29,84	6,13	29,00	18–43
Lectura	Pretest	19	7,11	1,37	7,00	4–10
Lectura	Postest	19	10,16	2,19	9,00	7–15
Comprensión e interpretación de textos	Pretest	19	13,37	2,01	13,00	11–17
Comprensión e interpretación de textos	Postest	19	20,21	3,91	19,00	12–28
Lectoescritura	Pretest	19	41,58	7,93	42,00	24–56
Lectoescritura	Postest	19	60,21	11,75	56,00	39–84

Nota DE = desviación estándar. Los valores mínimo y máximo corresponden a las puntuaciones observadas. Escritura comprende nueve ítems; lectura, tres; comprensión e interpretación, seis; y lectoescritura total, 18. El ítem 19 no integra los puntajes. Los incrementos brutos entre dimensiones no son directamente comparables porque sus rangos de puntuación son distintos. Elaboración a partir de la base de datos de la investigación.

La Tabla 6 presenta las puntuaciones de las 19 estudiantes antes y después de la intervención. En lectoescritura total, la media aumentó de 41,58 a 60,21 puntos, con un incremento medio de 18,63 puntos. La mediana pasó de 42 a 56 puntos. En la comparación individual, 18 estudiantes aumentaron su puntuación y una registró una disminución.

En escritura, la media pasó de 21,11 a 29,84 puntos, con un incremento medio de 8,73 puntos, mientras que la mediana aumentó de 22 a 29. Dieciocho estudiantes obtuvieron puntuaciones superiores en el postest y una presentó una disminución.

En lectura, la media aumentó de 7,11 a 10,16 puntos, con un incremento medio de 3,05 puntos. La mediana pasó de 7 a 9. Se identificaron puntuaciones superiores en

18 estudiantes y ausencia de cambio en una participante; no se registraron disminuciones.

En comprensión e interpretación de textos, la media pasó de 13,37 a 20,21 puntos, con un incremento medio de 6,84 puntos, y la mediana aumentó de 13 a 19. Las 19 estudiantes registraron puntuaciones superiores en el postest.

En conjunto, estos resultados describen puntuaciones grupales mayores después de la intervención. Su significación estadística se examina en el apartado siguiente. Los puntajes no se traducen en niveles de logro curricular ni permiten atribuir los cambios exclusivamente al uso de materiales educativos.

4.2. Prueba de hipótesis

Se compararon las puntuaciones del pretest y postest de las 19 estudiantes, calculadas mediante la suma de los ítems correspondientes a cada dimensión y al total de lectoescritura. Las diferencias se definieron como postest menos pretest. Se utilizaron contrastes bilaterales con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

4.2.1. Evaluación de la normalidad de las diferencias

Antes de seleccionar las pruebas para comparar las puntuaciones, se examinó la normalidad de las diferencias entre postest y pretest mediante la prueba de Shapiro–Wilk.

Tabla 7 Evaluación de la normalidad de las diferencias entre postest y pretest

Componente	n	W de Shapiro–Wilk	p
Lectoescritura	19	0,963	0,6263
Escritura	19	0,978	0,9163
Lectura	19	0,924	0,1349

Comprensión e interpretación de textos	19	0,900	0,0496

Nota. La prueba se aplicó a las diferencias postest menos pretest de cada componente. Los puntajes se calcularon con los ítems 1–18, según la distribución por dimensiones. Elaboración a partir de la base de datos de la investigación.

En lectoescritura, escritura y lectura, los valores p de Shapiro–Wilk fueron superiores a 0,05, por lo que no se rechazó la hipótesis de normalidad de las diferencias. Aunque estos resultados no demuestran por sí solos el cumplimiento del supuesto, no aportaron evidencia suficiente para descartarlo mediante esta prueba. Para estas comparaciones se utilizó la t de Student para muestras relacionadas.

En comprensión e interpretación de textos se obtuvo p = 0,0496, ligeramente inferior al nivel de significancia establecido. Ante este resultado limítrofe, se optó por la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

4.2.2. Prueba de hipótesis de lectoescritura, escritura y lectura

Se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas para comparar las puntuaciones del pretest y postest de lectoescritura, escritura y lectura. Se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis general: lectoescritura

H_0: No existen diferencias en las medias de las puntuaciones del pretest y postest de lectoescritura en las estudiantes participantes.

H_1: Existen diferencias en las medias de las puntuaciones del pretest y postest de lectoescritura en las estudiantes participantes.

Hipótesis específica 1: escritura

H_{01}: No existen diferencias en las medias de las puntuaciones del pretest y postest de escritura.

H_{11}: Existen diferencias en las medias de las puntuaciones del pretest y postest de escritura.

Hipótesis específica 2: lectura

H_{02}: No existen diferencias en las medias de las puntuaciones del pretest y postest de lectura.

H_{12}: Existen diferencias en las medias de las puntuaciones del pretest y postest de lectura.

Tabla 8 Comparación de las puntuaciones del pretest y postest mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas

Componente	Diferencia media	IC del 95 % de la diferencia	t	gl	p bilateral	d_z
Lectoescritura	18,63	[13,52; 23,74]	7,658	18	< 0,001	1,757
Escritura	8,74	[5,60; 11,87]	5,854	18	< 0,001	1,343
Lectura	3,05	[2,02; 4,09]	6,198	18	< 0,001	1,422

Nota. Se analizaron 19 pares completos. Diferencia = postest menos pretest; IC = intervalo de confianza; gl = grados de libertad. El tamaño del cambio estandarizado d_z se calculó dividiendo la media de las diferencias entre su desviación estándar. Los puntajes excluyen el ítem 19. Elaboración a partir de la base de datos de la investigación.

En lectoescritura, se identificó una diferencia estadísticamente significativa favorable al postest, $t(18) = 7,658$; $p < 0,001$. El incremento medio fue de 18,63 puntos, con un intervalo de confianza del 95 % entre 13,52 y 23,74 puntos. El tamaño del cambio estandarizado fue $d_z = 1,757$. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula general.

En escritura, se encontró una diferencia estadísticamente significativa favorable al postest, $t(18) = 5{,}854$; $p < 0{,}001$. El incremento medio fue de 8,73 puntos, con un intervalo de confianza del 95 % entre 5,60 y 11,87 puntos. El tamaño del cambio estandarizado fue $d_z = 1{,}343$. Por tanto, se rechazó la hipótesis nula correspondiente a esta dimensión.

En lectura, se identificó una diferencia estadísticamente significativa favorable al postest, $t(18) = 6{,}198$; $p < 0{,}001$. El incremento medio fue de 3,05 puntos, con un intervalo de confianza del 95 % entre 2,02 y 4,09 puntos. El tamaño del cambio estandarizado fue $d_z = 1{,}422$. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula correspondiente a esta dimensión.

Los resultados muestran puntuaciones medias superiores después de la intervención. Los valores de d_z describen la magnitud estandarizada del cambio dentro del grupo; no representan efectos causales exclusivos de los materiales educativos. Debido a la ausencia de un grupo de control, no pueden descartarse otras explicaciones de los cambios observados. Asimismo, las puntuaciones no permiten establecer niveles de logro curricular.

4.2.3. Prueba de hipótesis de comprensión e interpretación de textos

Para comparar las puntuaciones del pretest y postest de comprensión e interpretación de textos se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, mediante un contraste bilateral. Las diferencias se calcularon como postest menos pretest.

H_{03}: La distribución de las diferencias pareadas de comprensión e interpretación de textos está centrada en cero, bajo el supuesto de simetría.

H_{13}: La distribución de las diferencias pareadas de comprensión e interpretación de textos presenta una localización distinta de cero.

Tabla 9 Comparación del pretest y postest de comprensión e interpretación de textos mediante la prueba de Wilcoxon

Pares analizados	**Diferencias positivas**	**Diferencias negativas**	**Sin cambio**	**W**	**p bilateral**	**Correlación biserial de rangos**
19	19	0	0	0,00	< 0,001	1,000

Nota. Las diferencias positivas corresponden a puntuaciones superiores en el postest. W representa el menor de los rangos sumados. Se utilizó una aproximación normal ajustada por empates, sin corrección de continuidad; p = 0,000123. La correlación biserial de rangos se calculó como $(R^+ - R^-)/(R^+ + R^-)$, donde R^+ y R^- son las sumas de los rangos positivos y negativos. La dimensión comprende los ítems 13–18. Elaboración a partir de la base de datos de la investigación.

Las 19 estudiantes obtuvieron puntuaciones superiores en comprensión e interpretación de textos en el postest. La prueba de Wilcoxon identificó una diferencia estadísticamente significativa, W = 0; p < 0,001. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula correspondiente a esta dimensión.

La correlación biserial de rangos fue de 1,000, debido a que todas las diferencias fueron positivas. Este valor expresa la dirección consistente de los cambios entre ambas mediciones; no significa que las estudiantes alcanzaran puntuaciones perfectas ni un nivel máximo de logro curricular. Por el diseño preexperimental, el resultado tampoco permite atribuir los cambios exclusivamente al uso de materiales educativos.

En conjunto, las cuatro comparaciones de lectoescritura y sus dimensiones presentaron valores p inferiores a 0,001. Las decisiones de rechazo de las hipótesis nulas también se mantuvieron al aplicar el umbral conservador de Bonferroni de 0,0125. Los resultados describen cambios favorables dentro del grupo participante, sin demostrar una relación causal exclusiva con la intervención.

4.3 Discusión de resultados

La investigación identificó un incremento estadísticamente significativo en las puntuaciones de **lectoescritura** de las 19 niñas de segundo grado de primaria después de la intervención con materiales educativos. La media total aumentó de 41,58 a 60,21 puntos, con una diferencia de 18,63 puntos y un intervalo de confianza del 95 % entre 13,52 y 23,74. La prueba t para muestras relacionadas confirmó esta diferencia, $t(18) = 7{,}658$; $p < 0{,}001$, con un cambio estandarizado intragrupo de $d\_z = 1{,}757$. Estos resultados respaldan una valoración favorable de la intervención y sugieren que el uso planificado de materiales educativos, integrado con actividades y acompañamiento docente, contribuyó al fortalecimiento de las conductas de lectoescritura evaluadas.

El aporte pedagógico de los materiales se comprende a partir de las oportunidades de aprendizaje que ofrecieron durante las diez sesiones. Las fichas de trabajo, los textos impresos, las imágenes, las letras móviles, los papelotes y los recursos audiovisuales se incorporaron en actividades concretas de lectura, producción y revisión de textos. Su utilización proporcionó referentes escritos y visuales para desarrollar las tareas propuestas. En este sentido, el cambio observado se vincula con el uso de los recursos dentro de una secuencia de enseñanza, cuya contribución se interpreta conjuntamente con la práctica y la retroalimentación docente.

Esta interpretación guarda relación con Gurmendi et al. (2023), quienes abordaron las dificultades de lectoescritura mediante una intervención basada en proyectos en primer grado. La coincidencia pedagógica radica en organizar actividades según las necesidades del alumnado y articular recursos con situaciones de aprendizaje. Aunque dicho antecedente empleó investigación-acción con enfoque cualitativo, ofrece un referente para comprender la importancia de integrar los materiales con propósitos y

estrategias de enseñanza. La diferencia metodológica impide comparar directamente la magnitud de los resultados de ambos estudios.

En la **dimensión escritura**, la media pasó de 21,11 a 29,84 puntos, con un incremento de 8,74 puntos, $t(18) = 5{,}854$; $p < 0{,}001$ y $d\_z = 1{,}343$. Este cambio sugiere una contribución favorable de los materiales utilizados en las actividades de elaboración de recetas, oraciones, acrósticos, poesías, adivinanzas y descripciones. Los textos modelo, las imágenes, las letras móviles y las fichas proporcionaron apoyos para construir escritos, organizar ideas y revisar las producciones. Su función pedagógica consistió en ofrecer elementos concretos sobre los cuales las estudiantes pudieron trabajar con orientación docente.

La interpretación del avance en escritura se relaciona con el Programa curricular de Educación Primaria, que considera la adecuación a la situación comunicativa, la organización de ideas, el uso de convenciones y la reflexión sobre lo escrito (Ministerio de Educación, 2016). Las actividades desarrolladas ofrecieron oportunidades para ejercitar aspectos vinculados con estas capacidades. Sin embargo, el instrumento no evaluó todos esos procesos por separado; por ello, los resultados deben circunscribirse a las conductas registradas y no equipararse con el dominio completo de la competencia curricular. Además, 18 estudiantes incrementaron sus puntuaciones y una presentó una disminución, lo que evidencia diferencias individuales en la respuesta a la intervención. En lectura, la media aumentó de 7,11 a 10,16 puntos, con una diferencia de 3,05 puntos, $t(18) = 6{,}198$; $p < 0{,}001$ y $d\_z = 1{,}422$. Dieciocho estudiantes obtuvieron puntuaciones superiores y una mantuvo su resultado inicial. Este avance es compatible con la contribución de los textos impresos, las tarjetas, las imágenes y otros apoyos empleados en las actividades lectoras.

En la dimensión **desarrollo de la lectura**, los resultados evidenciaron un incremento estadísticamente significativo después de la intervención con materiales educativos. La media pasó de 7,11 puntos en el pretest a 10,16 puntos en el postest**,** con una diferencia media de 3,05 puntos. La prueba t de Student para muestras relacionadas confirmó esta diferencia, $t(18) = 6{,}198$; $p < 0{,}001$, con un intervalo de confianza del 95 % entre 2,02 y 4,09 puntos. Asimismo, el tamaño del cambio estandarizado fue $d\_z =$ 1,422. En términos individuales, 18 de las 19 estudiantes aumentaron sus puntuaciones y una mantuvo su resultado inicial, lo que muestra una evolución favorable en la mayoría de las participantes.

Desde el punto de vista pedagógico, estos hallazgos sugieren que el uso planificado de materiales educativos contribuyó al desarrollo de las habilidades lectoras evaluadas. Los textos impresos, las imágenes, las letras móviles y las fichas de trabajo ofrecieron apoyos para reconocer letras, relacionar palabras con imágenes y practicar la lectura oral. Su incorporación en actividades guiadas proporcionó oportunidades para interactuar con el lenguaje escrito, mientras que el modelado, la relectura y la retroalimentación docente acompañaron la práctica de la fluidez y la entonación. Por ello, el aporte de los materiales se comprende a partir de su utilización dentro de las actividades de enseñanza.

Estos resultados pueden discutirse en relación con Gurmendi et al. (2023), quienes abordaron las dificultades de lectoescritura mediante actividades basadas en proyectos en primer grado de primaria. La coincidencia pedagógica se encuentra en articular recursos y tareas de aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, dicho antecedente empleó investigación-acción con enfoque cualitativo, por lo que permite establecer una relación interpretativa sobre la organización de la enseñanza, sin comparar directamente la magnitud de los cambios obtenidos.

El avance observado debe delimitarse a las conductas incluidas en el instrumento: reconocimiento de letras, lectura oral con fluidez y entonación, y asociación de palabras con imágenes. En consecuencia, las puntuaciones superiores no demuestran por sí solas el dominio integral de la competencia lectora. Además, la dimensión presentó un alfa de Cronbach de **0,523**, lo que indica consistencia interna limitada y exige cautela en la interpretación. En el grupo estudiado, los hallazgos respaldan una valoración favorable del uso pedagógico de los materiales educativos; no obstante, el diseño preexperimental no permite separar su contribución de la mediación docente y de otras experiencias de aprendizaje desarrolladas durante el mismo periodo.

En comprensión e interpretación de textos, la media pasó de 13,37 a 20,21 puntos y la mediana aumentó de 13 a 19. Las 19 estudiantes registraron diferencias positivas y la prueba de Wilcoxon identificó un cambio estadísticamente significativo, $W = 0$; $p < 0{,}001$. La correlación biserial de rangos de 1,000 expresa que todas las diferencias favorecieron al postest, sin significar que las participantes alcanzaran puntuaciones máximas.

Este resultado sugiere que el uso pedagógico de noticias, recetas, textos sobre plantas, ilustraciones y organizadores visuales contribuyó a generar oportunidades para comprender e interpretar información. Las actividades de anticipación a partir del título y las imágenes, identificación de información, formulación de preguntas y secuenciación de acontecimientos ofrecieron situaciones de práctica relacionadas con las conductas evaluadas. La contribución de los materiales se interpreta, por tanto, mediante las tareas que permitieron desarrollar y la orientación proporcionada durante su utilización.

En el contexto regional, Gómez y Suca (2024) estudiaron la relación entre lectoescritura y comprensión lectora en estudiantes de segundo y tercer grado del

Cusco. Su investigación permite contextualizar la vinculación entre ambos procesos. El presente estudio complementa esa perspectiva al documentar cambios posteriores a una intervención con materiales educativos. Sin embargo, debido a las diferencias entre un diseño correlacional y uno preexperimental, sus resultados aportan evidencias de distinta naturaleza y no constituyen demostraciones equivalentes sobre la contribución de los materiales.

Asimismo, Ermili (2022) ofrece un referente para comprender los recursos dentro de una organización pedagógica que articula materiales, espacios, tiempos y actores institucionales. Desde esta perspectiva, los cambios registrados en La Inmaculada pueden interpretarse en relación con una intervención que integró recursos educativos, actividades secuenciadas y mediación docente. Esta interpretación permite reconocer el aporte de los materiales sin separarlos artificialmente de las condiciones en las que fueron utilizados.

La valoración de los resultados también requiere considerar las características de la medición. Las dimensiones contienen diferente cantidad de ítems, por lo que sus incrementos brutos no permiten determinar cuál mejoró más. Asimismo, la ausencia de puntos de corte documentados impide convertir las puntuaciones en niveles de logro curricular. Los coeficientes de consistencia interna del total y de escritura fueron elevados, pero no resuelven las limitaciones de algunos enunciados ni acreditan por sí solos la validez del instrumento. Por ello, las mejoras deben interpretarse dentro del conjunto de conductas efectivamente observado.

En conjunto, los hallazgos sugieren que el uso planificado y acompañado de materiales educativos contribuyó al cambio favorable en las puntuaciones de lectoescritura del grupo participante. Su aporte pedagógico se relaciona con los apoyos que ofrecieron para leer, escribir, organizar información y revisar respuestas. Esta

conclusión representa una interpretación sustentada en la secuencia de intervención y en los cambios registrados; debido a la ausencia de un grupo de control, no permite establecer una atribución causal exclusiva ni descartar la participación de otros factores escolares y del desarrollo.

CONCLUSIONES

PRIMERA

En relación con el objetivo general, se identificaron puntuaciones de lectoescritura significativamente superiores en el postest respecto del pretest, después de la intervención con materiales educativos en las 19 niñas participantes. La media aumentó de 41,58 a 60,21 puntos, con una diferencia media de 18,63 puntos, $t(18) = 7,658$; $p < 0,001$ y un tamaño de cambio estandarizado de $d_z = 1,757$. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula general. Estos resultados evidencian un cambio favorable en las conductas de lectoescritura evaluadas después de la intervención; sin embargo, debido al diseño preexperimental de un solo grupo y a la ausencia de un grupo de control, dicho cambio no puede atribuirse exclusivamente al uso de materiales educativos.

SEGUNDA

Respecto al primer objetivo específico, las puntuaciones de escritura fueron significativamente superiores en el postest en comparación con el pretest. La media aumentó de 21,11 a 29,84 puntos, con una diferencia media de 8,74 puntos, $t(18) = 5,854$; $p < 0,001$ y un tamaño de cambio estandarizado de $d_z = 1,343$. Por tanto, se rechazó la hipótesis nula correspondiente. Dieciocho de las 19 estudiantes incrementaron sus puntuaciones y una presentó una disminución, lo que evidencia una tendencia favorable después de la intervención, aunque con diferencias individuales en los cambios observados.

TERCERA

En relación con el segundo objetivo específico, se encontraron puntuaciones de lectura significativamente superiores en el postest respecto del pretest. La media

aumentó de 7,11 a 10,16 puntos, con una diferencia media de 3,05 puntos, t(18) = 6,198; p < 0,001 y un tamaño de cambio estandarizado de d_z = 1,422. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula correspondiente. Dieciocho estudiantes incrementaron sus puntuaciones y una mantuvo su resultado inicial. El cambio observado corresponde específicamente a las conductas evaluadas de reconocimiento de letras, lectura oral y asociación de palabras con imágenes; no obstante, esta conclusión debe interpretarse con cautela debido a la consistencia interna limitada de esta dimensión.

CUARTA

Respecto al tercer objetivo específico, las puntuaciones de comprensión e interpretación de textos fueron superiores en el postest respecto del pretest. La media aumentó de 13,37 a 20,21 puntos y la mediana pasó de 13 a 19 puntos. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon evidenció una diferencia estadísticamente significativa, W = 0; p < 0,001, por lo que se rechazó la hipótesis nula correspondiente. Las 19 estudiantes presentaron diferencias favorables al postest y la correlación biserial de rangos fue de 1,000, lo que indica que todos los cambios observados se produjeron en la misma dirección. Este resultado evidencia una mejora en las conductas evaluadas de comprensión e interpretación después de la intervención, sin que ello permita atribuir el cambio exclusivamente al uso de materiales educativos ni establecer niveles de logro curricular.

RECOMENDACIONES

PRIMERA

A los docentes de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada”, se recomienda continuar desarrollando actividades de producción, revisión y reescritura de textos breves, utilizando materiales educativos seleccionados de acuerdo con el propósito comunicativo, las características de las estudiantes y los aprendizajes previstos. Estas actividades deberían incorporar procesos de planificación, textualización, revisión y retroalimentación, de manera que los materiales funcionen como apoyo para organizar y expresar ideas y no únicamente como recursos motivadores. Asimismo, para futuras evaluaciones de la escritura, se recomienda utilizar criterios específicos de desempeño que permitan diferenciar las habilidades grafomotoras de los procesos propiamente vinculados con la producción escrita.

SEGUNDA

En relación con la lectura, se recomienda desarrollar de manera sistemática actividades que favorezcan el reconocimiento de palabras, la lectura oral, la fluidez y la construcción progresiva de significado, mediante textos breves, materiales impresos, imágenes, tarjetas y otros recursos pertinentes al grado. Estas actividades deberían complementarse con oportunidades frecuentes de lectura guiada, compartida y autónoma. Debido a que la dimensión lectura del instrumento utilizado presentó una consistencia interna limitada, los resultados obtenidos en esta dimensión deben interpretarse con cautela; por ello, futuras evaluaciones deberían utilizar instrumentos revisados y con mejores evidencias de validez y confiabilidad.

TERCERA

Para fortalecer la comprensión e interpretación de textos, se recomienda que los docentes incorporen actividades que permitan formular predicciones, recuperar información explícita, establecer relaciones entre acontecimientos, interpretar significados a partir del contexto y vincular el contenido de los textos con las experiencias previas de las estudiantes. Los materiales educativos utilizados para este propósito deberían estar integrados a situaciones auténticas de lectura y acompañarse de preguntas, diálogo y retroalimentación que favorezcan una participación activa en la construcción del significado.

CUARTA

A la Institución Educativa N° 50226 “La Inmaculada” se recomienda considerar los resultados de esta investigación como una experiencia pedagógica situada que puede orientar la reflexión sobre la selección y el uso de materiales educativos en el área de Comunicación. Su incorporación en otras aulas debería realizarse de manera planificada, contextualizada y articulada con los propósitos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, evitando asumir que los resultados obtenidos en el segundo grado “C” se reproducirán necesariamente en otros grupos. Asimismo, resulta pertinente fortalecer espacios de intercambio entre docentes para analizar, adaptar y evaluar el uso pedagógico de estos recursos.

QUINTA

A futuros investigadores se recomienda desarrollar estudios con muestras de mayor tamaño e incorporar, cuando las condiciones lo permitan, grupos de comparación o control que permitan fortalecer la validez interna y estimar con mayor

precisión los cambios asociados a las intervenciones pedagógicas. Asimismo, se recomienda realizar evaluaciones de seguimiento para determinar si los cambios observados se mantienen a mediano o largo plazo.

De igual manera, se recomienda revisar y fortalecer el instrumento de evaluación de la lectoescritura antes de nuevas aplicaciones. Para ello, conviene someter sus ítems a un proceso de validación de contenido por expertos, emplear criterios o descriptores de desempeño adecuados a las habilidades evaluadas, analizar la confiabilidad de cada dimensión y evitar incorporar en una misma puntuación indicadores que correspondan a constructos diferentes. En particular, debería revisarse la medición de la lectura y diferenciarse con claridad la calidad del desempeño de la frecuencia con que este se manifiesta. Finalmente, futuras investigaciones podrían considerar variables contextuales como las experiencias de alfabetización en el hogar, el acompañamiento familiar, las características lingüísticas de los estudiantes y las condiciones pedagógicas de implementación de los materiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alida, C., & Martin, R. (2006). *La construcción de sentido en la lectura infantil*. Editorial Graó.

Area, M. (2018). *Los materiales didácticos en la enseñanza: conceptualización y uso pedagógico*. Editorial Síntesis.

Ártica, M. (2013). *Niveles de lectoescritura en estudiantes de educación primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Banco Mundial. (2026). Barranquilla: *Análisis de resultados de la evaluación EGRA 2024. Banco Mundial*

Badillo, E., & León, Z. (2023). *Materiales didácticos para el desarrollo de la lectoescritura en los niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón* [Trabajo de integración curricular, Universidad Técnica de Babahoyo]. https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15454

Beltrán, C. (2023). Diseño de materiales didácticos, para la lectoescritura en los estudiantes de octavo año de la unidad educativa Francisco Campos Rivadeneira. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 12079 –12108. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4243

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2019). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.

CEPAL. (2021). *Panorama Social de América Latina 2020*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Coll, C. (2018). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las TIC*. Alianza Editorial.

Cotom, E. (2012). *Desarrollo de la lectoescritura en la etapa presilábica* (Tesis de licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala.

Cruz, M. (2010). La lectoescritura. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1–6.

De la Torre Saavedra, D., & Pineda Aguilar, W. F. (2024). *Uso de los pictogramas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. 64055-La Victoria, Ucayali* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Ucayali.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Ermili, S. (2022). *Dispositivos didácticos para la alfabetización en el segundo ciclo de la escuela primaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. https://doi.org/10.35537/10915/134386

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

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. https://doi.org/10.58680/ccc198115885

Gálvez, (2021). *La disgrafía y lectoescritura en estudiantes del segundo grado de primaria de la I. E. Señora Rosario de Fátima, Chaclacayo 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://hdl.handle.net/20.500.14039/13032

Gomez, A., & Suca, B. (2024). *La lectoescritura y nivel de comprensión lectora en el contexto de pospandemia en estudiantes de la institución educativa N°51037 San Jerónimo-Cusco 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. http://hdl.handle.net/20.500.12918/9359

Gonzabay, A., & Rodríguez, G. (2023). *Materiales didácticos en el desarrollo de la lectoescritura para los estudiantes de tercer y cuarto grado* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10171

Gurmendi, J., Idiaquez, M., Paredes, E., & Yupanqui, A. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos para mejorar la lectoescritura en primer grado de primaria* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. https://hdl.handle.net/20.500.12905/2234

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Manrique Ramos, M. C., & Torres Ramos, Z. M. (2024). *Lectoescritura y rendimiento académico en el área de comunicación en los estudiantes de segundo grado "A" de primaria de la I.E. Tribuno Francisco Mostajo, Arequipa - 2022* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada María Montessori]. Repositorio Institucional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada María Montessori.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*.https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169249-

281-2016-minedu

Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4549

Ministerio de Educación. (2024). *ENLA 2023 muestra resultados estables con algunas mejoras importantes respecto a evaluación anterior*. https://umc.minedu.gob.pe/enla-2023-muestra- resultados-estables-con-algunas-mejoras-importantes-respecto-a-evaluacion-anterior/

Ministerio de Educación. (2024). *ENLA 2023: Resultados de aprendizaje. Cusco*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10484

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12), e029. https://doi.org/10.24215/23468866e029

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.ª ed.). McGraw-Hill.

Paraguay Huacause, A. M. (2024). *Influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje significativo de los alumnos de segundo grado del nivel de primaria en una institución educativa privada de San Miguel, Lima* (Tesis de licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Pfuturi Chauca, Z. (2022). *La lectoescritura de los niños de la Institución Educativa N.° 501096 de Paucarccoto, Chinchaypujio – Anta – Cusco* (Tesis de licenciatura). Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa.

Quispitupa, C. (2022). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada De Las Mercedes, Cusco, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. https://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/2323

Rodríguez Cruz, M. (2023). *Dislexia y la lectoescritura en estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa del Cusco* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.

Romero, L. (2004). *La hipótesis silábica y el aprendizaje de la lengua escrita* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.

Salazar, J. (2020). *Procesos lógicos y cognitivos en la lectoescritura inicial* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.

Sernaqué, K. (2018). *Estrategias comunicativas y la producción escrita* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Piura.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2021, 1 de diciembre). *La UNESCO alerta que desde 2013 hay falta de avances en los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe*. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-alerta-que-desde-2013-hay-falta-de-avances-en-los-aprendizajes-fundamentales-en-america-0

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA DE ESTUDIO	OBJETIVOS DE ESTUDIO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema General: ¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de lectoescritura entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos en las niñas del 2° grado de primaria de la Institución Educativa N°50226 "La Inmaculada", distrito de Santa Ana provincia de La Convención, Cusco, 2025? **Problemas específicos:** a)¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de escritura entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos en las niñas del 2° grado de primaria de la Institución Educativa N°50226 "La Inmaculada", distrito de Santa Ana provincia de La Convención, Cusco, 2025? b)¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de lectura entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos en las niñas del 2° grado de primaria de la Institución Educativa N°50226 "La Inmaculada", distrito de Santa Ana provincia de La Convención, Cusco, 2025? c) ¿Qué cambios se presentan en las puntuaciones de comprensión e interpretación de textos entre el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos en las niñas del 2° grado de primaria de la Institución Educativa N°50226 "La Inmaculada", distrito de Santa Ana provincia de La Convención, Cusco, 2025?	**Objetivo General:** Comparar las puntuaciones de lectoescritura obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del 2° grado de primaria de la IE N.° 50226 "La Inmaculada", en el distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025. **Objetivos Específicos:** a)Comparar las puntuaciones de escritura obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del 2° grado de primaria de la IE N.° 50226 "La Inmaculada", en el distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025. b) Comparar las puntuaciones de lectura obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del 2° grado de primaria de la IE N.° 50226 "La Inmaculada", en el distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025. c) Comparar las puntuaciones de comprensión e interpretación de textos obtenidas en el pretest y el postest, después de una intervención con materiales educativos, en las niñas del 2° grado de primaria de la IE N.° 50226 "La Inmaculada", en el distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, Cusco, 2025.	**Hipótesis General:** Las puntuaciones de lectoescritura obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos, en las niñas del 2° grado de primaria de la I.E 50226 "La inmaculada", en el distrito de Santa Ana de la provincia de La convención, Cusco en el año 2025. **Hipótesis Especificas:** a). Las puntuaciones de escritura obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos. b). Las puntuaciones de lectura obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos. c). Las puntuaciones de comprensión e interpretación de textos obtenidas en el postest son significativamente superiores a las obtenidas en el pretest, después de la intervención con materiales educativos.	**Variable independiente:** Los materiales educativos . **Variable dependiente:** La lectoescritura	**Enfoque:** Cuantitativo **Tipo:** Aplicado **Nivel:** Explicativo **Diseño:** Pre experimental **Muestra:** 19 niñas de segundo grado de primaria **Técnica:** Observación **Instrumento:** Ficha de observación aplicada en el pretest y postest.

Aclaración sobre la numeración y puntuación de la ficha aplicada

Se presenta la ficha de observación en su formato original. Su numeración reinicia después de la dimensión escritura, mientras que la base de datos identifica los ítems de forma consecutiva mediante P1–P19 para el pretest y Q1–Q19 para el postest.

El enunciado “Muestra interés y autonomía en la elección de textos para leer”, identificado con el número 10 en el segundo bloque de la ficha, corresponde al ítem 19 de la base de datos. Aunque aparece dentro del bloque de comprensión e interpretación en el formato aplicado, en el análisis revisado se conserva únicamente como información complementaria y no integra ninguna dimensión ni el puntaje total.

Componente del análisis revisado	**Numeración en la ficha original**	**Variables del pretest**	**Variables del postest**
Escritura	1–9 del bloque de escritura	P1–P9	Q1–Q9
Lectura	1–3 del bloque que comienza en lectura	P10–P12	Q10–Q12
Comprensión e interpretación	4–9 del bloque siguiente	P13–P18	Q13–Q18
Registro complementario	10: interés y autonomía	P19	Q19

Las fichas de validación también se conservan intactas. La revisión de puntuación no permite afirmar que los expertos validaron una versión de 18 ítems.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Nombre:

Edad:

La presente Escala contiene una lista de afirmaciones relacionadas con la lectoescritura. Lea cada frase con cuidado y señale con una "X" si el infante cumple con la afirmación. Marque su respuesta de acuerdo a la siguiente escala:

1 Nunca
2 Rara vez
3 A veces
4 Frecuentemente
5 Siempre

VARIABLE DEPENDIENTE LECTOESCRITURA						
	01 DIMENSIÓN ESCRITURA					
Nro	**Item**					
1	Sostiene correctamente el lápiz y controla el trazo al escribir.					
2	Escribe letras y números con direccionalidad adecuada.					
3	Forma palabras separando correctamente las sílabas.					
4	Redacta oraciones con estructura sintáctica adecuada.					
5	Usa signos de puntuación básicos (punto, coma, signos de interrogación y exclamación).					
6	Respeta el uso de mayúsculas al inicio de oraciones y en nombres propios.					
7	Copia textos cortos sin omitir ni alterar palabras.					
8	Expresa sus ideas a través de la escritura con coherencia.					
9	Organiza ideas en textos sencillos (cuentos, descripciones, narraciones).					
	02 DIMENSIÓN LECTURA					
Nro	**Item**					
1	Reconoce y nombra correctamente las letras del alfabeto.					
2	Lee en voz alta con fluidez y entonación adecuada.					
3	Identifica y asocia palabras con imágenes en textos ilustrados.					

	03 DIMENSIÓN COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS					
4	Comprende el significado de palabras nuevas a partir del contexto.					
5	Identifica personajes, escenarios y acciones en textos narrativos.					
6	Relaciona la información de un texto con sus experiencias previas.					
7	Predice el contenido de un texto a partir del título o ilustraciones.					
8	Responde preguntas de comprensión literal sobre un texto leído.					
9	Sigue la secuencia lógica de eventos en un cuento o narración.					
10	Muestra interés y autonomía en la elección de textos para leer.					

Respaldo del análisis estadístico

Este anexo presenta las respuestas anonimizadas y el procedimiento de cálculo de las puntuaciones y los resultados estadísticos de las 19 participantes. Los códigos E01–E19 mantienen el emparejamiento entre ambas mediciones. No se incluyen nombres ni datos demográficos.

Las respuestas proceden de la base de datos del estudio. P identifica el pretest y Q el postest. Codificación: 1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = A veces; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre. Se verificaron 19 pares completos y respuestas entre 1 y 5 en los 38 registros de ítems por participante.

Componente	Ítems puntuables	Rango posible
Escritura	1–9	9–45
Lectura	10–12	3–15
Comprensión e interpretación	13–18	6–30
Lectoescritura total	1–18	18–90

La puntuación se obtiene mediante la suma simple de los ítems indicados. El ítem 19 se conserva como registro complementario de interés y autonomía y no integra las puntuaciones. Su exclusión corresponde a una revisión posterior a la aplicación. Las respuestas originales se mantienen. No se utilizan las variables de categorías D1–D6 y V1–V2 ni se asignan niveles Inicio, Proceso y Logrado, al no disponer de puntos de corte documentados.

Los resultados documentan cambios dentro del grupo y no permiten atribuirlos exclusivamente a la intervención. El análisis de confiabilidad corresponde al pretest de las 19 participantes del estudio; no se realizó una prueba piloto. Este anexo permite reproducir el procesamiento estadístico, pero no sustituye la comprobación de los registros originales de aplicación.

Puntuaciones individuales emparejadas

ID	Total Pre	Total Post	Total Δ	Escritura Pre	Escritura Post	Escritura Δ	Lectura Pre	Lectura Post	Lectura Δ	Compr. Pre	Compr. Post	Compr. Δ
E01	50	77	27	24	37	13	9	13	4	17	27	10
E02	44	81	37	22	39	17	7	14	7	15	28	13
E03	51	84	33	31	43	12	7	15	8	13	26	13
E04	45	74	29	23	37	14	8	12	4	14	25	11
E05	35	66	31	17	34	17	7	12	5	11	20	9
E06	46	60	14	25	32	7	7	9	2	14	19	5
E07	45	60	15	21	30	9	8	9	1	16	21	5
E08	35	53	18	15	25	10	7	8	1	13	20	7
E09	52	65	13	27	32	5	9	12	3	16	21	5
E10	34	51	17	15	26	11	6	7	1	13	18	5
E11	41	52	11	21	26	5	7	8	1	13	18	5
E12	42	39	-3	25	18	-7	6	9	3	11	12	1
E13	24	56	32	9	29	20	4	9	5	11	18	7
E14	33	56	23	16	28	12	6	10	4	11	18	7
E15	35	49	14	17	23	6	6	9	3	12	17	5
E16	56	61	5	29	30	1	10	10	0	17	21	4
E17	44	54	10	24	26	2	7	9	2	13	19	6
E18	42	52	10	22	25	3	8	9	1	12	18	6
E19	36	54	18	18	27	9	6	9	3	12	18	6

Nota. Δ = postest menos pretest. Total = suma de los ítems 1–18. Las dimensiones tienen distintos rangos posibles; sus incrementos brutos no son directamente comparables.

Estadísticos descriptivos y normalidad

Componente	Momento	n	Media	DE	Mediana	Mínimo	Máximo
Lectoescritura	Pretest	19	41,58	7,93	42,00	24	56
Lectoescritura	Postest	19	60,21	11,75	56,00	39	84
Escritura	Pretest	19	21,11	5,47	22,00	9	31
Escritura	Postest	19	29,84	6,13	29,00	18	43
Lectura	Pretest	19	7,11	1,37	7,00	4	10
Lectura	Postest	19	10,16	2,19	9,00	7	15
Comprensión e interpretación	Pretest	19	13,37	2,01	13,00	11	17
Comprensión e interpretación	Postest	19	20,21	3,91	19,00	12	28

Normalidad de las diferencias postest menos pretest

Componente	N	W de Shapiro–Wilk	p
Lectoescritura	19	0,963	0,6263
Escritura	19	0,978	0,9163
Lectura	19	0,924	0,1349
Comprensión e interpretación	19	0,900	0,0496

Nota. DE = desviación estándar muestral. El resultado de comprensión (p = 0,0496) es limítrofe. Un resultado no significativo de Shapiro–Wilk no demuestra normalidad. Se utilizó t pareada para el total, escritura y lectura, y Wilcoxon para comprensión e interpretación.

Contrastes y confiabilidad de las puntuaciones

Componente	Δ media	t	gl	p bilateral	IC 95 % de Δ	d_z
Lectoescritura	18,63	7,658	18	0,000000454	13,52 a 23,74	1,757
Escritura	8,74	5,854	18	0,000015207	5,60 a 11,87	1,343
Lectura	3,05	6,198	18	0,000007525	2,02 a 4,09	1,422

Nota. Contrastes bilaterales; α = 0,05. IC = intervalo de confianza de la diferencia media. d_z = media de las diferencias dividida por su desviación estándar muestral.

Wilcoxon y análisis de sensibilidad

Componente	W	p bilateral	R+	R−	n+	n−	n0	r biserial
Lectoescritura	1,0	0,000154381	189,0	1,0	18	1	0	0,989
Escritura	7,5	0,000426733	182,5	7,5	18	1	0	0,921
Lectura	0,0	0,000184352	171,0	0,0	18	0	1	1,000
Comprensión e interpretación	0,0	0,000122960	190,0	0,0	19	0	0	1,000

Nota. Wilcoxon es el contraste principal de comprensión y el análisis de sensibilidad de las otras puntuaciones. W = menor suma de rangos; empates con rangos promedio; aproximación normal ajustada por empates, sin corrección de continuidad y con exclusión de diferencias cero. r biserial = (R+ − R−)/(R+ + R−). Todos los contrastes principales mantienen significación con 0,05/4 = 0,0125.

Alfa de Cronbach del pretest

Componente	N	Ítems	Alfa no estandarizado
Lectoescritura	19	18	0,916
Escritura	19	9	0,913
Lectura	19	3	0,523
Comprensión e interpretación	19	6	0,715

Nota. Los coeficientes se calcularon con las respuestas del pretest de la muestra del estudio. Su precisión está limitada por el tamaño de la muestra. El coeficiente de lectura (0,523) requiere cautela. El alfa no acredita por sí solo validez ni unidimensionalidad.

.

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

VALIDACION DE INSTRUMENTOS

DATOS GENERALES

1.1. TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: MEJORA DE LA LECTOESCRITURA CON MATERIALES EDUCATIVOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.2. INVESTIGADOR: ROSARIO CHUCHULLO ROCA Y MARITSA OYMAS GARCIA

DATOS DEL EXPERTO:

2.1 Nombres y Apellidos: Nieves Arias Muñoz
2.2 Especialidad: Educación superior
2.3 Lugar y Fecha: Cusco, 2 abril 2025
2.4 Cargo e Institución donde Labora: UNSAAC

COMPO-NENTE	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20 %	Regular 21-40 %	Bueno 41-60 %	Muy Bueno 61-80 %	Excelente 81-100%
Forma	1.REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios				X	
	2.CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				X	
	3.OBJETIVIDAD	Está expresado en conducta observable.				X	
Contenido	4.ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
	5.SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y claridad.				X	
	6.INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente las variables de investigación.				X	
Estructura	7.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.				X	
	8.CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				X	
	9.COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables				X	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	

I. OPINION DE APLICABILIDAD: Favorable

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 70.5 %

III. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede a su aplicación. (X) Debe corregirse. ( )

Dra. Nieves Arias Muñoz
DOCENTE

DNI 23963532

VALIDACION DE INSTRUMENTOS

DATOS GENERALES

1.1 TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN MEJORA DE LA LECTOESCRITURA CON MATERIALES EDUCATIVOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.2 INVESTIGADOR: ROSARIO CHUCHULLO ROCA Y MARITSA OYMAS GARCIA

DATOS DEL EXPERTO:

2.1 Nombres y Apellidos: Ulises Carranza Pinedo

2.2 Especialidad: Maestria en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

2.3 Lugar y Fecha: Cusco 04 de abril del 2025.

2.4 Cargo e Institución donde Labora: Directos del colegio San Antonio Abad.

COMPO-NENTE	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20 %	Regular 21-40 %	Buen o 41-60 %	Muy Buen o 61-80 %	Excelente 81-100%
Forma	1.REDACCIÓN	Los indicadores e items están redactados considerando los elementos necesarios				79	
	2.CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				78	
	3.OBJETIVIDAD	Está expresado en conducta observable.				75	
Contenido	4.ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnologia.				78	
	5.SUFICIENCIA	Los items son adecuados en cantidad y claridad.				74	
	6.INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente las variables de investigación.				78	
Estructura	7.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.				78	
	8.CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				78	
	9.COHERENCIA	Existe coherencia entre los items, indicadores, dimensiones y variables				77	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				77	

I. OPINION DE APLICABILIDAD: Favorable

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 77.2

III. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO: Procede

Procede a su aplicación. (X) Debe corregirse. ( )

77.2

Ulises Carranza Pinedo
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTION EDUCATIVA

FIRMA Y DNI 27289039.

SESIONES DE APRENDIZAJE

JUEVES 21 DE NOVIEMBRE

COMPETENCIA	Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna
CAPACIDADES	❖ 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 el contexto del texto escrito
DESEMPEÑO	Escribe frases y oraciones para construir un texto sobre temas cercanos a sus vivencias, teniendo en cuenta el propósito comunicativo y sus experiencias previas
ACTIVIDAD	Escribimos una receta
PROPÓSITO	Hoy escribiremos la receta de nuestro plato favorito para compartirlo con nuestros compañeros y maestros.
EVIDENCIA	Primer borrador
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	• Propone con un plan de escritura mediante un organizador. • Organiza sus ideas de acuerdo con el propósito comunicativo al escribir una receta.
RECURSOS	Plumones, colores, ficha del texto.

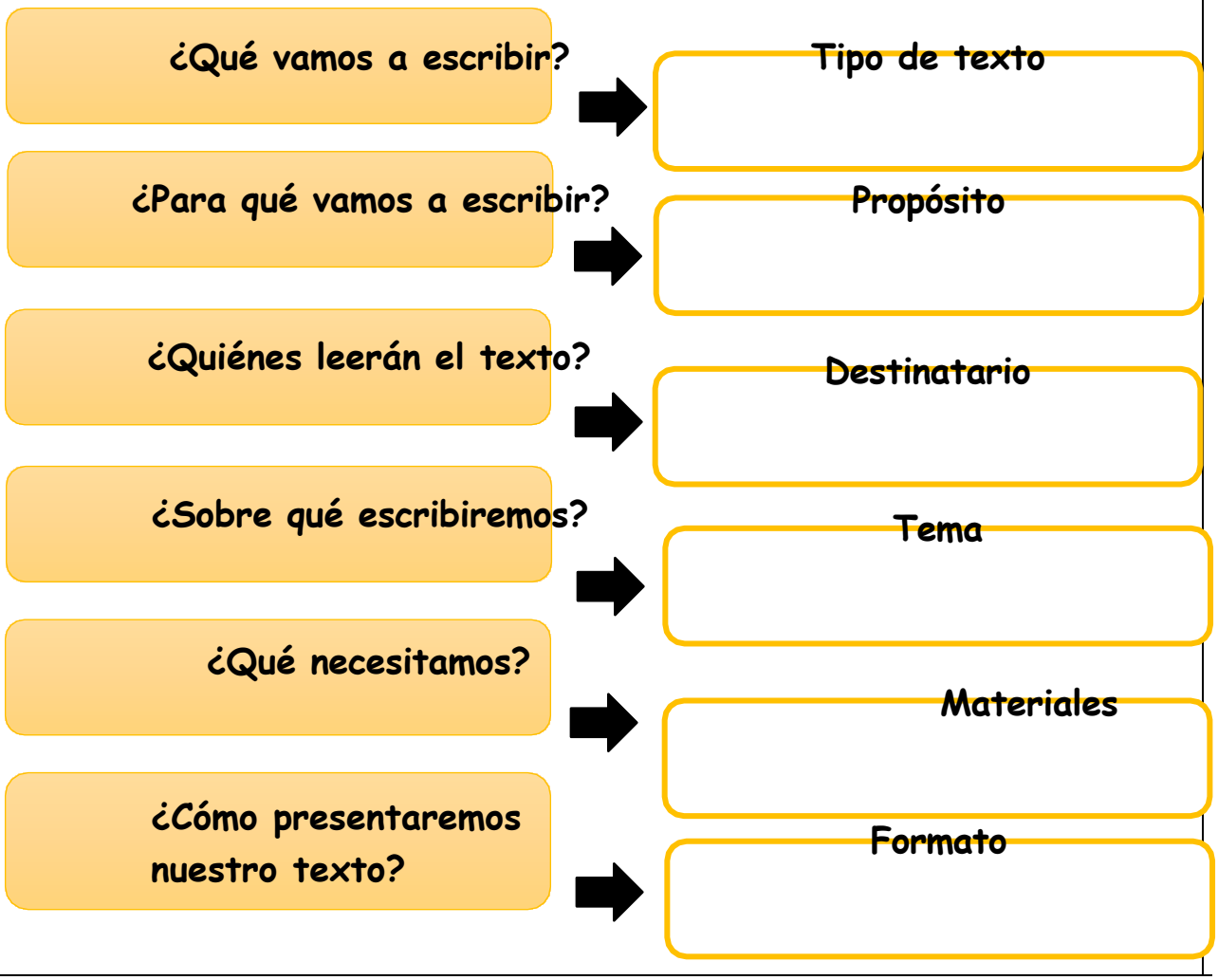
	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO	• Dialoga con los estudiantes sobre las actividades realizadas en la sesión anterior: leer la receta de "Quinua a la huancaína", para conocer más sobre la lonchera nutritiva y para deducir las causas de un hecho o idea. • Enfatiza la importancia de consumir alimentos nutritivos y en la responsabilidad de elegirlos para gozar del derecho a la salud. • Solicita a los niños y niñas que, voluntariamente, uno de ellos comparta la receta de su plato favorito con todos sus compañeros del aula. • Plantea a los estudiantes el siguiente reto: ¿qué podemos hacer para compartir con nuestros compañeros y maestros la receta de nuestro plato favorito? Se espera como respuesta: escribir una receta. • Pregúntales: ¿dónde hemos visto o leído una receta?, ¿para que se usa?, ¿cómo está organizada, ¿qué pasos se debe seguir para escribir la receta? Registra sus respuestas en la pizarra o en un papelote. • El propósito a lograr el día de hoy es: **Hoy escribiremos la receta de nuestro plato favorito para compartirlo con nuestros compañeros y maestros.** 

- Se presenta a los estudiantes los criterios de evaluación
  - ✓ Propongo con un plan de escritura mediante un organizador.
  - ✓ Organizo mis ideas de acuerdo con el propósito comunicativo al escribir una receta.
- Se propone junto con los estudiantes los **acuerdos de convivencia,** que permitirán una adecuada participación durante el desarrollo de la actividad.
  - ✓ Escuchamos al compañero cuando habla.
  - ✓ Respetamos las opiniones de los demás.

DESARROLLO

En grupo de clases

- Retoma el propósito de la sesión: escribir la receta de nuestro plato favorito para compartirlo con nuestros compañeros y maestros.
- Recuerda con los niños y las niñas que para escribir un texto lo primero que debemos hacer es planificar nuestro texto.
- Dirige la mirada de los estudiantes al cuadro de planificación del texto que previamente colocaste en un lugar visible para todos.
- Invita a un niño o niña a leer cada una de las preguntas del cuadro de planificación y dictar o escribir a qué se refiere cada una de ellas. Por ejemplo:



- Acompañamos a los estudiantes a que tengan claro como elaboraren su plan de trabajo

Planificación

En forma individual

- Entrega a cada uno de los estudiantes una hoja de papel bond para planificar su texto.
- Acércate a cada uno de ellos para orientarlo a determinar el tema, el destinatario, el propósito, los materiales que se necesitan y el formato en el que será escrito. Utiliza el siguiente cuadro para la planificación del texto.

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes leerán el texto?	¿Sobre qué escribiremos?	¿Qué necesitamos?	¿Cómo lo presentare a nuestro compañero
Un texto instructivo (receta)	Para compartir con nuestros compañeros y maestros la receta de nuestro plato favorito.	Nuestros compañeros y maestros.	La receta de mi plato favorito.	Papel o cartulina. Estructura del texto. Lapicero. Colores, etc. En una hoja de papel bond.	En una hoja bond

- Dirige la mirada de los estudiantes al papelote con la estructura de la receta que previamente has prepara

Nombre de la receta: ----------

Ingredientes:

- ----------
- ----------
- ----------

Preparación:

1. ----------
2. ----------
3. ----------

- Pídeles que observen atentamente e identifiquen cada uno de los elementos de la

estructura de la receta y la relacionen con el cartel de síntesis trabajado en la sesión anterior.



Textualización

En forma individual

- Entrega una hoja bond a cada uno de los estudiantes para escribir el primer borrador de su receta.
- Invítalos a escribir el primer borrador de su plato favorito, teniendo en cuenta: el cuadro de planificación del texto, la estructura de la receta, el cartel de síntesis y las anotaciones que trajeron de casa sobre su
- plato favorito.
- Acércate a cada uno de los estudiantes, sobre todo a aquellos que más necesitan de tu ayuda y acompáñalos en este proceso de escribir el primer borrador de la receta de su plato favorito teniendo en cuenta su cuadro de planificación del texto.
- Dale un tiempo prudencial a cada uno de los niños y niñas para que termine de escribir el primer borrador de su receta.
- Pídeles que coloquen el texto en su portafolio personal para ser revisado en la próxima

  sesión.

CIERRE

- En grupo clase
- Recuerda con los niños y niñas, paso a paso, las actividades realizadas para la planificación y escritura de su primer borrador.
  - ✓ ¿Qué pasos seguimos?
  - ✓ ¿Qué nos ayudó a escribir nuestro primer borrador de la receta?
  - ✓ ¿Qué fuentes de información nos ayudaron a escribir?
  - ✓ ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿por qué?
- Anota sus respuestas en la pizarra o en un papelote.
- Entrega a cada uno de tus niños su ficha de autoevaluación.

CRITERIOS DE EVALUACION:

Mis aprendizajes	Lo logré	Lo estoy intentando	¿Qué necesito mejorar?
• Propuse con un plan de escritura mediante un organizador.			
• Organice mis ideas de acuerdo con el propósito comunicativo al escribir una receta.			

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Al elaborar mi plan de escritura…	SI	NO
¿Recibí ayuda en su elaboración?		
¿Establecí con dificultad mi propósito?		
¿Decidí con dificultad mi plato favorito?		
¿Elegí con quien o con quienes compartir mi receta?		
¿Ordené mis ideas con facilidad?		

SESION DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA	Lee diversos textos escritos en su lengua materna.
CAPACIDADES	• Infiere el significado de los textos escritos. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.
DESEMPEÑO	Identifica información explícita ubicada entre los párrafos de diversos tipos de textos distinguiendo esta información de otra semejante en diversos tipos de textos de estructura simple, con palabras conocidas e ilustraciones (cuentos, descripciones, instrucciones, rimas, jitanjáforas, poemas, noticias, afiches, etc.) de estructura simple, con imágenes y sin ellas
ACTIVIDAD	Leemos noticias sobre nuestros derechos.
PROPÓSITO	"Hoy leeremos una noticia para informarnos y conocer de que trata"
EVIDENCIA	Elabora un organizador grafico identificando las partes de una noticia.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	• Desarrolla estrategias para comprender el texto • Identifica la idea principal del texto • Identifica el tema central del texto
RECURSOS	

	SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO	❖ Nos saludamos de manera cordial y realizamos la oración diaria. ❖ Dialogamos con los estudiantes en la clase anterior donde analizaron un caso sobre el derecho a tener un nombre y una identidad. ❖ Se comenta en el aula lo que encontraron en un periódico que mucho les llamó la atención por la información relacionada al proyecto que están trabajando. ❖ El/la docente muestra el periódico y se pregunta: ✓ ¿Han leído antes un periódico? ¿Dónde lo encontramos? ✓ ¿Para qué se lee? ¿Qué información encontramos en un periódico? ✓ ¿Cuál de ellas /ellos se podrían relacionarse con lo que estamos trabajando? ❖ Se anota todas las repuestas en la pizarra. ❖ **Luego se presenta el propósito de la sesión:** "Hoy leeremos una noticia para informarnos y conocer de que trata" ❖ Se da a conocer los criterios de evaluación: • Desarrolla estrategias para comprender el texto. • Identifica la idea principal del texto. • Identifica el tema central del texto. ❖ Junto con los estudiantes se establece los acuerdos de convivencia para lograr el propósito de la actividad a desarrollar. • Levantar la mano para opinar. • Trabajar en equipo. • Respetar las opiniones de los compañeros

DESARROLLO

ANTES DE LA LECTURA

En grupo de clase

- El/la docente reparte las copias de la noticia a cada uno de los estudiantes.
- Leen en voz alta y entonación adecuada el titular de una noticia.

"El índice de trabajo infantil en el Perú es alto, uno de cada cuatro niños trabaja"

Lunes, 23 de marzo del 2025

- Se dirige la atención de los estudiantes a la imagen que acompaña la noticia y se pregunta:
  - ✓ ¿Qué vemos en la imagen?
  - ✓ ¿Qué está sucediendo?
  - ✓ ¿Han leído o escuchado hablar sobre el tema leído?
  - ✓ ¿Conocen o han escuchado sobre los niños que trabajan?
  - ✓ ¿Qué tipo de texto será?
  - ✓ ¿De qué tratara?
- Se anota sus hipótesis en la pizarra o en un papelote, a fin de que los estudiantes confronten durante y después de la lectura.

DURANTE LA LECTURA

En forma individual

- Se pide a los estudiantes que lean de manera silenciosa.
- Luego se les solicita que vayan subrayando las ideas principales en cada párrafo.
- Después se indica que, para deducir el significado de las expresiones poco comunes, pueden releer el texto y relacionarlo con la palabra o expresión más próxima a fin de encontrarle sentido.

DESPUES DE LA LECTURA

- El/la docente solicita que lean nuevamente el texto mediante la lectura en cadena.
- Se les pide que se detengan en cada párrafo para preguntarles:
  - ✓ ¿Cuál es la idea principal en este párrafo? ¿De qué trata?
- Se pregunta a los estudiantes si todos subrayaron la misma idea. Si no fuera así se motiva a los estudiantes a que fundamenten porque subrayo otra idea.
- Se orienta para que deduzcan el tema a partir de las ideas principales encontradas en el párrafo. Por ejemplo:

Según la dirección de la Fundación Telefónica, Elizabeth Galdo, el tema de la sensibilización es importante para reducir los niveles de trabajo infantil en el país, considerando como uno de los mas altos de la región

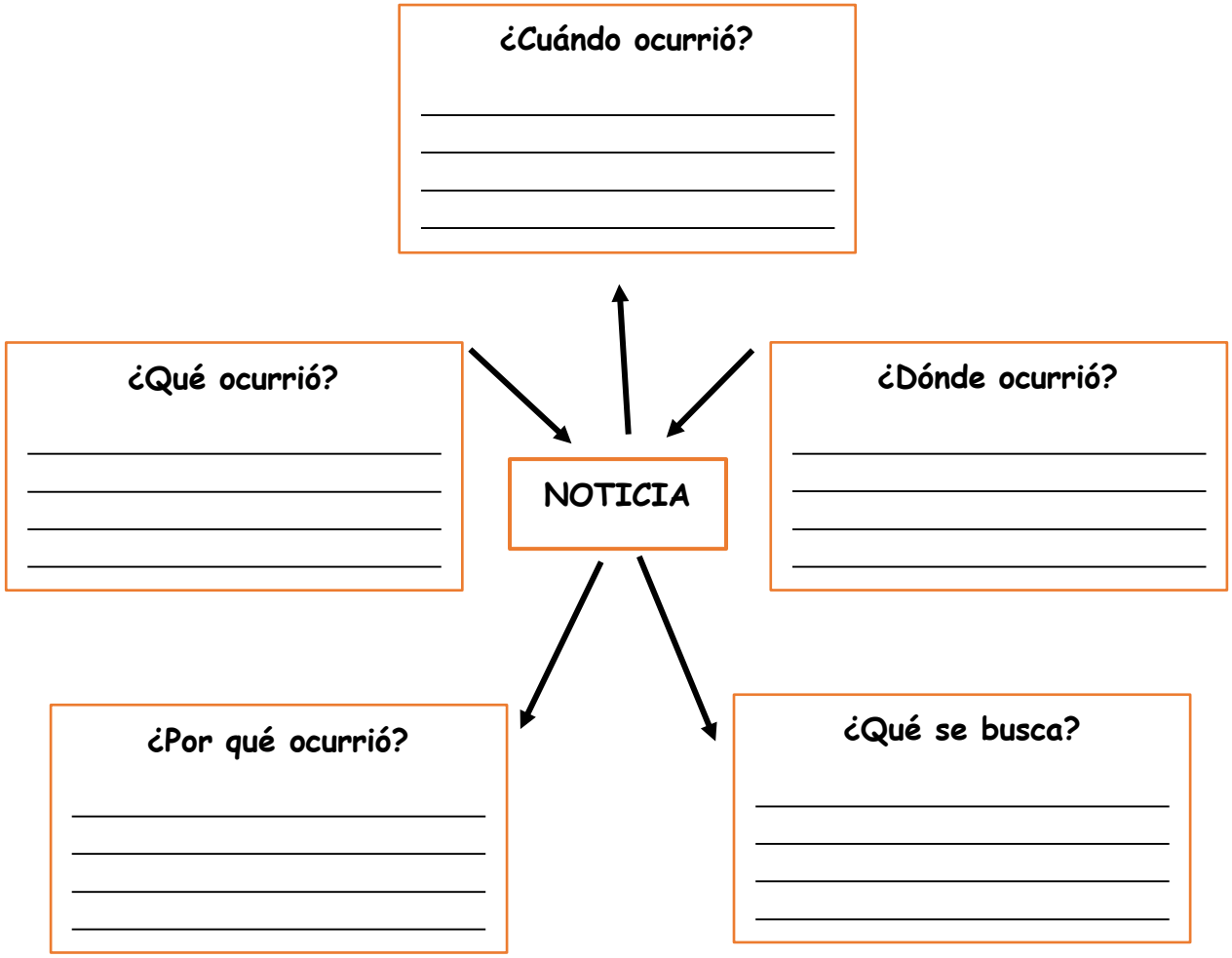
En el presente párrafo los estudiantes subrayan: "La sensibilización es importante para reducir los niveles de trabajo infantil (La idea principal se identifica en el centro del párrafo)

El resto de la información es complementaria.

- El/la docente orienta a los estudiantes para que en cada uno de los párrafos subrayen la idea principal.
- Después se propicia el dialogo en grupo sobre la noticia que leyeron.
- Se pregunta:
  - ✓ ¿De qué nos habla cada uno de los párrafos del texto?
  - ✓ ¿Cuál será entonces el tema central?
- Luego se solicita a los estudiantes a que respondan las preguntas:
  - ✓ ¿Qué ocurrió? ¿Quiénes participan?
  - ✓ ¿Dónde? ¿Cuándo ocurrió?
- Se presenta el papalote con la estructura de la noticia y sus elementos.

En pequeños grupos

- Se solicita a los estudiantes que completen el siguiente organizador con los elementos de la noticia.



- El/la docente invita a un responsable de cada grupo a socializar su trabajo con sus compañeros.
- Luego se les pide a los estudiantes que observen sus trabajos e identifiquen en que aspectos coincidieron.
- Finalmente, se les felicita a todos los estudiantes.

CIERRE

En grupo clase:

Metacognición:

Reflexionan respondiendo las preguntas:

- ☺ ¿Qué hicimos hoy?
- ☺ ¿Cómo identificamos las ideas principales de los párrafos?
- ☺ ¿Cómo deducimos el tema central?
- ☺ ¿Qué partes tiene una noticia?
- ☺ ¿Para qué nos servirá lo aprendido en nuestra vida?

Mis aprendizajes	Lo logré	Lo estoy intentando	¿Qué necesito mejorar?
▪ Desarrolla estrategias para comprender el texto.			
▪ Identifica la idea principal del texto.			
▪ Identifica el tema central del texto.			

"El índice de trabajo infantil en el Perú es alto, uno de cada cuatro niños trabaja"

Según Elizabeth Galdo, directora de la Fundación Telefónica, el tema de la **sensibilización** es muy importante para reducir los niveles de trabajo infantil en el país, ya que este problema es considerado uno de los más altos de la región.

La fundación presentó el proyecto **Aula Móvil**, que busca reducir la brecha digital y mejorar el aprendizaje de los niños de instituciones educativas públicas rurales y urbano-marginales. Este proyecto ayuda a los docentes a usar mejor la tecnología en el proceso educativo.

Galdo explicó que la educación es fundamental para el desarrollo del país, porque al formar a los ciudadanos del futuro se contribuye al progreso de la sociedad. También señaló que es importante que el Estado y las empresas privadas trabajen juntos para mejorar el sector educativo.

Además, destacó que se trabaja mucho en campañas de concientización sobre el trabajo infantil. En el Perú, uno de cada cuatro niños trabaja, una cifra muy alta en comparación con otros países de América Latina. Por eso, es necesario que la sociedad tome conciencia para reducir este problema.

SESION DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD	Escribimos oraciones cortas a nuestro colegio.
PROPÓSITO	"Hoy escribimos oraciones cortas a nuestro colegio".
RECURSOS	Letras móviles, cuaderno de comunicación, tiras de papel, plumones, etc.
EVIDENCIAS	Cuaderno de experiencias.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	✓ Escribe oraciones cortas, en su nivel alfabético, o próximo al alfabético, en situaciones comunicativas ✓ Menciona lo que ha escrito en su texto y lo justifica a partir de los grafismos o letras que ha usado.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- ***Iniciamos*** el día con nuestras actividades permanentes.
- Se Propicia el diálogo a través de preguntas: ¿Qué actividad realizamos ayer?, ¿Qué comprendieron de la historia del colegio?, ¿Por qué será importante conocer la historia de nuestro colegio?
- Se comunica el propósito de la sesión: **"Hoy escribirán oraciones cortas a nuestro colegio"**
- Se establece los acuerdos que se requieren para el trabajo del día y se les comunica los criterios el cual serán evaluados.
- Se pide a los estudiantes que en sus grupos observen y lean nuevamente la historia del colegio Seguidamente se les pregunta:







~~¿Qué imágenes observan?, ¿Qué podemos escribir?, ¿Cómo se inicia una oración?, ¿por qué?~~

- Ahora es momento de poner elaborar una oración a nuestro colegio

- **PLANIFICACIÓN**

Planificamos con los estudiantes el trabajo a realizar

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Cómo lo vamos a hacer?	¿Qué necesitaremos?
Oraciones cortas	Para demostrar que queremos a nuestra Institución.	Trabajando en equipo	Tiras de papel, plumones.

Recuerda



Una oración es un conjunto de palabras que tiene un sentido completo.

Ejemplo:

Milena estudia en Fe y Alegría.

Textualización

Se indica que puedan salir a dar un pequeño recorrido por la institución y de esa manera puedan elaborar sus oraciones. Para facilitar el trabajo, se les brinda algunas sugerencias para orientar sus oraciones: por ejemplo:

- El colegio es bonito.
- Mi colegio es limpio.

Se acuerda con los estudiantes el tiempo para el trabajo, luego se les indica que en cada grupo deben trabajar de la siguiente manera: **cada niño sugiere una oración corta, lo escribe y lee y al final, escogen dos oraciones por grupo.**

- Se entrega a cada grupo las letras móviles y se les pide que formen las oraciones escritas.
- Se visita a cada grupo observando lo que hacen. Esto nos ayudara en la información de qué ideas tienen los niños acerca del lenguaje escrito.

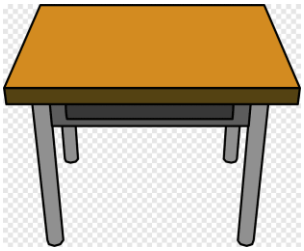
En forma grupal

- Se entrega 2 tiras de papel a cada equipo, y según a su nivel de escritura, se les indica que deben de escribir la oración elegida.

- Se realiza el acompañamiento a cada equipo realizando la siguiente pregunta



falta alguna letra? ¿es correcto la escritura? (Para esta sesión se aceptará lo que los niños han escrito ya que inician la escritura y se respetará la escritura según su nivel)



Revisión

- Por turnos y por cada grupo leerán su oración escrita. Se les pregunta: ¿dónde comienza y termina tu oración?, ¿cómo empieza la oración?
- **Si es necesario:**
- Se entrega otra tira de papel para que vuelvan a escribir si en caso equivocaron con alguna palabra.
- Luego se les pide dibujen algo relacionado a las oraciones escritas para ello se les entrega un papel bond.
- Se les indica a los estudiantes que coloquen sus oraciones y dibujos en la pizarra se invita a todos a que puedan hacer un recorrido y leer las oraciones que escribieron cada grupo.
- Se pregunta a cada grupo: ¿por qué escribieron esa oración?
- ¿dónde dice colegio?, ¿cómo lo saben?, ¿en qué se parecen las demás oraciones?, ¿hay alguna oración que comience igual?
- Luego se les pedirá que escriban 3 oraciones y dibujen según su oración, en sus cuadernos experiencias.

Felicitaciones, ahora es momento de reflexionar sobre el trabajo realizado respondiendo a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué hicimos hoy?
- ¿Para qué nos servirá lo que hicimos?
- ¿Qué dificultades hemos tenido al trabajar en nuestro grupo?
- ¿Te será útil lo que trabajamos hoy?

Evaluamos nuestros aprendizajes.

CRITERIOS DE EVALUACIÒN

Reflexiona y marca con un aspa (X) lo que mejor muestra tu desempeño en esta actividad.

CRITERIOS DE EVALUACIÒN	Lo logré	Estoy en proceso	Aún me falta lograrlo
Escribí oraciones cortas, en mi nivel alfabético, o próximo al alfabético, en situaciones comunicativas			
Mencione lo que he escrito en mi texto y lo justifique a partir de los grafismos o letras que ha usado.			

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

TÍTULO	Creamos acrósticos para nuestro cuadernillo de misceláneas.				
PROPOSITO	Acróstico con nuestros nombres				
DURACIÓN	Una hora	**CICLO**	II	**SECCIÓN**	2°

COMPETENCIA/CAPACIDAD	**DESEMPEÑO**	**EVIDENCIA**
ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN 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.	• Adecua el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario. Recurre a su experiencia previa para escribir. • Escribe textos en torno a un tema agrupar las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información, aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente. Establece relaciones entre las ideas como adición y secuencia utilizando algunos conectores incorporar vocabulario de uso frecuente.	Producciones de acrósticos. Videos Cuadernillo de autoaprendizaje.

Competencias transversales	• Se desenvuelve en entornos virtuales generado por las TIC. • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.
Instrumento	• Lista de cotejos
Criterios de evaluación	• Planifica su escritura considerando el qué, para qué y para quienes escribirá. • Organiza sus ideas para escribir su texto (De acuerdo a las recomendaciones). • Escribe su acróstico su nombre y lo comparte con sus compañeros.
Recursos y materiales previstos	✓ Celulares, laptop, cartulinas, colores, imágenes, cuaderno de trabajo del MED segundo grado, cuadernillo de autoaprendizaje.
	✓

PROCESO	ACTIVIDADES A DESARROLLO	TIEMPO
INICIO	✓ Actividades de rutina nos saludamos con todos los estudiantes. ✓ Recordamos la sesión anterior acerca del mural de los textos lúdicos. ✓ Los estudiantes realizan una lluvia de ideas del tema con las siguientes interrogantes: ✓ ¿Qué textos lúdicos leímos en el mural? (Adivinanzas, cuentos, acrósticos,) ✓ ¿Saben qué es un acróstico? ✓ ¿Han visto o leído antes un acróstico?, ¿dónde? ✓ Observa y lee atentamente el siguiente acróstico:	

Acróstico

Brillante y

Amarillo tu pelaje

Leal eres conmigo

Todo el tiempo cuidas

Orgulloso mi camino.



https://www.pinterest.com/pin/190769734199474218/

- ✓ Seguidamente responden a las siguientes interrogantes:
  - ¿Cómo se llama este texto? Es un acróstico.
  - ¿Cómo son los acrósticos? Son graciosos.
  - ¿Cómo se leen los acrósticos?
- ✓ Luego les presentamos nuestro propósito del día de hoy.

"Escribimos un acróstico de nuestro nombre"

- ✓ Escuchan con atención las indicaciones y que su participación tiene que ser activa.

DESARROLLO

PLANIFICACIÓN DEL ACRÓSTICO

- ✓ Realizamos nuestra planificación, para lo cual los estudiantes responderán de manera oral de acuerdo al siguiente cuadro:

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes leerán el texto que escribiremos?
Un acróstico con mi nombre.	**Para que el lector se entretenga, recree y fomentar la lectura y escritura.**	**Mis compañeros, padres, familiares, maestros y todo aquel que quiera leer el texto.**

- ✓ Los estudiantes responden de manera escrita a las preguntas planteadas en el cuadernillo de auto aprendizaje.

- ✓ Se indica que uno de los estudiantes haga lectura del concepto del acróstico.



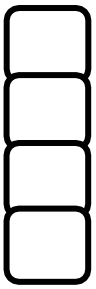
Un acróstico es un juego del lenguaje que consiste en escribir versos, a partir de la letra inicial de otra palabra

Características de los acrósticos:

- Se leen de manera vertical y horizontal.
- Al leer en forma vertical se lee una sola palabra o palabras.
- Cuando se lee en forma horizontal se leen oraciones o frases

TEXTUALIZACIÓN DEL ACRÓSTICO

✓ Se les pide a los estudiantes que escriban su nombre de manera vertical observando como ejemplo del cuadernillo de autoaprendizaje



JJ

UU

AA

NN

✓ También se les recordará algunas recomendaciones para la elaboración de los acrósticos.

El escrito del acróstico…

- Debe ser claro y breve.
- Debe estar relacionado con el las cualidades o características de la persona.

✓ Si los estudiantes deciden usar como insumos los libros de sus hermanos mayores deberán hacerlo en orden y cuidado.

✓ Escriben en una hoja de reúso su primer borrador del acróstico de tu nombre.

✓ Luego en el cuaderno de autoaprendizaje escriben su producto final del acróstico de su nombre, teniendo en cuenta los recursos ortográficos, vocabulario y conectores. Después lo cortan y pegan en una hoja del cuadernillo de misceláneas.

REVISIÓN DEL ACRÓSTICO

✓ Revisamos sus producciones de acuerdo a las recomendaciones y realizamos las correcciones del caso.

✓ Evaluamos nuestras producciones con la siguiente ficha:

En mi acróstico…	**Í**	**O**
¿Mi nombre está colocado en forma vertical?		
¿Las letras de mi nombre están en mayúscula?		
¿Las palabras u oraciones que use se relacionan con mis cualidades?		
¿Colocamos punto al final de las oraciones?		

CIERRE

✓ Finalizamos nuestras actividades reflexionando de estas preguntas.

- ¿Sobre qué hablamos el día de hoy?
- ¿Qué escribieron el día de hoy?
- ¿Para qué te sirve lo aprendido?
- ¿Tuviste alguna dificultad?
- ¿Cómo te sentiste al escribir tu acróstico?

✓ Nos despedimos con todo los niños y niñas hasta mañana.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

PROPOSITO	• Hoy escribiremos una poesía”				
DURACION	Un bloque	CICLO	III	GRADO 2ª	SECCION C

ESCRIBE DIVERSOS TIPO DE TEXTOS EN 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.	• Adecua el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario. Recurre a su experiencia previa para escribir. • Escribe textos en torno a un tema agrupar las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información, aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente. establece relaciones entre las ideas como adición y secuencia utilizando algunos conectores incorporar vocabulario de uso frecuente.	Producciones de poesías.
Competencias transversales	❖ Se desenvuelve en entornos virtuales generado por las TIC. ❖ Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	
Instrumento	❖ Lista de cotejos	
Criterios de evaluación	❖ Escribe poesías organizando sus ideas. ❖ Usa mayúsculas al inicio y en los nombres propios y el punto al final de cada verso o estrofa. ❖ Escribe la poesía con sentido completo.	
Recursos y materiales previstos	Celulares, laptop, cartulinas, colores, imágenes, cuadernos de autoaprendizaje.	

PROCESOS	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	TIEMPO
	• Se realiza las actividades permanentes: Saludo, rezo, asistencia y recomendaciones para el trabajo del día. • Se incentiva a los estudiantes a participar en forma activa en el desarrollo de las actividades planificadas. • **Observa el siguiente texto.**	

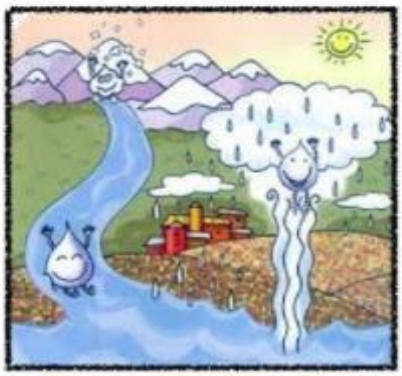

LA GOTA DE AGUA

A la niña gota
le gusta viajar,
y nunca se agota
de tanto saltar.

Si por el río pasa
es de desconfiar.
¿Vendrá hasta mi casa
o irá rumbo al mar?

Al cielo se sube
después de volar
y va hasta la nube
desde el hondo mar.

A veces la siento
que en mi vaso está,
la bebo sediento
¡qué felicidad!



- Leen el título y observan la imagen del texto.
- Expresan sus hipótesis respondiendo las siguientes preguntas:

¿De qué tratara el texto? ¿Cómo se llama el texto?, ¿Que sentimiento se expresa en el texto?

¿Les gustaría escribir una poesía?, ¿para qué?

- **Se comunica el propósito de la actividad de aprendizaje: H**oy escribiremos una poesía

PLANIFICACION.

- **Responden las preguntas del siguiente cuadro:**

¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes van a leer?
Poesías.	Para elaborar nuestro cuadernillo de misceláneas.	Nuestra profesora, nuestros compañeros y nuestra familia.

roc

so

TEXTUALIZACION

- Antes de poner en práctica la planificación les invito a leer la siguiente información.

¿Qué es una poesía?



Es la manifestación de la belleza de los sentimientos por medio de la palabra, que genera determinadas emociones en el lector u oyente.

- Observa y lee el siguiente texto.

POEMA VERSO ESTROFA

Eres tú, amigo libro,
ventana del mundo
y en tus páginas admiro
lo que mi vista no pudo.

Eres tú, amigo libro,
compañía en mi soledad,
silencio para salir del ruido
que rodea mi caminar.

Eres tú, amigo libro,
la aventura que he soñado,
el poema que recito,
el cuento que me ha calmado.

Eres tú, amigo libro,
quien nos muestra nuevas sendas,
y nos abre nuevos caminos,
amigo que alivia las penas.

Fuente: Día del libro-23-04-2006 / Jesús Pascual

- A partir del texto presentado escribe una poesía considerando sus partes, con mensaje al cuidado del medio ambiente

REVISION

- Leen la poesía que escribieron.
- Realizan cambios si lo creen necesario
- Evaluamos nuestro aprendizaje con la siguiente ficha:

	• Escribe en tu cuaderno de autoaprendizaje la versión final de tu poesía para tu cuadernillo de autoaprendizaje y acompaña con un dibujo, para que sean leídas por tu profesora, familia y demás personas.	
IER RE	• Ahora responde las siguientes preguntas sobre las actividades realizadas durante la sesión: ¿Logramos el propósito de la sesión? ¿Que aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿En qué situaciones de nuestra de nuestra vida podemos utilizar lo aprendido?	

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

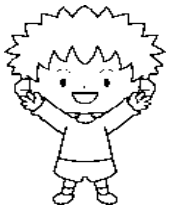
PROPOSITO	Creamos adivinanzas				
DURACION	Un bloque	CICLO	III	GRADO 2	SECCIÓN C

COMPETENCIA/CAPACIDAD	DESEMPEÑO	EVIDENCIA
ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN 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.**	❖ Adecua el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario. Recurre a su experiencia previa para escribir. ❖ Escribe textos en torno a un tema agrupar las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información, aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente. establece relaciones entre las ideas como adición y secuencia utilizando algunos conectores incorporar vocabulario de uso frecuente.	Producciones de adivinanzas.
Competencias transversales	Se desenvuelve en entornos virtuales generado por las TIC. Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	
Instrumento	Lista de cotejos	
Criterios de evaluación	Planifica su escritura considerando el para qué, y para quienes escribirá. Usa conectores para enlazar palabras. (y, también, asimismo.) Escribe adivinanzas con vocabulario de uso frecuente.	
Recursos y materiales previstos	Celulares, laptop, cartulinas, papeles de colores, imágenes cartones	

PROCESOS	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	TIEMPO
Inicio	❖ Reciben el saludo afectuoso de parte del docente. ❖ Recordamos nuestros acuerdos de convivencia. ❖ Pide a las niñas que te comenten brevemente la actividad que realizaron en la sesión anterior, para presentarlos en nuestra miscelánea. ¿Qué hemos aprendido el día de ayer? ¿Qué parte de la actividad te gusto más?	

❖ Observamos el siguiente video:
https://www.youtube.com/watch?v=JWWjPoe8zds

❖ Responde a las preguntas.



¿Qué les pareció el video?
¿Les gustó?,
¿De qué trataba?,
¿Qué saben acerca de las adivinanzas?
¿Alguna vez hiciste tus propias adivinanzas?

Se comunica el propósito de la sesión:
Hoy nos divertiremos escribiendo adivinanzas para nuestro cuadernillo de misceláneas.

Proceso

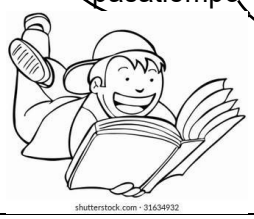
PLANIFICACION.
Responden las siguientes interrogantes para planificar su escrito:
¿Ahora completa el cuadro**?**

¿Qué vamos A escribir?	**¿Para qué vamos a escribir la adivinanza?**	**¿Para quienes voy a escribir?**
Adivinanzas	Para demostrar que somos capaces y creativos para presentarlo a los compañeros.	Para mi profesor, para mi familia y para mis compañeros.

TEXTUALIZACION
Realizamos la lectura del concepto de una adivinanza y cómo podemos crear más adivinanzas:

¿QUÉ ES UNA ADIVINANZA?

Son Frases, conjunto de versos, etc., en los que se describe una cosa de manera indirecta o enigmática para que alguien adivine de qué se trata, a modo de pasatiempo o





❖ Las características de las adivinanzas son:

- Versos
- Incluyen pistas.
- Contienen un acertijo.
- Observa con mucha atención dos o tres cualidades o características que lo diferencien.
- Si es posible realiza comparaciones.
- Ahora observa y lee el siguiente texto.

Tu can no soy, tu gato tampoco,
pero tu can me dice y vivo en la selva.
¿Quién soy?

Tucán



- Ahora teniendo información de cómo se realiza una adivinanza creamos nuestras propias adivinanzas.
- Para la revisión de la primera versión, las estudiantes leen sus adivinanzas.
- Se entrega una tabla para que la utilicen en la revisión del texto:

EN MI ADIVINANZA…	SI	NO
❖ ¿Escribí mi nombre?		
❖ Use correctamente los conectores para enlazar palabras.		
❖ Escribí correctamente las palabras utilizando las mayúsculas al inicio y en los nombres propios.		
❖ Acompañe con un dibujo mis adivinanzas.		

- Escribe en el cuaderno de autoaprendizaje la versión final de tu trabalenguas.
- Ahora copia la versión final de tu cuaderno de autoaprendizaje en tu cuadernillo de misceláneas y acompaña con un dibujo.
- Desarrolla tu cuaderno de trabajo las páginas 45-46 y 47……

CIERRE

- Conversamos con los niños y niñas sobre que aprendieron.

Se realizará algunas interrogantes:

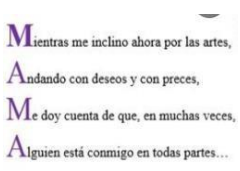
- ¿Niñas logramos nuestro propósito de nuestra actividad?

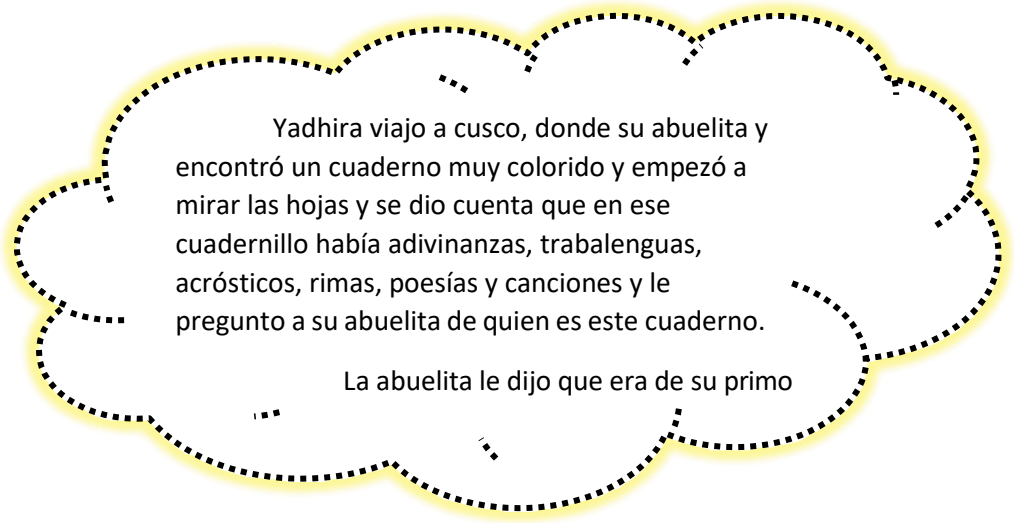
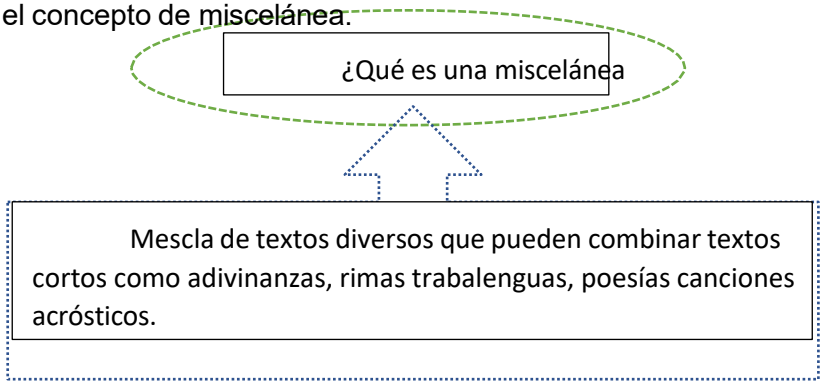
	¿Qué aprendiste hoy? ¿Cuál fue fácil? ¿Qué dificultades tuviste? ¿Cómo lo superaste? ¿En qué situaciones puedes aplicar lo que aprendiste?  • Aprende adivinanzas con mensajes al cuidado del medio ambiente. • Desarrolla el cuaderno de autoaprendizaje páginas. • Felicitaciones hicieron un buen trabajo, hasta mañana.	

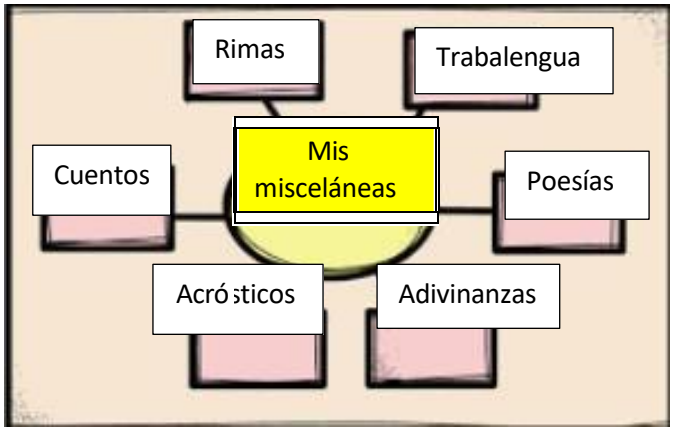
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

SUB PRODUCTO DEL PROYECTO	**Organizador visual**				
DURACION	Un bloque	CICLO	III	GRADO 3	SECCION C

COMPETENCIA/CAPACIDAD	DESEMPEÑO	EVIDENCIA
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.**	❖ Deduce información para ello, anticipa el contenido del texto a partir de algunos indicios (título ilustraciones, palabras) Realiza	Organizador visual sobre la miscelánea
Competencias transversales	❖ Se desenvuelve en entornos virtuales generado por las TIC. ❖ Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	
Instrumento	❖ Lista de cotejos	
Criterios de evaluación	❖ Reflexiona sobre él, contenido de su cuadernillo de misceláneas. ❖ Respeta la estructura del cuadernillo de misceláneas. ❖	
Recursos y materiales previstos	Celulares, video, laptop, cartulinas, colores, imágenes	

PROCESOS	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	TIEMPO
Inicio	Se les da la bienvenida a todos los estudiantes. Recordamos nuestros acuerdos. Observa las siguientes imágenes.    Preguntamos: ❖ ¿Qué observamos en la imagen? ❖ ¿Qué nos hace pensar las primeras imágenes? ❖ ¿Ustedes saben que es una miscelánea? ❖ ¿Qué tipo de textos pudieron identificar?	

	PROPOSITO DE LA SESION: Observaremos un video sobre el contenido del cuadernillo de miscelánea para elaborar.	
Proceso	**ANTES DE LA LECTURA** Ahora todos nos ponemos cómodos en nuestro rincón de estudios para poder leer el siguiente texto:  ❖ Después de haber leído realizamos las siguientes preguntas: ¿De qué trata la lectura? ¿Dónde viajo Yadhira? ¿Qué encontró en la casa de su abuelita? ¿De quién era el cuadernillo de colores? ¿Qué textos contiene en la lectura? ¿Les gustaría escribir estos textos? ¿De qué forma podemos elaborar nuestro cuadernillo de misceláneas ¿Qué textos conocen de esta lectura? **DURANTE LECTURA.** ❖ Ahora nos informamos realizando una pequeña lectura sobre el concepto de miscelánea.  ❖ Ahora mencionamos los nombres de los textos cortos que pudieron identificar en la lectura.	

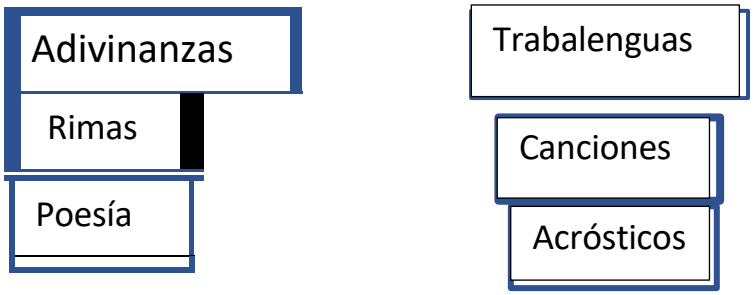


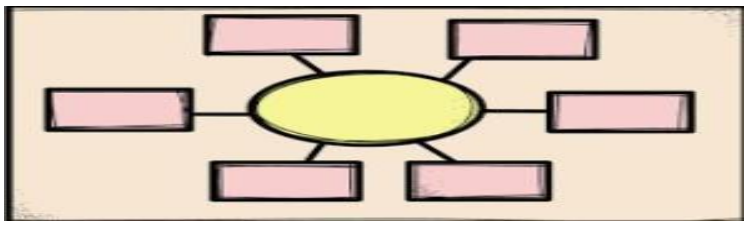
- Para informarnos leemos el siguiente concepto.

¿Qué es un organizador visual?

Es una representación visual de conocimiento que presenta información de un determinado tema.

- Las estudiantes completan el organizador visual con las siguientes tarjetas léxicas.





DESPUES DE LA LECTURA:

- Responde las siguientes preguntas.
  ¿Qué debe contener nuestro cuadernillo de misceláneas?

- Muy bien ahora teniendo el conocimiento sobre el contenido del cuadernillo de misceláneas sigue investigando que otros textos cortos más contendrá el cuadernillo de misceláneas.

CIERRE	❖ Queridos estudiantes hemos concluido la experiencia de aprendizaje de hoy. ❖ Ahora respondemos las siguientes preguntas: ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Cómo lo aprendimos?	

	¿Tuvieron alguna dificultad ¿Para qué les servirá lo aprendido? ¿Cómo sean sentido? ❖ Averiguar a cerca de los organizadores visuales	

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN.

Criterios de evaluación.	Í	O
Identificaste en el video los textos cortos.		
Identificaste el contenido que tiene que tener nuestro cuaderno de misceláneas.		
Diferenciaste los textos cortos con las hojas de colores		

COMPETENCIA	Lee diferentes tipos de texto.
CAPACIDADES	• Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.
DESEMPEÑO	• Identifica información explícita ubicada entre los párrafos de diversos tipos de textos distinguiendo esta información de otra semejante en diversos tipos de textos de estructura simple, con palabras conocidas e ilustraciones (cuentos, descripciones, instrucciones, rimas, jitanjáforas, poemas, noticias, afiches, etc.) de estructura simple, con imágenes y sin ellas
ACTIVIDAD	Leemos una receta
PROPÓSITO	"Hoy leeremos una receta para saber cómo es y aprender a preparar una comida saludable"
EVIDENCIA	Reconocen el valor nutritivo de la comida "Quinua con huancaína"
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	• Deduce las causas de un hecho y la idea de un texto instructivo. • Reflexiona sobre la importancia de conocer su valor nutritivo.
RECURSOS	• Papelote, plumón, siluetas, proyector.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO

❖ Dialogamos con las estudiantes sobre lo que aprendieron en la sesión anterior con relación a si todo lo que les gusta comer es saludable y la responsabilidad que implica el saber elegir alimentos nutritivos:

❖ El/la docente les comenta sobre un texto muy interesante donde les ayudara a preparar una lonchera nutritiva y que les gustaría compartirlo con ustedes.

❖ Se recoge los saberes previos a través de preguntas:

- ✓ ¿Qué tipo de texto creen que vamos a leer?
- ✓ ¿Cómo lo saben? ¿Por qué?
- ✓ ¿Han visto o leído recetas? ¿Dónde?
- ✓ ¿Qué características tienen?

❖ Se registra las respuestas en la pizarra.

❖ **El/la docente presenta el propósito de la sesión:**

"Hoy leeremos una receta para saber cómo es y aprender a preparar una comida saludable"

❖ Se da a conocer los criterios de evaluación:

- Deduce las causas de un hecho y la idea de un texto instructivo.
- Reflexiona sobre la importancia de conocer su valor nutritivo.

❖ Junto a los estudiantes se establece los acuerdos de convivencia para lograr el propósito de la actividad a desarrollar.

- Levantar la mano para opinar.
- Trabajar en equipo.
- Respetar las opiniones de los compañeros

DESARROLLO

Antes de la lectura:

En grupo de clase

- ❖ Se retoma el propósito de la lectura preguntando:
- ✓ ¿Para que leerán?
- ❖ Se dirige la mirada de los estudiantes al papelote con las siluetas de los ingredientes.



- ❖ El/la docente pregunta:
- ✓ ¿Has visto estos ingredientes antes? ¿Dónde?
- ✓ ¿Qué plato de comida se puede preparar?
- ❖ Se registra las respuestas en un papelote.
- ❖ El/la docente entrega una copia del texto a cada estudiante y se les pide que lean el titulo y observen todas las pistas que ofrece el texto (Imágenes, estructura y distribución del texto)
- ❖ Luego se pregunta: ¿Han escuchado hablar o han comido este plato? ¿Cuándo? ¿Dónde?

¿Cómo lo habrán preparado? ¿De qué trata el texto que vamos a leer?

- ❖ Se registra todas las hipótesis sobre el contenido del texto en un papelote para que al final los estudiantes puedan confrontar durante y después de la lectura.

DURANTE LA LECTURA:

En forma individual:

- ❖ El/la docente solicita a que las estudiantes lean el texto en forma individual y en silencio.
- ❖ Se les pide que subrayen las expresiones poco comunes y el nombre de los alimentos altamente nutritivos.
- ❖ Luego se les pide que relean el texto en voz alta con la entonación adecuada. Y se pregunta que quieren decir las siguientes palabras, por ejemplo:

-Sancochar la quinua.

-Rodajas de papa.

- ❖ El/la docente les indica que para deducir el significado de las expresiones poco comunes pueden releer el texto y relacionarlos con la palabra o expresión más próxima a fin de encontrarle sentido a veces será muy necesario volver a releer todo el párrafo.

DESPUES DE LA LECTURA

En grupo de clase

- ❖ El/la docente solicita a las estudiantes que miren hacia el papelote con sus respuestas (hipótesis) iniciales. Se anima a las estudiantes a que comparen sus respuestas con la información encontrada en el texto.
- ❖ Se invita a comentar libremente sobre el texto leído.
- ❖ Se pregunta a los estudiantes:
  - ✓ ¿Cuál es su estructura?
  - ✓ ¿Por qué la receta lleva el nombre de quinua la huancaína?
  - ✓ ¿Por qué la quinua a la huancaína es una receta nutritiva?
  - ✓ ¿Qué alimentos hacen que la receta sea nutritiva? ¿Por qué?
  - ✓ ¿Todos los ingredientes de la receta son nutritivos? ¿Cuáles no lo son? ¿Por qué?

- ✓ ¿Qué pasaría si no lo pondríamos el queso en la crema?
- ✓ ¿Por qué la crema de quinua a la huancaína es amarilla?
- ✓ ¿Por qué se tiene que escribir la cantidad de ingredientes?
- ✓ ¿Qué puede ocurrir si se agrega más cantidad de sal?

❖ El/la docente toma en cuenta las respuestas y con la participación de todos las estudiantes se sintetiza las respuestas a las preguntas realizadas.

CIERRE

EN GRUPO EN CLASE:

Reflexionan los estudiantes sobre la importancia de consumir alimentos nutritivos que les ayudaran a crecer sanos y fuertes:

- ☺ ¿Qué aprendieron en esta sesión?
- ☺ ¿Tuvieron alguna dificultad al identificar el tipo de texto leído?
- ☺ ¿Cómo pueden aplicar sus aprendizajes en su vida diaria?

Reflexiono sobre mis aprendizajes

CRITERIOS DE EVALUACION:

Mis aprendizajes	Lo logré	Lo estoy intentando	¿Qué necesito mejorar?
Deducir las causas de un hecho y la idea de un texto instructivo			
Reflexione sobre la importancia de conocer su valor nutritivo.			

COMPETENCIA	**Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.**
CAPACIDAD	▪ Obtiene información del texto oral. ▪ Infiere e interpreta información del texto oral. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.
ACTIVIDAD	Leemos un texto sobre las plantas, para identificar información importante.
PROPÒSITO	Hoy vamos a leer un texto sobre las plantas, para identificar información importante.
RECURSOS	Cañón multimedia, pizarra, laptop, hojas, cuaderno de experiencias 1, ficha
EVIDENCIAS	Ficha de comprensión lectora.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	- Identifica información importante en la lectura de las plantas. - Predice de qué tratará el texto y cuál es su propósito comunicativo, a partir de algunos indicios, como título e ilustraciones. - Lee palabras u oraciones completas en el texto leído.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

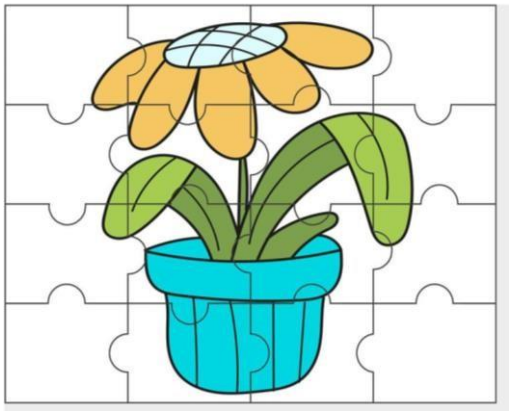
☺ Iniciamos el día con nuestras actividades permanentes. **(Oración de la mañana, asistencia, etc.)**

☺ **Dialogamos** sobre la actividad que hemos realizado el día lunes: ¿Qué tipo de texto leímos? ¿para qué leímos?

☺ **PROBLEMATIZACIÓN:**

Dilan y Camila caminaban por su chacra y se quedaron viendo una plantita, Camila le pregunta a Dilan, ¿las plantas son seres vivos?, pero Dilan no supo responder a la pregunta. ¿Cómo podemos ayudar a Dilan para poder responder a la pregunta?

MOTIVACIÓN: Arman una rompecabeza de la planta.



SABERES PREVIOS: Se realiza las siguientes preguntas: ¿Qué armaron? ¿Cómo es la plantita? ¿tendrá partes? ¿cuáles?

CONFLICTO COGNITIVO: Responden ¿Las plantas serán seres vivos? ¿Por qué? ¿Serán importantes para la vida? ¿por qué?

GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

ANTES DE LA LECTURA

☺ Se pide que observen la imagen luego responden: ¿Qué observan?, ¿De qué creen que tratará la lectura?

LAS PLANTAS

Las plantas son seres vivos que cumplen un ciclo de vida: Nacen, crecen, se reproducen y mueren.

Tienen partes, como raíz, tallo, hojas, flores, frutos y semillas, y cada una de ellas cumple una función.



Las plantas crecen en diferentes lugares y climas del planeta. Ellas preparan su propio alimento a partir del sol, el agua y algunos nutrientes de la tierra a través de un proceso llamado fotosíntesis.

Las plantas son muy importantes en la vida de todos los seres vivos del planeta. Ellas nos proporcionan el oxígeno que respiramos para vivir. También, nos brindan alimentos, medicinas, entre otros beneficios.

Sin las plantas no podríamos sobrevivir.

Muchas plantas están en peligro de extinción. Están siendo cortadas en forma desmedida para comercializarlas y otras ya no se observan por la contaminación. Es posible que sigan desapareciendo.

-Se lee en voz alta el título.

-Se realiza las predicciones de la lectura con las siguientes preguntas.

☺ ¿Qué observan? ¿De qué creen que tratará el texto?

☺ ¿Qué tipo de texto será?, ¿será un cuento?, ¿Una historia?

☺ Anotamos sus repuestas para contrastarlas después de la lectura.

DURANTE LA LECTURA

☺ Se pide que en silencio puedan observar la lectura.

☺ Se varía el tono de voz para dar más realce a la lectura.

☺ Se observa la atención a las reacciones de los niños y las niñas.

☺ Se puede dar pausas para aclarar algunas palabras nuevas, para los estudiantes.

DESPUÉS DE LA LECTURA:

☺ Dialogamos con los niños y niñas para el intercambio de opiniones acerca del contenido de la lectura contrastando sus hipótesis antes de la lectura

☺ Responden de forma oral la siguiente pregunta:

- ¿De qué trata el texto? A partir de sus respuestas dialogamos sobre el texto leído

☺ Luego responden las siguientes preguntas lo trabajan en sus cuadernos de experiencias.

- ¿Qué son las plantas?
- ¿Para qué son útiles las plantas para los seres humanos?

-¿Qué quiere decir extinción?

- ¿ Crees que será importante proteger a las plantas?, ¿por qué?

Evaluamos nuestros aprendizajes.

☺ ¿Qué aprendimos hoy?

☺ ¿Cómo nos hemos sentido durante la actividad?

☺ ¿Respetamos las opiniones de nuestros compañeros?

☺ ¿Qué dificultades tuvimos?

☺ ¿Cómo resolvimos nuestras dificultades?

Reflexiono y marco con un chek lo que mejor muestra mi desempeño en esta actividad.

CRITERIOS DE EVALUACION	lo logré	Estoy en proceso	Aún me falta lograrlo
Identifiqué información importante en la lectura de las plantas.			
Dije de qué tratará el texto y cuál es su propósito comunicativo, a partir de algunos indicios, como título e ilustraciones.			
palabras u oraciones completas en el texto leído.			

SESION DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA	Escribe diversos tipos de textos.
CAPACIDAD	• 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.
DESEMPEÑO	Adecúa el texto descripciones a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario, recurriendo a su experiencia previa para escribir.
ACTIVIDAD	Escribimos una descripción de una planta de nuestra localidad.
PROPÒSITO	Hoy escribiremos un texto descriptivo de una planta de nuestra localidad.
RECURSOS	cuaderno de experiencias comunicativas, papelote con el texto, hojas bond, lápiz, borrador y tajador.
EVIDENCIAS	Descripción de la visita.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	✓ Planifica su escrito considerando para qué y quienes leerán. ✓ Escribe un texto descriptivo sobre una planta observada en la visita considerando su estructura. ✓ Revisa con ayuda de la profesora para que mi escritura se entienda y comunique lo que quise decir.

Momentos	SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA ACTIVIDAD
INICIO	**Continuamos la actividad del día** Recordamos la actividad realizada en la sesión anterior, donde leímos un texto descriptivo de una planta. Seguidamente se les muestra el siguiente texto y le damos lectura. El huerto de mi casa Me gusta vivir en mi casa. Es pequeña, pero bonita, tiene un huerto con muchas flores como: margaritas, gladiolos, geranios y rosas, al borde del huerto hay árboles de durazno, pera y manzanos, también crecen unas riquísimas fresas, mi mamá siempre cuida todas las plantas de nuestro jardín, ella me enseño que las plantas son como nosotros que si las tratamos bien se pondrán bonitas. ✓ ¿Qué texto leímos? ✓ ¿Como era el huerto? ✓ ¿Cómo creen que cuida la mamá el huerto? ✓ ¿Qué partes tenía uh texto descriptivo? ¿Qué partes tiene este texto? ¿Cómo es el huerto de tu casa? ¿Cómo es el huerto del colegio? ¿Cómo cuidas tú las plantas? **Responden:** Dialogamos con ellos sobre la visita realizada al Fito toldo del colegio. ¿Creen que es importante comunicar los que observamos en la visita?, ¿cómo podríamos hacer para que otros compañeros también tengan idea de las plantas qué observamos? ✓ Se espera que los estudiantes respondan que podrían hacerlo mediante un texto descriptivo. ✓ Se Formula la siguiente pregunta: ¿Qué sabemos acerca de un texto descriptivo?

	✓ Entonces ¿Qué creen que vamos a trabajar? ***Hoy escribiremos un texto descriptivo de una planta de nuestra localidad.*** Consensuamos nuestros acuerdos el día para trabajar en un ambiente favorable.
Desarrollo	PLANIFICACIÒN: ➢ Pegamos en la pizarra un papelote con el cuadro de planificación y la completamos con ayuda de nuestros estudiantes.

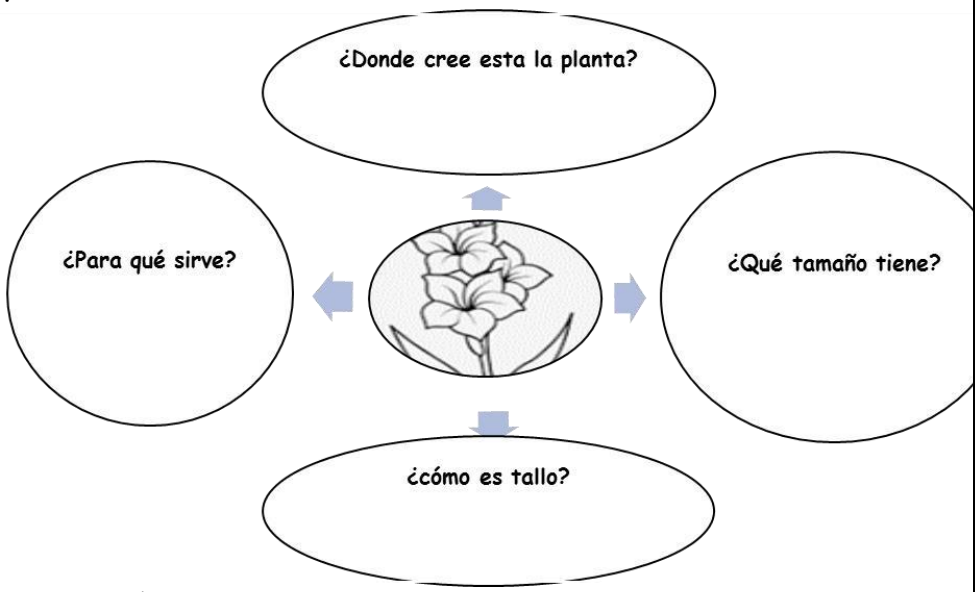
¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Para quienes vas a escribir?
Un texto descriptivo	Para conocer las características de una planta.	Mi profesora, mis compañeros, mi familia.

➢ Se les pide que recuerden y menciones las plantas que observaron en la visita al Fito toldo, lo escribimos en la pizarra.

➢ Cada grupo elegirá una planta para que pueda describirlo.

➢ Posteriormente, retomamos el esquema que trabajamos en la anterior actividad y reconocemos la estructura del texto para que deban de tener en cuenta en su descripción. Se le formula algunas interrogantes a fin de explicarles la actividad, por ejemplo:

¿Por cuál de las preguntas debo empezar a responder para iniciar mi texto descriptivo?



TEXTUALIZACIÒN:

➢ Se les indica que deben de escribir su primer borrador de su descripción

- ✓ Se les entrega una hoja bond a cada niño y niña, para que escriba la primera versión de su texto descriptivo una planta que vieron en la visita que realizamos.
- ✓ Se les sugiere que se guíen del esquema presentado y escriban sus características.
- ✓ Se les acompaña a cada estudiante en la realización de esta actividad.

Se formula la siguiente pregunta, a fin de ayudarlos: ¿qué has escrito o qué deseas escribir?

REVISAMOS:

Se les invita a revisar su escrito considerando algunas pautas

En mi descripción	Si	No
¿Escribí con letra clara?		
¿Empecé con mayúscula?		
¿Se entiende lo que escribí?		
¿Describí usando sus características de la planta?		
¿Use el punto final?		

- **En sus cuadernos de experiencias comunicativas escribirán su versión final de su descripción teniendo en cuenta la revisión que realizaron y cuando todos hayan acabado, se les pide que lean sus textos descriptivos.**

Se felicita por sus participaciones.

Cierre

Evaluación y comunicación

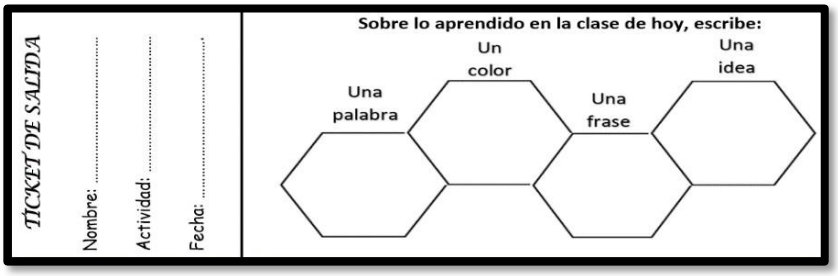
Reflexiona sobre la actividad trabajada.

¿Qué aprendieron hoy? ¿cómo hicieron para ordenar su texto?, ¿qué los ayudó?, ¿qué otros aspectos revisaron?

Se propicia un recuento de la sesión: menciona que han escrito un texto descriptivo de sí mismos para que se conozcan mejor entre compañeros; además, se destaca que para hacerlo han seguido un orden y han utilizado las mayúsculas al iniciar el texto.

CRITERIOS DE EVALUACIÒN	Si lo logré	Estoy en proceso	Aún me falta lograrlo
Planifiqué mi escrito considerando para qué y quienes leerán.			
Escribí un texto descriptivo sobre una planta observada en la visita considerando su estructura.			
Revisé con ayuda de la profesora para que mi escritura se entienda y comunique lo que quise decir.			

Completamos nuestro ticket de salida

	 TICKET DE SALIDA Nombre: ..... Actividad: ..... Fecha: ..... Sobre lo aprendido en la clase de hoy, escribe: Una palabra Un color Una frase Una idea

FOTOS



La conceptualización de textos instructivos hacia los estudiantes para poder escribirlos y tomar las pautas correspondientes.



Ejemplificamos el texto instructivo a partir de la región en el cual nos encontrábamos que su principal fuente económica es la producción de frutas, esto nos permitió apoyarnos en esta producción.



Estudiante elaborando su texto instructivo, a partir de su preferencia (la ensalada de frutas preparada de acuerdo a sus gustos)

Estas preferencias nos ayudaron en la escritura e intercambio oral de las estudiantes