

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA

EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

GURMENDI HERRERA Jazmín Sofía

IDIAQUEZ LUJAN María José

PAREDES QUISPE Edith Margarita

YUPANQUI CORDERO Alexandra Rebeca

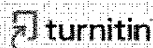
Asesora

CHÁVEZ MOROTE Ana Gabriela

Lima, diciembre 2023

Declaratoria de originalidad

Yo, Ana Cecilia Holgado Vargas, Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA, de las autoras: GURMENDI HERRERA, JAZMIN SOFIA, IDIÁQUEZ LUJÁN, MARÍA JOSE, PAREDES QUISPE, EDITH MARGARITA, YUPANQUI CORDERO, ALEXANDRA REBECA, tiene un **índice de similitud de 19%** verificado en el software Turnitin:



Identificación de reporte de similitud: oia:3117:299953469

NOMBRE DEL TRABAJO

TESIS_GURMENDI_EP-1 (1).docx

AUTOR

Jazmin Gurmendi

RECuento DE PALABRAS

23253 Words

RECuento DE CARACTERES

132594 Characters

RECuento DE PÁGINAS

100 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

197.6KB

FECHA DE ENTREGA

Dec 19, 2023 8:53 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Dec 19, 2023 8:54 PM GMT-5

● 19% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 16% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 15% Base de datos de trabajos entregados
- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos que no constituyen indicios de plagio, cumpliendo así con lo solicitado en la EESPPM.

Lugar y fecha

Santiago de Surco, 19-12-2023



Handwritten signature of Ana Cecilia Holgado Vargas

Ana Cecilia Holgado Vargas
Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e Investigación de la EESPPM



Handwritten signature of María Isabel Carrión Prudencio

María Isabel Carrión Prudencio
Jefe de la Unidad Académica de la EESPPM

RESUMEN

Después de la crisis de pandemia durante tres años, se presentaron dificultades en el sector educativo como el aspecto emocional, social y sobre todo académico en los estudiantes. La mencionada problemática, fue observada al retorno de clases en la modalidad híbrida y presencial, en la que primer grado fue el más afectado del nivel primario. Tuvieron que procesar una etapa tan importante de preparación previa a la lectoescritura, sin los métodos empleados adecuadamente. Al recopilar, analizar la información de cada estudiante y poder comprender sus necesidades se decidió aplicar el proyecto “Leyendo el presente y escribiendo el futuro” en la que se aplicó la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, la cual permitió ejecutar estrategias adecuadas para nivel académico en el que se encontraba cada estudiante, atendiendo sus necesidades de una manera lúdica. El diseño de la investigación respondió a una investigación acción con un enfoque cualitativo y de tipo práctico-participativo, ya que por su estructura se obtuvo una reflexión cercana por la intervención de la docente que participó en la aplicación del proyecto que permitió la mejora de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de primaria en Monterrico I.E. Aplicación a partir del empleo de estrategias innovadoras.

Palabras clave: Lectoescritura, Aprendizaje Basado en Proyectos, primer grado, contextualización, soporte visual y metacognición.

ABSTRACT

After the pandemic crisis for three years, there were difficulties in the educational sector such as the emotional, social, and especially academic aspect in students. The aforementioned problem was observed at the return of classes in the hybrid and face-to-face modality, in which the first grade was the most affected at the primary level. They had to process such an important stage of preparation prior to reading and writing, without the methods used adequately. By collecting and analyzing the information of each student and being able to understand their needs, it was decided to apply the project "Reading the present and writing the future" in which the Project Based Learning methodology was applied, which allowed the execution of appropriate strategies for the academic level in which each student was, attending to their needs in a playful way. The research design responded to an action research with a qualitative approach and a practical-participatory type, since its structure provided a close reflection by the intervention of the teacher who participated in the implementation of the project that allowed the improvement of reading and writing in first grade students in Monterrico I.E. Aplicación from the use of innovative strategies.

Keywords: Literacy, Project Based Learning, first grade, contextualization, visual support and metacognition.

Agradecimientos

Queremos agradecer a cada una de nosotras por el compromiso, cariño y colaboración que hemos tenido como grupo durante estos cinco años de formación, nuestra complicitad, afecto y comunicación respetuosa ha sido fundamental para cuidar nuestro trabajo académico.

Así mismo, agradecer a Dios por permitirnos encontrarnos, por ser la fuerza que necesitábamos, por ser nuestro soporte y por la salud que nos da.

Queremos agradecer a nuestras familias que nos apoyaron en el construir de nuestras fortalezas por acompañarnos durante estos cinco años con palabras de aliento, estando presentes en la comprensión y en el afecto.

Además, queremos agradecer a nuestra asesora la Magister Ana Chávez Morote que nos apoyó y acompañó durante este año no solo cumpliendo con su rol de asesora de tesis, sino también como asesora de la vida, que con firmeza y dulzura supo cómo encaminarnos para lograr nuestras expectativas respecto a la investigación y nos enseñó a enmarcar nuestros logros, celebrando cada uno de nuestros triunfos dentro de la práctica y la investigación.

Continuando, queremos agradecer a nuestros estudiantes que fueron parte de nuestra investigación. Ellos nos enseñaron que desde pequeños podemos ser reflexivos y retadores con nosotros mismos. Les agradecemos por el cariño y las experiencias que quedaran para siempre en nuestros corazones como nuestra primera experiencia en la práctica docente.

Por último, pero no menos importante queremos agradecer a nuestra casa de estudios que con el carisma del Sagrado Corazón nos formaron como docentes competentes que están listas para un campo laboral que exige cambios en la práctica educativa. Gracias a nuestros docentes, por enseñarnos que los mejores maestros efectivamente enseñan desde el corazón.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	07
Planteamiento y Justificación del Problema de Investigación-Acción	07
Motivaciones para llevar a cabo la Investigación-Acción	08
Aportes a la Práctica Educativa	14
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	15
1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	15
1.1.1. Inicios del ABP.....	15
1.1.2. Fases del ABP.....	16
1.1.3. Beneficios y Aspectos a Mejorar	18
1.2. Lectoescritura	19
1.2.1. Competencia Lee Diversos Tipos de Texto en su Lengua Materna	19
1.2.2. Habilidades Pre-Básicas de Lectura.....	20
1.2.3. Habilidades Básicas de Lectura	21
1.2.4. Comprensión Lectora.....	22
1.2.5. Competencia Escribe Diversos Tipos de Texto en su Lengua Materna...23	
1.2.6. Habilidades Básicas de Escritura	25
1.2.7. Niveles de Escritura	26
1.2.8. Tipos de Texto	27
1.2.9. Metacognición.....	30
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	32

1.1. Método de la Investigación-Acción	32
1.2. Contexto de la Investigación-Acción	34
1.3. Plan de Acción	35
1.4. Técnicas e Instrumentos para Organizar y Analizar la Información.....	36
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	38
1.1. Diagnóstico	38
1.2. Desarrollo del Plan de Acción.....	39
1.3. Logros y Dificultades Encontrados	47
LECCIONES APRENDIDAS	51
REFERENCIAS	53
ANEXOS	64
Matriz de Coherencia.....	64
Plan de Acción.....	67
Instrumento Guía de Observación.....	71
Instrumento Lista de Cotejo.....	73
Instrumento Diario de Campo.....	74
Matriz de Triangulación.....	75
Matriz de Guía de Observación.....	85
Matriz de Lista de Cotejo.....	91
Matriz de Diario de Campo.....	95

INTRODUCCIÓN

Desde el año anterior y tras haber atravesado una crisis pandémica, se retomaron las clases a la modalidad semi-presencial, esto ha repercutido de manera negativa en los diferentes niveles de educación. Por eso, se analizó que uno de los sectores más afectados fue el del nivel inicial y los primeros años de primaria, debido a que no han desarrollado con total normalidad y precisión diferentes habilidades para su adquisición de la lectoescritura.

Planteamiento y Justificación del Problema de Investigación-Acción

En la actualidad, tras dos años de pandemia en el Perú, ha surgido un retroceso en el desarrollo de competencias de los estudiantes de la Educación Básica Regular. Antes de la pandemia según el reporte de evaluaciones muestrales de logro de aprendizajes (2022) el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel de inicio en la competencia de lectura aumentó para el 2022 a 6,9% comparado al 2019 con 3,8%. Según el programa curricular (MINEDU 2016) El estándar para el III ciclo menciona que, el estudiante deberá leer textos cortos y o tener información poco evidente, así como también escribir textos de manera reflexiva siendo claros en el propósito de la lectura. Los estudiantes de primer grado del colegio “Monterrico I.E. Aplicación” durante el primer bimestre del año escolar 2023 desarrollaron habilidades pre-básicas tanto para la lectura y escritura tales como la conciencia fonológica, lateralidad, direccionalidad reforzando y nivelando durante ese periodo lo que se debió de consolidar en el ciclo II. Debido a esta nivelación tardía de los estudiantes recién a mediados del segundo bimestre se encontraron listos para poder empezar a trabajar sus habilidades básicas para la lectura, de igual manera arrastrando esa brecha que consideramos es una dificultad que debe ser atendida. Es así como se plantea el potenciar sus habilidades básicas para la lectura como la decodificación, la fluidez y la

comprensión lectora, que también ayudará con el desarrollo de sus habilidades básicas para la escritura, buscando una mejora en el proceso de Lectoescritura en los estudiantes de primer grado, con la finalidad que ellos puedan leer y comprender los productos de ellos mismos y de sus compañeros así como, ser los productores de sus propios textos, que puedan compartirlo con otros y analizar su producción reforzando su criticidad. Por eso consideramos importante mejorar la lectoescritura en los estudiantes haciendo uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), además de responder a esta necesidad, considerando que al ser un proceso nos permite iniciar con la comprensión de los textos y esto traerá en consecuencia la escritura. También que, por el nivel de desarrollo de los estudiantes, están predispuestos a los entornos dinámicos siendo esta metodología la más indicada para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Se relaciona con la línea de investigación innovación y didáctica porque se aplicará un modelo pedagógico, que contará con diversas estrategias para atender una problemática presentada en el área de comunicación.

De tal manera que se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de primaria de la Monterrico I.E. Aplicación?

Motivaciones para Llevar a Cabo la Investigación-Acción

El grupo a través de la prueba diagnóstica y la observación al aula se detectó que no tenían fortalecidas del todo las habilidades pre-básicas para la lectura y escritura tales como la conciencia fonológica, lateralidad y direccionalidad, estas habilidades se trabajaron en el primer bimestre del año. Sin embargo, quedaron por mejorar las habilidades básicas de decodificación, fluidez y comprensión lectora, así como las capacidades de las competencias de Lee y Escribe. Entonces, como grupo

investigador se considera la idea de mejorar estas capacidades que ya estaban siendo trabajadas en el aula, para que ellos puedan leer con fluidez y producir sus propios textos.

Es por ello que se planteó trabajar con la metodología de aprendizajes basado en proyectos para mejorar la lectoescritura en los estudiantes ingresantes al primer grado de primaria. Al ser conocedoras de las problemáticas surgieron las siguientes preguntas: ¿Se podría trabajar con los estudiantes de manera más reflexiva y brindando su autonomía? ¿Ellos podrán tener el acercamiento y producir más de un texto y evaluar lo que escriben? ¿Será posible mejorar la comprensión lectora de estudiantes que han tenido un acercamiento escaso a ello durante las clases semi-presenciales? ¿Qué metodología y estrategias podrían ser adecuadas para el desarrollo de la lectura y escritura?

Antecedentes Internacionales y Nacionales

Entre los antecedentes internacionales, teniendo en cuenta a García et al. (2017) quiénes realizaron una investigación que fue plasmada en el artículo titulado “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria”, en la que se puede observar similitudes con la presente investigación, como la categoría de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la que muestran el desarrollo de diversos proyectos que han tenido como resultados experiencias positivas en los estudiantes, debido a la variedad de estrategias que se han podido presentar y emplear gracias a dicha metodología. Por otro lado, la diferencia es que la experiencia está dirigida al curso de inglés y a estudiantes de 5to y 6to grado. Ante ello, podemos concluir que la investigación nos brinda un gran aporte en cuanto a la eficacia de la aplicación de la metodología del ABP.

Además, encontramos que Zambrano et al. (2022) elaboraron una investigación titulada “El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica” que tiene semejanza al presentar la misma metodología del ABP mediante la que se potencializan estrategias y se refuerza aprendizajes, desde las experiencias y vivencias de los estudiantes. Posteriormente se han encontrado diferencias, pues se observó la aplicación del ABP en estudiantes de diferentes niveles de la Unidad Educativa. De este modo, se puede concluir que la investigación nos brinda sustento teórico, pues fundamenta la eficacia de la aplicación del ABP, aunque en el aspecto práctico no porque no existe una precisión en la muestra.

Como otro antecedente internacional se cuenta con Santander y Tapia (2012). Realizó la investigación para obtener el grado de licenciada de la universidad de Chile, titulada “Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de Lecto-escritura”. Algunas de las similitudes es la categoría de la lectoescritura, sin embargo, dentro de esta investigación buscan resaltar la lectura y la importancia de esta. La otra similitud es que busca la mejora de la habilidad lectora, pero dentro de las diferencias es que no se cuenta con el modelo ABP y que se enfatiza en los niveles de comprensión lectora más no trabaja la escritura como parte fundamental y componente de la lectura.

Gómez (2019) realizó la investigación titulada “Uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con Tecnología de Información y Comunicación (TIC)”. Entre las semejanzas encontradas con nuestra investigación tenemos que el uso del ABP para la enseñanza de la lectoescritura es idóneo en el nivel Primario porque es un proceso que responde a diversos factores que rodean al estudiante. La diferencia radica en que se

incluye la categoría de las TIC como recurso importante para generar mejores resultados tomando en cuenta el entorno actual del estudiante y la investigación se enfoca en cómo enseñar la lectoescritura sin considerar el aprendizaje como parte del proceso.

El último antecedente internacional es de Noval (2021) quien elaboró la investigación que lleva como título “El proceso de escritura en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Propuesta didáctica para trabajar las distintas tipologías textuales”. Las semejanzas con el presente trabajo son el uso del ABP como recurso para la enseñanza de la escritura y el producir textos como estrategia didáctica. Entre las diferencias está que la población a la que se dirige la investigación son estudiantes de 5° curso, quienes ya utilizan el ABP de forma interdisciplinar por lo que están familiarizados con la metodología y que es únicamente una propuesta sin aplicación.

Por otro lado, entre los antecedentes nacionales encontramos que Rojas (2019) quien llevó a cabo una investigación titulada “La enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en el III ciclo de Educación Primaria “. La semejanza con el presente trabajo es la lectoescritura, en su investigación mencionan los conceptos y los diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura, los niveles y procesos necesarios así como las habilidades psicolingüísticas, la diferencia marcada con nuestra investigación es la aplicación ya que ellos realizan una ardua investigación de conceptos y metodologías más no la aplicación de la metodología del ABP, concluyendo que la presente referencia nos apoya en el ámbito teórico, mas no en el práctico.

Gloria, A. (2019) realizó una investigación para obtener el grado académico de bachiller en educación, titulada “Aprendizaje basado en proyectos: ventajas y pautas para su implementación en el aula”, se observan similitudes tales como la metodología

del ABP explicando los pasos y el significado de la misma, sin embargo, este tipo de investigación es documental esto diferenciando de nuestra investigación que es diseño investigación-acción además de nuestra otra categoría que es la lectoescritura.

Como antecedente nacional contamos con Canario y Lynes (2023), dónde realizaron una investigación para obtener la licenciatura en educación titulada "Los procesos cognitivos básicos y la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria", en dicha investigación se observan similitudes en la línea del área de comunicación ya que investiga acerca de la comprensión lectora, sin embargo estás enfocada a determinar la relación entre los procesos cognitivos básicos de atención, memoria y percepción con la comprensión lectora, además otra similitud es que la investigación es orientada en un nivel primario. La clara diferencia es que no aplican la metodología de aprendizaje basada en proyectos para poder alcanzar su objetivo.

También, contamos con Aleman (2022) donde se realiza una investigación para obtener el grado de licenciada en psicología realizando la investigación titulada "Lectoescritura en estudiantes peruanos de educación inicial, 1ero y 2do de primaria: Una perspectiva psicoeducativa". En dicha investigación se observan similitudes por ejemplo en una de las categorías que es la lectoescritura, sin embargo, se trabaja desde una perspectiva psicológica frente al aprendizaje. Otra similitud que se encuentra en la investigación es en los grados que se tiene como muestra, dentro de las diferencias es que se está trabajando con un diseño descriptivo, mientras que nuestro diseño es investigación acción.

Dentro de nuestros antecedentes nacionales contamos con Cabrera (2022) quién realiza una investigación para optar con el título de licenciada en educación

realizando una investigación titulada "Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa pública", la similitudes que podemos encontrar con esta investigación es que se enfoca tanto en el área de comunicación como en el tercer ciclo de la básica regular, ya que en la que investigación realizan pruebas para evaluar tanto las competencias lee y como de escribe el estudiante que deberían estar consolidando el proceso de la letra escritura. Aquel último punto marca una diferencia con nuestra investigación ya que nosotros nos enfocamos si bien es cierto también en el tercer ciclo, eso específicamente en primer grado cuando están iniciando el proceso de lectoescritura.

Breve Descripción de las Partes Principales de la Tesis

En la introducción se presenta el planteamiento y la justificación del problema de investigación-acción en el contexto actual, los antecedentes internacionales y nacionales que lo sustentan, los aportes a la práctica educativa a nivel metodológico, teórico y práctico.

El primer capítulo presenta el marco teórico, con las bases teóricas que fundamentan las categorías de la investigación que son Aprendizaje Basado en Proyectos y Lectoescritura.

El segundo capítulo presenta el marco metodológico, que contiene el método y contexto de la investigación-acción, una descripción general del plan de acción y las técnicas e instrumentos empleados para sistematizar la información recabada.

El tercer capítulo presenta el análisis e interpretación de resultados, el desarrollo del plan de acción y los resultados obtenidos del proceso de triangulación de datos que están relacionados a las categorías de la investigación. Por último, los logros

y dificultades identificados, y las lecciones aprendidas del presente estudio.

Aportes a la Práctica Educativa

Al desarrollarse las competencias del Área de Comunicación con los estudiantes de primer grado se puede lograr un mayor avance a nivel transversal teniendo en cuenta que la comprensión lectora influye en todas las áreas y así podrá realizar una mejor formulación de sus argumentos ante diversas situaciones.

. Además, los estudiantes podrán mejorar su comunicación oral e iniciar la escrita como consecuencia del aprendizaje de la lectura. Esto también ayudaría a desarrollar de manera óptima la dimensión social del estudiante una vez mejore su nivel de comunicación.

Cabe mencionar que, el desarrollo de esta área de manera transversal va a permitir que el estudiante desarrolle su habilidad lectora mediante diversas situaciones, que a lo largo de su vida podrá y reconocerá de qué manera correcta aplicarla, proporcionando que los estudiantes desde su primer grado puedan desarrollar su capacidad crítica.

Además, la presente investigación traerá el desarrollo de la autonomía del estudiante, puesto que se emplearán estrategias en las que deberán planificar, evaluar y editar sus propias producciones, fortaleciendo su confianza y la autovaloración.

Por este motivo, esta investigación cuenta con la oportunidad de aplicar el proyecto "Leyendo el presente y escribiendo el futuro" en el 2023 bajo la metodología del aprendizaje basado en proyectos para mejorar la lectoescritura en 24 estudiantes del primer grado de primaria de Monterrico I.E. Aplicación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Cobo y Valdivia (2017) señala que la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos implica una participación y colaboración activa y donde los estudiantes se enfrentan a una situación que los va a llevar a proponer soluciones a dichas situaciones en específico. Del mismo modo definen que es un proyecto, tomándolo como un conjunto de actividades que se encuentran articuladas, con el propósito de generar productos o servicios que aborden problemas o satisfagan necesidades, tomando en cuenta los recursos y el tiempo delimitado para la aplicación.

1.1.1. Inicios del ABP

Santamaría et.al (2021) menciona que la metodología de ABP consiste en diseñar un proyecto a realizar en grupo y según los conocimientos de los alumnos. Dicho proyecto tiene que ser previamente desarrollado, revisado y analizado por los docentes para asegurar que los estudiantes cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para resolver el proyecto y que a su vez desarrollen un conjunto de habilidades mientras realizan el mismo. Adquirir habilidades y actitudes es tan importante como adquirir conocimientos cuando hablamos de una metodología el Aprendizaje Basado en Proyectos. Para introducir esta metodología en el aula es necesario proporcionar a los alumnos un conjunto de conocimientos previos y luego proponerles un proyecto para que puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Esta metodología busca solucionar una problemática detectada en la población con la finalidad de que los estudiantes puedan aplicar los aprendizajes adquiridos durante la resolución en situaciones futuras.

1.1.2. Fases del ABP

El estudiante es un participante activo en su aprendizaje, delegando el rol del docente a uno de guía durante el proceso. Es decir, que el Aprendizaje Basado en Proyectos permite que los educandos puedan decidir la manera en la que condicionan su propio aprendizaje sin necesidad de que el docente entregue el contenido directamente.

Cobo y Valdivia (2017) autoras el Material de Apoyo a la Docencia del Instituto de Docencia Universitaria de la PUCP menciona las diferentes etapas que cuenta el Aprendizaje Basado en Proyectos tales como: Planteamiento del proyecto y planificación, Investigación sobre el tema, Definición de los objetivos y plan de trabajo, Implementación y la última etapa es la Presentación y evaluación de los resultados.

En conjunto con lo antes mencionado Vergara (2015) en su libro Aprendo porque Quiero: Aprendizaje Basado en Proyectos, paso a paso propone 3 fases para llevar a cabo la aplicación de la metodología, Las cuales son: La ocasión, la intención y la acción.

Ambos autores nombran de distintas maneras las fases del ABP, sin embargo, al profundizar en cada una de ellas se puede comprender que trabajan en una misma línea de identificar un problema, el contexto que se está dando, la oportunidad de mejora, investigación del tema para su implementación y desarrollo, finalmente está el momento de la evaluación y presentación. La presente investigación se va a enfocar en los pasos propuestos por el Ministerio de Educación, puesto que ellos se enfocan en una enseñanza enfocada en competencias al igual que nosotros.

El Ministerio de Educación plantea cinco fases respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos, teniendo en cuenta lo siguiente en cada una de ellas:

En la fase de preparación el docente mediante la observación y el análisis encuentra una problemática que repercute en el desarrollo del estudiante y genera una necesidad de aprendizaje. Además, se define así los aprendizajes que se desean alcanzar y el cómo serán evaluados. Es decir, que se seleccionan las competencias y capacidades en base a la situación planteada. (Minedu, 2020)

En la fase de formulación a partir del propósito de aprendizaje el docente elabora preguntas que generen interés, acercamiento y reflexión crítica en los estudiantes logrando que se involucren en el proyecto. También se debe tener en cuenta la formulación del producto final y los indicadores para su evaluación. (Minedu, 2020)

Durante esta etapa la docente les comenta a los estudiantes la problemática encontrada, y sobre todo en grados menores, a través de dinámicas recoge las ideas de los estudiantes sobre lo que le gustaría lograr al final del proyecto.

En la fase de planificación el docente y los estudiantes de manera conjunta realizan el plan de trabajo del proyecto, organizando los responsables y roles de cada actividad planteada sea de forma individual o grupal. Incluso se debe considerar los recursos necesarios para la ejecución del proyecto, teniendo en cuenta la disposición de los estudiantes. (Minedu, 2020)

Durante esta etapa la docente al ser una guía para los estudiantes, más aún en grados pequeños se encargará de comentarles cuál podría ser todo ese proceso que llevarían a cabo para lograr su objetivo y es así que junto con ellos van organizando cuál va a ser la ruta de ejecución.

En la fase de investigación los estudiantes deben comprender con exactitud los conceptos a utilizar en la investigación y los recursos que emplearán para recabar información sobre ellos. (Minedu, 2020)

Durante esta etapa de investigación el estudiante va a recibir la información necesaria para poder lograr el objetivo de su proyecto esa información puede ser investigada de manera autónoma, así como la puede proveer el docente en los grados menores con la finalidad de que los estudiantes conozcan y se informen sobre los conceptos e información necesaria.

La fase de evaluación consiste en la guía e intervención del docente durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la retroalimentación y ajuste de las actividades respecto a las necesidades que se presenten en el proceso. Corresponde también a la valoración de los indicadores propuestos en la segunda fase de formulación. (Minedu, 2020)

El docente en todo proceso es un guía y una figura que acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, manteniendo una retroalimentación activa para que ellos puedan lograr el objetivo de su proyecto.

1.1.3. Beneficios y Aspectos a Mejorar

Según Santamaria Et.al (2021) Se reconoce que el ABP tiene una habilidad especial de mejorar lo que se conoce como habilidades blandas como el pensamiento crítico y la creatividad, además de mejorar la capacidad de trabajar en equipo y colaborativamente.

Debido a la naturaleza de la metodología, muchas ocasiones es difícil poder cumplir con todo el temario pactado es por ello que en ese aspecto el método

clásico lo siguen utilizando los diferentes docentes ya que logran cumplir con lo estipulado.

Web Suzie Boss (2017) en una entrevista dada a la Fundación Educacional Seminario, menciona que la metodología del Aprendizaje Basado en proyectos permite que el aprendizaje del estudiante sea significativo, debido a que la preparación del estudiante incentivando la creatividad llevará a que logre resolver problemas y así interactuar correctamente con el entorno. Tomando en cuenta que esta metodología permite al estudiante aplicar lo aprendido y poder mostrar ante el resto de las personas el producto o solución alcanzada.

Ya que es una metodología completamente distinta es posible que en el proceso de transición de los docentes y estudiantes pasen por distintas etapas como estado de shock y la negación.

1.2. Lectoescritura

1.2.1. Competencia Lee Diversos tipos de Texto en su Lengua Materna

En el Programa Curricular de Educación Primaria, MINEDU (2016) define a la competencia como “interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (p. 159), mostrando un aspecto primordial para su adecuado desarrollo. Además, plantea a la lectura como un proceso constructivo. Esto quiere decir que el estudiante no solo decodificará el código lingüístico, sino que también será competente en la comprensión del texto, ya que podrá extraer información explícita e implícitamente. Tal y como menciona Marchant (2007) en su artículo ¿Por qué leer es importante? donde presenta a la lectura como una experiencia de transformación

lingüística debido a que “la lectura permite mejorar en gran medida el escuchar, hablar y escribir”

Las capacidades de la competencia de leer son las siguientes; Obtiene información del texto escrito, esto significa que el estudiante debe recabar información explícita del texto, escenario, personajes, trama, etc. Esto con la técnica de preguntas concretas. También, infiere e interpreta información del texto, en ella el estudiante reconoce la información explícita, se hará uso de preguntas inferenciales que permitirá reconocer la comprensión lectora del estudiante. Por último, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, el estudiante podrá compartir su opinión de manera crítica y reflexiva.

1.2.2. Habilidades Pre-Básicas de Lectura

Existen factores claves que se desarrollan y fortalecen en los niños con el objetivo de iniciar adecuadamente el proceso de lectura, por ejemplo, la conciencia fonológica, es una habilidad que permite al estudiante reflexionar acerca de las características que presenta el lenguaje que habla, clasificado oportunamente en tres niveles según el grado de dominio que se obtenga. El desarrollo adecuado es primordial para el proceso de adquisición de la lectura donde el niño se vuelve consciente del sistema del habla traducidas en unidades de secuencias fonológicas (Velarde, 2010, como se citó en Saurino, 2012).

Asimismo, la lateralidad. Guillen (2017) la define como “predicción de manera espontánea en la utilización con mayor frecuencia el lado dominante es decir el lado derecho o lado izquierdo del cuerpo humano”. Se destaca que la percepción y aprendizaje que consiga el estudiante luego de automatizar la lateralidad será más

sencillo al momento de aplicarlo en la lectura, siendo también un requisito básico para el desarrollo de la direccionalidad. Por último, la direccionalidad. “Movimientos que efectuamos en la escritura y deben seguir en todo momento un orden de izquierda a derecha” (Guillen, 2017). Se entiende que el niño desarrolla en consecuencia otras actividades ligadas a la direccionalidad, como por ejemplo la orientación espacial al momento de leer para comprender.

1.2.3. Habilidades Básicas de Lectura

Juana Pinzas, menciona en su libro leer pensado (2001) que las habilidades de comprensión lectora no tienen un orden en específico, pero sí es importante potenciar cada una de ellas. La decodificación es una de las habilidades que permitirá al estudiante descomponer la oración en unidades de texto (palabra), esto quiere decir que aislará cada palabra de la oración de un texto, puesto que conocerá el sonido de cada letra utilizada para componer la palabra (fonemas).

La fluidez va de la mano con el vocabulario, puesto que el niño al conocer la palabra y familiarizarse con ella, le permitirá tener una lectura ágil puesto que agrupará las palabras y podrá mantener una lectura fluida para que la comprensión del texto sea de manera uniforme. Comprensión Lectora. Dentro del libro Leer Pensando de Juana Pinzas (2001) define a la lectura como una construcción que se desarrolla con el paso del tiempo al ser una construcción social. “el lector va armando mentalmente — construyendo, se dice— un «modelo» del texto, dándole a éste un significado o una interpretación personal” (p.16). Es decir, que el estudiante vincula lo leído en un texto escrito de acuerdo con sus experiencias previas para que este le encuentre sentido al texto.

1.2.4. Comprensión Lectora

Todos al someternos a la lectura de un texto estamos invitados a comprender lo que se está leyendo, ya que cada palabra es una configuración lingüística. Según Cervantes, Pérez y Alanís (2017) señalan que “el nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto” (p.6) Esto quiere decir que el estudiante tomará sus saberes previos y le darán sentido al texto con originalidad.

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) plantean tres niveles de comprensión lectora, donde en cada nivel el estudiante podrá hacer mayor trabajo intelectual. El nivel de comprensión literal, el lector en este nivel reconoce la parte principal de un texto, esto quiere decir que podrá mencionar a los personajes, escenarios, tiempo, interacción entre personajes; toda aquella información que se pueda encontrar de manera explícita en un texto. Para este nivel el nivel puede incluso compartir la idea principal e incluso el objetivo de la lectura, esto invita al lector a realizar una lectura profunda.

El nivel inferencial requiere que el lector realice un mayor grado de sinapsis ya que se compartirá ideas implícitas, se podría decir que dará conceptos entre líneas, supondrá o deducirá información que no está en el texto. El lector recurre a sus experiencias y encuentra relaciones que no están de manera concreta en el texto, esto quiere decir que, para este nivel de comprensión, el lector estará en un nivel considerable de abstracción. Por ello, permitirá que se den hipótesis sobre la causa y el efecto de lo que se está leyendo, personajes que podrían sumarse, acontecimientos e incluso reacciones de los personajes.

El nivel de comprensión crítico el lector plantea juicios sobre lo leído, aceptando o rechazando las ideas del texto, para ello recurre a la argumentación. Da su opinión de manera objetiva, válida reacción de personajes o los cuestiona.

1.2.5. Competencia Escribe Diversos Tipos de Texto en su Lengua Materna

La competencia invita al estudiante a realizar un proceso que implica la sistematización de información traducida a un texto teniendo en consideración el contexto y propósito en su elaboración, además de una constante revisión para encontrar aquellos aspectos a mejorar y corregirlos hasta tener una versión final adecuada (MINEDU, 2016). Además, el educando va obteniendo diversos conocimientos del lenguaje escrito que usará como recursos y/o herramientas para comunicarse de forma escrita.

Otro aspecto importante es que la escritura es una práctica social, permitiendo que el educando pueda crear el sentido del texto que produce en torno a las interacciones que pueda tener con otras personas.

Entendiéndose que el alumno debe interactuar con: sus pares, el docente responsable del grado que cursa, con los alumnos de otros grupos, así como consecuencia con los demás docentes (incluyendo, en diferentes momentos con el director escolar) y finalmente, en ocasiones, con la comunidad, de esta manera se acerca a los alumnos con interlocutores reales que abre espacios para confrontar ideas que lleven a interpelar y enriquecer su experiencia en el lenguaje. (Martínez, 2017, p. 2)

La competencia tiene entre varias finalidades el uso estético del lenguaje que motiva al estudiante a realizar escritos donde el mensaje que se comunica se sostiene con una base artística y atrae al lector gracias a los recursos líricos que se

empleen. Es decir, que elaborando textos como poemas, novelas, canciones el estudiante está haciendo uso del lenguaje escrito y la belleza que este presenta al compartir las ideas en un formato atractivo.

Entonces al tener una cantidad considerable de aspectos a realizarse dentro de la competencia Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna, el desarrollo de esta se da de forma paulatina y progresiva durante los ciclos del año escolar. Añadiendo que es necesario considerar a la escritura como una habilidad que el estudiante irá adquiriendo con la guía docente, a través de estrategias y/o recursos adecuados desde el enfoque comunicativo que plantea el Área de Comunicación.

Se presentan cuatro capacidades en el Programa Curricular de Educación Primaria que determinan el logro de la competencia Escribe según las consiga desarrollar y adquirir el estudiante (MINEDU, 2016, p. 169). A continuación, se muestran las capacidades con la definición de lo que abarcan:

Adecúa el texto que se refiere a reconocer la situación comunicativa donde el estudiante necesita considerar ciertos aspectos como por ejemplo el propósito, el público lector y el contexto sociocultural.

Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada donde es importante que lo planteado en el texto tenga relación entre sí y se use el vocabulario adecuado para generar así un producto que tenga sentido.

Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente donde el educando asegura con ayuda de recursos textuales la comprensión de lo creado y el uso estético del lenguaje.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito que implica la revisión permanente del texto realizado y analizar tanto las características del uso del lenguaje como el efecto que pueda tener en el entorno sociocultural al que se dirige.

1.2.6. Habilidades Básicas de la Escritura

Según Serrano y de Luque (2018) el desarrollo motor fino implica cómo el infante usa sus brazos, manos y dedos con mayor precisión conforme fortalezca ciertas capacidades como por ejemplo la manipulación de cubiertos o útiles de escritorio. Además, resaltan que es importante para su desempeño pues le permite interactuar con herramientas diariamente.

Existen también procesos cognitivos superiores que se deben considerar dentro de las habilidades necesarias para desarrollar un proceso de escritura adecuado, siendo las siguientes: generar y ordenar ideas, redactar, revisar y reformular (Casanny et al., 1998).

En primer lugar, el generar y ordenar ideas está enfocada en hacer uso de un soporte escrito, evitar los condicionamientos de la redacción (gramática, ortografía, etc.), compartir las ideas de forma conjunta con el objetivo de reforzar u obtener nueva información, aplicar técnicas para sistematizar las ideas planteadas según el tipo de texto a elaborar y determinar una imagen concreta del escrito.

En segundo lugar, el redactar que se desarrolla al plantear la estructura de redacción para poder iniciar con el escrito, considerar los aspectos del texto como el lenguaje que se comparte con el lector y el colocar ciertos elementos (marcadores

textuales, títulos, conectores según el tipo de texto, etc.) a lo largo del escrito que puedan ser de guía para que la comprensión sea más sencilla.

Por último, el revisar y reformular que son dos aspectos importantes, el utilizar micro habilidades de la lectura para revisar los diferentes aspectos que abarcan el escrito para compararlo con lo propuesto inicialmente y escoger las técnicas de corrección que más se adecúen a los errores encontrados en el momento de la revisión para obtener así un texto mejorado.

1.2.7. Niveles de Escritura

Según Casanny (2018) la adquisición del lenguaje escrito se da a través de la comprensión de los textos escritos. Una vez el lector consigue identificar y comprender lo que está leyendo, aprenderá también sobre las reglas gramaticales que va a necesitar al escribir. Se debe tener presente que existen diversos factores que apoyarán en este proceso de adquisición iniciando con la lectura como la motivación o interés por lo que lee y la concentración que pueda tener en el momento de realizar la lectura.

Los niños aprenden de forma gradual la escritura pues es un proceso que requiere ir acercándose a través de niveles a lo que se conoce como escritura convencional, siendo el docente quien reconoce y propicia las estrategias necesarias para que pueda darse adecuadamente. Por esa razón, se tiene que entender los principales niveles que los estudiantes deben desarrollar en el ciclo III de Educación Primaria.

El nivel pre-silábico muestra cómo los estudiantes van identificando que las palabras deben estar formadas por más de una letra para que tenga sentido y que la misma cadena de letras no puede tener más de una interpretación.

En el nivel silábico los estudiantes asignan el valor de una sílaba a cada letra, añadiendo además el sonido vocal correspondiente reconociendo este dentro de la sílaba escogida.

En el nivel silábico-alfabético se realiza el discernimiento entre vocales y consonantes, comenzando a unir ambas para formar sílabas completas que corresponden a una palabra.

En el nivel alfabético los estudiantes ya consiguen conectar el sonido con las grafías al escribir, teniendo en cuenta de que pueden existir errores ortográficos pues continúan en el proceso de aprendizaje de la escritura (Guerrero, 2020).

1.2.8. Tipos de Texto

El texto narrativo según Romero (2015) explica que es aquel que comunica e informa mediante un mensaje el cual debe contener ciertos códigos y organización dentro de la misma, que a su vez debe tener un contexto preciso de acuerdo con el destinatario. Su objetivo es exponer diversos sucesos que se presenten con una secuencia de manera coherente, los cuales pueden ser basados en hechos reales o ficticios. Además, la autora expresa sobre la importancia de la participación de un narrador, ya que gracias a él se va a organizar, comunicar y dar vida al trasfondo del texto.

Según Cancino (2017) expresa que los textos narrativos como el cuento se caracterizan por ser concisos, de la cual no es necesario dar lectura con interrupciones. También, menciona que posee de escasa cantidad de personajes y de una lectura ligera ya que su argumento no es complejo. Cabe destacar que, la autora explica sobre los elementos del texto narrativo. En primer lugar, están los personajes quienes ejecutan las

acciones en la que toman un rol con conductas positivas o negativas, los mismos pueden ser personajes primarios o secundarios. En segundo lugar, está el escenario en el cual se desarrollan los hechos. En tercer lugar, está la acción que se presenta mediante los acontecimientos que vive cada personaje del cuento. El cuento presenta una estructura determinada que se debe seguir para presentarse los elementos los cuales son el inicio (donde se presenta y visualiza a los personajes y el escenario), el nudo (en el que se presenta algún tipo de conflicto que altere la secuencia del cuento) y el desenlace (donde finaliza la narración con alguna situación que por lo general es positiva).

Aponte (2015) expone sobre el tipo de texto descriptivo, explicando que son aquellos que tienen la intención de comunicar y representar textualmente lo que se observa en la realidad o de algún proceso realizado. Cabe mencionar, que todas las ideas observables plasmadas en el texto deben poseer tres características indiscutibles, las cuales son coherencia, cohesión y adecuación. Aponte pone en evidencia aquellos pasos que se deben tener en cuenta para realizar una descripción. En primer lugar, la observación al instrumento a describir, pues mediante la acción se va a seleccionar ciertas características o rasgos del objeto. En segundo lugar, el orden y secuencia que se debe mantener en el texto, yendo desde lo más específico a los más habitual. En tercer lugar, se debe ser conciso y expresivo teniendo como objetivo influir sobre quienes dan lectura. Además, la autora hace énfasis en que el propósito del texto es que el lector pueda imaginar sobre lo que se aborda en el tema y ello se realizará con ayuda de los adjetivos y detalles escritos.

Chacón (2017) incluye en el texto descriptivo una secuencia que se debe seguir. El primer procedimiento llamado anclaje, hace referencia al nombre, es decir tema

o título de aquello que se realizará la descripción, la cual es ideal que se ubique al inicio del texto. El segundo procedimiento se llama aspectualización, la cual es aquella que se basa en redactar y señalar todas las características del objeto a describir teniendo en cuenta el contexto. El tercer procedimiento es la relación, en la que se da a notar el objeto ubicado en cierto lugar y en una situación que además señala cierta similitud con otro objeto. El último procedimiento llamado tematización, es aquel en el que el texto se enfoca solo en un adjetivo en específico que se deslinda del objeto a describir para continuar con otra situación a describir.

La investigación de Bailo (2014) expone que el tipo de texto instructivo es aquel que nos informa, guía, orienta, gestiona y dirige con el fin de realizar ciertos pasos con secuencia y orden. Cabe resaltar que, es indispensable la buena redacción en el mencionado texto, pues según los pasos mostrados, al finalizarlo se obtendrá un producto, por ello es necesario que sea completamente comprensible y de lectura ligera para que se pueda poner en funcionamiento su finalidad.

De la Rosa (2015) expresa que los textos instructivos son empleados normalmente en la vida cotidiana. Manifiesta y ejemplifica que, en la actualidad con la gran utilidad de recursos y artefactos tecnológicos, los textos instructivos han tomado protagonismo ya que gracias a ellos y su practicidad nos podemos adaptar a esta modernidad. Por ello menciona que “son textos instructivos las recetas de cocina, la receta médica, la elaboración de un objeto, las instrucciones para el llenado de una solicitud, las instrucciones para llegar a un lugar, como las instrucciones para cuidar nuestra salud, entre otros” (pg. 17). La autora especifica los elementos que presenta el texto instructivo los cuales son los elementos o materiales requeridos para la

construcción del objetivo y el procedimiento detallado desarrollado mediante instrucciones.

1.2.9. Metacognición

Mediante la investigación de Gutiérrez et.al., (2021) se comprende que la metacognición es aquel proceso cognitivo que realiza el ser humano mediante la etapa de reflexión autónoma basada en la autorregulación de adquisición de conocimientos, de este modo el individuo toma conciencia del significado de resolución de cada problemática resuelta o por resolver en su vida cotidiana. Dicho proceso el ser humano lo posee de manera natural, saber recalcar que este pasa por un periodo de evolución a lo largo del tiempo y práctica que dependerá del contexto y situaciones presentadas.

Alarco et al, (2020) a través de su investigación desarrolla la relevancia de la metacognición en el ámbito educativo, pues menciona que dicho proceso cognitivo va a proporcionar el desarrollo de sus competencias reflexivas para que de este modo interiorice y modifique sus aprendizajes de manera autónoma, logrando que se cuestione, analice y sea consciente de sus logros al obtener nuevos conocimientos, siendo ese proceso mucho más significativo.

Argüelles et al., (2007, como se citó en Aguilar et al., 2019) explican sobre la gestión de la metacognición en las aulas, para que el estudiante participe de manera autónoma y activa durante el proceso de aprendizaje, para ello es necesario tener en cuenta ciertos pasos. El primero es la planificación, en el que se debe cerciorarse que el estudiante planifique y organice sus actividades para llegar al objetivo, y que cuente con los materiales necesarios. El segundo es la supervisión, en el que se realiza un seguimiento durante la actividad para observar que este ejecutando lo planificado,

realizando preguntas orientadoras para que analice y tome conciencia de los acontecimientos durante su trabajo. El tercero es la evaluación, en el que se verificará y evaluará el proceso de aprendizaje, la efectividad de sus estrategias y el análisis al culminar sus actividades.

Swartz et al., (1990, como se citó en Aguilar et al., 2019) explica que durante el proceso de metacognición existen cuatro niveles que proporcionan un apoyo para el mismo. El nivel uno llamado “Uso tácito”, que tiene como protagonista la pregunta “¿Qué he aprendido?” en el que el estudiante tomará conciencia de sus propios pensamientos. El nivel dos llamados “Uso consciente” que se refleja mediante la pregunta “¿Cómo lo he aprendido?” que refleja la clasificación del proceso de aprendizaje. El tercer nivel es el “Uso estratégico” manifestado mediante la pregunta “¿Para qué me ha servido?” en la que el estudiante encontrará la dirección y el fin de sus aprendizajes adquiridos. Por último, el nivel cuatro llamados “Uso reflexivo” representado por la pregunta “¿En qué otras situaciones puedo utilizarlo?” En la que el aprendiz debe encontrar la direccionalidad y uso de aprendizajes, haciendo todo el proceso significativo para su vida cotidiana.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Método de la Investigación-Acción

Macanchí et al. (2020) nos dice que "en el ámbito educacional, la innovación requiere asumir su carácter permanente, integrador y transformador, se le identifica como una alternativa invaluable en la toma de decisiones acerca de los procesos de cambio en las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas en las que los profesores se convierten en los máximos protagonistas". Es por ello que la modalidad empleada en la presente investigación es de Innovación Educativa debido a que los investigadores podrán manipular las categorías haciendo uso de una alternativa de solución, fundamentada en resolver el problema pedagógico identificado y que requiere una mejora.

Es de enfoque cualitativo ya que busca reconocer la realidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sánchez (2019) explica que tiene como objetivo describir y explicar de forma profunda el fenómeno al aplicar métodos y técnicas. Entonces se comprende que a través de la metodología a aplicar se encontrará cómo los estudiantes están adquiriendo el conocimiento.

Es de diseño investigación-acción donde "las personas pertenecientes a un grupo o comunidad participan activamente en el proceso investigativo, contribuyendo a la identificación del problema en estudio y la identificación de posibles soluciones" (Salas 2019). Es decir, que el docente tendrá el rol de guía durante todo el proceso y lo evaluará junto con los estudiantes.

Por último, el tipo de investigación es práctico porque los conocimientos adquiridos a través de los resultados van a ser la guía hacia la mejora práctica durante y

después de finalizada la investigación; y es participativo porque los investigadores en conjunto con los participantes indagan con el objetivo de mejorar la realidad donde suscita un problema. (Zuber-Skerritt, 1992, como se citó en Latorre, 2008).

En pertinencia con el diseño, enfoque y tipo la investigación gira acorde con el objetivo general de mejorar la lectoescritura mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de primaria de la Monterrico I.E. Aplicación. Teniendo como objetivos específicos los siguientes:

Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Preparación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.

Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Formulación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.

Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Planificación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.

Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Investigación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.

Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Evaluación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.

2.2. Contexto de la Investigación-Acción

Esta investigación se aplicó en el colegio Monterrico I.E. Aplicación ubicada en el distrito de Santiago de Surco, que pertenece a la UGEL 07. La institución tiene como misión formar a los estudiantes como seres humanos que alcancen su crecimiento espiritual, intelectual, moral, físico y emocional.

Esta institución al ser un centro de aplicación nos permite reconocer un problema y buscar posibles alternativas de solución en beneficio de los estudiantes. En el caso de aplicación se tomó como muestra a los veinticinco estudiantes de primer grado de primaria, en el área de comunicación tomando dos competencias de esta área, siendo "Lee diversos tipos de texto en su lengua materna" y " Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna".

En el aula a raíz de la prueba diagnóstica que se tomó a inicio del año escolar 2023, se pudo recoger el estado en el que se encontraba el aula, en mención a las dos competencias ya antes mencionadas. Los estudiantes no lograron estar en un nivel logrado al salir del segundo ciclo de la educación básica regular EBR debido a que no se habían consolidado las habilidades pre-básicas de conciencia fonológica, lateralidad y direccionalidad. Es por ello que se aplicó la metodología de aprendizaje basado en proyectos para mejorar la lectoescritura con el proyecto titulado "Leyendo el presente, escribiendo el futuro"

Tabla 1.

Codificación de los 24 estudiantes de primer grado de primaria de Monterrico I. E. Aplicación.

CÓDIGO
Estudiante - E1
Estudiante - E2
Estudiante - E3
Estudiante - E4
Estudiante - E5
Estudiante - E6
Estudiante - E7
Estudiante - E8
Estudiante - E9
Estudiante - E10
Estudiante - E11
Estudiante - E12
Estudiante - E13
Estudiante - E14
Estudiante - E15
Estudiante - E16
Estudiante - E17
Estudiante - E18
Estudiante - E19
Estudiante - E20
Estudiante - E21
Estudiante - E22
Estudiante - E23
Estudiante - E24

Nota: Los códigos asignados a cada estudiante han sido realizados con el fin de salvaguardar la identidad de los estudiantes, con el fin de organizar los resultados obtenidos de la investigación.

2.3. Plan de Acción

La presente investigación planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de primaria de la Monterrico I.E. Aplicación? Por lo tanto, el equipo indagador determinó las diversas acciones mediante un cronograma (**Anexo Plan de Acción**) que les facilitará una mejor organización para lograr la finalidad de esta investigación.

2.4. Técnicas e Instrumentos para Organizar y Analizar la Información

En la presente investigación se han utilizado tres instrumentos orientados a la evaluación tanto de cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos como de las competencias “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”.

Según lo que nos dice Santos (2017) podemos entender que la confiabilidad se podría definir como la ausencia del error de medición en un instrumento.

Para medir la confiabilidad los tres instrumentos han debido de pasar por un “Juicio de expertos” y así poder validar que los instrumentos son capaces de realmente medir cada indicador.

Los Instrumentos de evaluación utilizados “Lista de cotejo”, “Diario de campo” y “Guía de observación”, han sido revisadas, analizadas y validadas por cuatro docentes altamente calificadas, como lo son la Mg. Carolina Chávez, Mg. María Esther Benites, Mg Ana Gabriela Chávez y Mg. Mónica Vera, quienes nos dieron el soporte de confiabilidad para la aplicación.

2.4.1 Lista de Cotejo

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2019) menciona que la lista de cotejo es un instrumento de evaluación estructurado el cual muestra los criterios de evaluación con una escala dicotómica donde se precisa la presencia o ausencia del criterio.

El objetivo del presente instrumento es recoger información de toda la muestra respecto al desarrollo individual de las competencias “Lee diversos tipos de

textos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” en cada una de las sesiones.

2.4.2 Diario de Campo

Acuña, F. Et al (2021) menciona que el diario de campo es un instrumento que brinda apoyo al momento de recaudar información durante la ejecución de clases ya que permite analizar lo trabajado y evaluar si se cumplió con el objetivo planteado para la sesión.

La finalidad del diario de campo es recoger información mediante la observación de cada grupo de trabajo, detallando la participación individual de la muestra respecto a cada uno de los procesos del Aprendizaje Basado en Proyectos.

2.4.3 Guía de Observación

Campos y Lule (2012) citado en Cortez y Maira (2019) menciona que la guía de observación es un instrumento en el cual el observador puede recoger información sistemática de manera precisa puesto que se centra específicamente en el objeto, fenómeno o hecho de estudio.

Mediante la guía de observación se logrará obtener información del proceso del estudiante respecto a las competencias de lee y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, mediante la comparativa de cuatro observaciones con lista de cotejo.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Diagnóstico

Mediante la presente fase, el equipo investigador logró identificar aquellas necesidades que tienen los estudiantes y las diversas características que presentan cada uno de ellos. Para ello, fue necesario analizar la problemática desde el inicio del año escolar a través del análisis de la prueba de entrada diagnóstica aplicada a todos los estudiantes en la que se evaluaron las competencias de “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. Mediante preguntas como *“Une aquellos dibujos cuyos nombres rimen”, “Cuenta la cantidad de sonidos de cada imagen y pinta los círculos”, “Identifica la vocal que le falta a la siguiente palabra”* y *“Une aquellos dibujos cuyos nombres coincidan en el sonido inicial”*, más de la mitad de la cantidad total de los estudiantes evidenciaron no haber desarrollado su conciencia fonológica al no resolver correctamente las preguntas. Al resolver actividades de la evaluación como *“Leemos la carta y respondemos las siguientes preguntas:”, “Leemos la siguiente nota y respondemos:”, Lee la siguiente oración y responde:”,* algunos estudiantes mostraron que no habían desarrollado su comprensión lectora y en algunos casos solo respondían preguntas literales.

Con la información recabada y analizada podemos afirmar que estudiantes como E1, E23, E6, E10, E9, E13, E17 y E18 se encontraban en el nivel alfabético, ya que podían leer palabras. Sin embargo, no contaban con su comprensión lectora desarrollada adecuadamente. Además, se evidenció que los estudiantes E2, E3, E4, E8, E12, E14, E15, E16, E24 y E12 se encontraban en el nivel silábico, en el que demostraron reconocer el sonido de ciertas sílabas. Por último, identificamos a aquellos estudiantes

como E21, E19, E20, E11, E5, E7 y E23 que se encontraban en el nivel pre-silábico en el que mostraron que no reconocían en la cantidad de sonidos de una palabra. Cabe destacar que, fue de suma relevancia el abordaje de la fase, ya que mediante ella pudimos reconocer que E3 y E7 tenían muchas más dificultades, más que la mayoría de los estudiantes, por lo que se dirigió el caso a psicopedagogía.

3.2. Desarrollo del Plan de Acción

Capacidad Obtiene Información del Texto

La presente capacidad ha sido desarrollada en todas las sesiones debido a que las preguntas realizadas en diferentes momentos fueron orientadas a recabar información explícita del texto explícito presentado o mencionado.

Durante las sesiones de reconociendo de la estructura hubo mucha interacción con los estudiantes, donde la docente s realizó preguntas como “*¿Cuál de los personajes que tenemos y hemos visto, podemos usar para el nuevo cuento que crearé? ¿Qué características tiene este personaje?*”. Ello permitió que si tengan confianza de participar y pudieran realizar preguntas espontáneas.

Durante el desarrollo de la sesión N° 2 se presentó el cuento como parte del género narrativo en la que se presentan palabras con las familias silábicas “M y P”, a través de preguntas como “*¿Qué encontramos en un cuento? ¿Quiénes son los personajes del cuento? ¿Creen que el cuento debe tener algún orden?*”. Frente a ello los estudiantes E6, E13, y E23 manifestaron que es necesario pues “*sino no tendría sentido y no se entendería la historia*”. E3 añadió que “*debe haber un orden porque siempre sucede algo inesperado en los cuentos*”. Los estudiantes se mantuvieron participando

con entusiasmo, por lo que la docente explicó que la estructura de un cuento posee un inicio, un nudo y desenlace conocido como el final del cuento.

Capacidad Infiere e Interpreta Información del Texto

En la presente capacidad ha sido trabajada en las sesiones S1, S2, S4, S5 y S8 donde la docente tras presentar las portadas junto con los textos modelos a través de preguntas orientadoras para recabar información explícita, pasaba al siguiente nivel de comprensión que es el inferencial pudiendo realizar un análisis más profundo de los diferentes textos propuestos.

En la sesión N° 2 la docente explicó que la estructura de un cuento posee un inicio, un nudo y desenlace conocido como el final del cuento. Sin embargo, al no ser ello observable directamente en el texto la docente les planteó la pregunta “¿cómo inician los cuentos?” para usarla de guía en la comprensión de como identificar las partes del cuento y E1 mencionó que los cuentos que su mamá le lee comienzan con “había una vez”.

En la S5 tras la lectura del texto descriptivo con la familia silábica “L” se realizó una pregunta clave para insertar con mayor claridad el tipo de texto que estaban trabajando en la que cuestionó “¿Qué significa la palabra característica?” a lo que E6 expresó “la palabra significa cuando “algo” se refiere o dice sobre una persona”. La docente de inmediato mencionó otra pregunta clave que fue “¿Qué diferencia hay entre las características físicas y de personalidad?” E11 y E13 explicaron que “las físicas se refieren a lo que una persona tiene en su cuerpo” y “las de personalidad es la forma de ser de una persona”. La docente empleó dichas ideas para explicar qué estructura presenta un texto descriptivo, de ese modo comprendieron fácilmente teniendo en cuenta

las clasificaciones del apoyo visual que sirvieron como sustento, la docente en todo momento se dirigía y obtenía soporte mediante los colores, nombres, palabras claves, adjetivos, verbos, emociones, etc. que se presentaron en el modelo de cada texto, como en el narrativo.

Capacidad Reflexiona y Evalúa la Forma, el Contenido y Contexto del Texto

La capacidad ha sido desarrollada en las sesiones S1, S4, S5 y S8 en estas se trabajaron los textos narrativos, instructivos y descriptivos. La docente haciendo uso de preguntas orientadoras como “¿Qué deben tener en cuenta para comprender mejor lo que leen?” y “¿Qué necesitan para crear un texto?” la mayoría de los estudiantes concordaron en que es importante revisar diversos tipos de textos y reconocer las partes que los componen según su tipo como se documentó en el DC3. Los estudiantes E2, E3, E5, E6, E7, E8, E11, E13, E17 y E22 añadieron que el conocer nuevas palabras claves les ayudará a resolver con mayor facilidad las actividades que vayan a proponerse. Luego de obtener las respuestas, la docente fortaleció las ideas iniciales explicando la estructura del texto narrativo (cuento), texto descriptivo y texto instructivo. Hizo mención las características de cada tipo de texto.

Es importante destacar, que al realizar la pregunta “¿Se necesitarán seguir pasos al crear nuestros textos?” logrando hacer una reflexión sobre la importancia que conlleva aprender los pasos para redactar el texto y como eso ayuda a obtener un texto que será comprensible para los demás, alineándose al objetivo del proyecto planteado.

El texto instructivo se presentó en la sesión N°8, se introdujo el tema desde un contexto cercano a ellos que son las recetas de platos de comida que hayan consumido, para ello la docente le brindó una receta a cada estudiante y desde una guía

reflexiva los estudiantes debieron responderse de manera interna preguntas como “*¿Qué partes tiene el texto que estoy leyendo y observando? ¿para qué me sirve el texto observado? ¿Cómo se llamará ese tipo de texto?*”. Después de la reflexión, la docente pidió la participación de los estudiantes a lo que E5 expresó que esos textos sirven para seguir pasos y poder preparar un plato de comida o postre. La docente empleó ese comentario para preguntar “*¿han observado otro texto que les brinde pasos para realizar algo?*” E8 manifestó que una vez junto a su papá tuvo que leer una hoja que le daba pasos para armar un ropero, lo que repercutió en el comentario de E7, quien mencionó que tuvo que leer un pequeño cuadernillo para aprender a usar la impresora. Con las intervenciones realizadas, la docente pudo explicar que iban a abordar el texto instructivo, explicando así su conceptualización. Para poder explicar la estructura se realizó se indicó que observen las recetas y que mencionen “*¿Qué partes creen que tiene un texto instructivo?*” E12, E7, E14 y E15 mencionaron que el texto instructivo debe tener un título, ingredientes o herramientas, pasos e imágenes. De esa manera la docente pudo explicar con mayor sencillez la estructura del texto instructivo. Después de dicha actividad, leyeron un texto instructivo con la familia silábica “L y S” en la que, según los instrumentos de evaluación, se evidenció que respondieron preguntas de comprensión sobre el texto y la estructura del texto instructivo.

Adecúa el Texto a la Situación Comunicativa

En esta capacidad, la docente luego presentó una ficha donde debían organizar sus ideas para la elaboración del texto en el caso de los textos narrativos los estudiantes E2, E3, E5, E6, E7, E8, E11, E13, E14, E17, E22 y E23 plantearon los

personajes para el texto narrativo basándose en los textos antes trabajados y haciendo uso del repertorio de palabras que se tiene como ayuda visual en el salón.

En el caso de los textos descriptivo la docente pidió describir un personaje creado a nivel físico y de personalidad, haciendo énfasis en el uso de adjetivos relacionados directamente a un sustantivo. La docente monitoreó en todo momento la redacción de los estudiantes y realizó preguntas como “*¿De qué color son los ojos de tu personaje? ¿Qué actividades realiza tu personaje, salta, corre, vuela? ¿Cómo crees que es su personalidad, esta alegre o enojado? ¿Qué tamaño tiene tu personaje?*” logrando que crearan pequeñas oraciones coherentes. En el DC 4, se evidenció el ejemplo de algunas redacciones, E13 redactó “*El león es grande y amarillo. Es alegre, le gusta correr y comer carne*”, E9 redactó “*El sapo es de color verde y pequeño. Es alegre. Le gusta saltar y comer moscas*”. De igual manera, todos los estudiantes lograron escribir sus pequeños textos descriptivos, respetando la estructura y coherencia.

Por último, los estudiantes seleccionaron un texto instructivo enfocado en receta para leer, exponer, explicar la estructura del texto instructivo y mostrar su opinión sobre su elección.

Organiza y Desarrolla las Ideas de Forma Coherente y Cohesionada

En esta competencia se trabajó con los estudiantes a través de fichas que les permitieran respetar la estructura del texto y los objetivos que ya se habían planteado en la planificación de su texto. La docente planteó la pregunta: *¿Qué tenemos en nuestro sector de “Aprendemos a leer y escribir”?* En la cual se visualizaban los soportes visuales del repertorio de palabras, adjetivos, verbos, conectores, emociones, colores, etc. Dicha pregunta proporcionó que los estudiantes se refirieran a lo mencionado y que al momento

de redactar pudieran acudir al sector. Los estudiantes planteaban ideas de lo que deseaban escribir y con la orientación de la docente y su creatividad lo hicieron siguiendo la estructura permitiendo que sus textos tengan coherencia y cohesión.

Capacidad Reflexiona y Evalúa la Forma, el Contenido y Contexto del Texto Escrito

La retroalimentación a través de preguntas fue el proceso clave para el desarrollo adecuado de la capacidad, dando la posibilidad que sean ellos mismos quienes revisaran sus producciones y las reescribieran al encontrar incoherencias en su texto. Se presentaron preguntas de metacognición como “¿Cambiarían algo de su cuento? ¿Por qué?” obteniendo la introducción y el desarrollo del proceso de revisión con la guía de la docente sobre los aspectos a mejorar y el cómo hacerlo. Los estudiantes E1, E6, E9, E17 y E23 consiguieron identificar sus errores iniciales en coherencia u ortografía, para corregirlos antes de presentar la versión final del texto.

Se pudo evidenciar la reflexión crítica que los estudiantes realizaron cuando leían sus textos pues daban palabras como “creo que esta palabra no me gusta”, “que no sea anaranjado, es una palabra muy larga que sea naranja”, “el león era serio no puede estar sonriendo”, “a todos no les gusta la mayonesa, ¿Puedo cambiar mi receta? Yo deseo poner como opción el ketchup”, etc.

Así mismo los estudiantes lograron realizar su autoevaluación e inter-evaluación con sus compañeros, mediante preguntas de la docente como “¿Qué opinan sobre el texto que escribió su compañero? ¿Qué te gustaría cambiar de lo escrito? ¿Les gustaría mejorar algo? ¿Qué fue lo que más les gustó del texto?”. Logrando que los estudiantes desarrollen sus habilidades críticas también con sus pares y sus creaciones.

Fase “Preparación” del ABP “Leyendo el Presente y Escribiendo el Futuro”

La fase de Preparación se desarrolló mediante la observación de la interacción en las clases llevadas a cabo previo a la aplicación del proyecto. Con las observaciones y evaluaciones de la docente a cargo, se pudo obtener un panorama más claro de la situación en la que se encontraba cada estudiante para establecer y delimitar los objetivos de aprendizaje.

Se realizó un análisis de los resultados de la prueba diagnóstica y del desenvolvimiento con respecto a la lectoescritura de los estudiantes durante el primer bimestre del año escolar, encontrando que necesitan reforzar el desarrollo de las habilidades básicas de la lectura como la comprensión lectora y decodificación para traer como consecuencia el desarrollo adecuado de las habilidades básicas de la escritura como el generar ideas, redactar, revisar y reformular. Es así como se obtuvo la problemática orientada a mejorar la lectoescritura.

Fase “Formulación” del ABP “Leyendo el Presente y Escribiendo el Futuro”

En la fase de formulación desarrollada en la sesión N° 1 se presentó la problemática planteada a los estudiantes, realizando luego preguntas orientadoras como *“¿Ustedes creen que pueden crear sus propios textos? ¿Pueden lograr crear un cuento como los que han leído en clases anteriores? ¿Crees que puedas leer y comprender el texto de otra persona?”* con el objetivo de que los estudiantes la comprendan.

Se realizó una lluvia de ideas proponiendo alguna meta u objetivo en base a la problemática junto a los estudiantes, en la que obtuvo respuestas positivas, entusiastas, motivadoras y con mucho interés por saber de qué manera lo lograrían. De este modo, surgieron comentarios como el de los estudiantes E2, E6 y E24, quienes expresaron que sus textos podrían leerlos sus familiares, compañeros e incluso otras

personas pertenecientes a la institución educativa. Dentro de la lluvia de ideas, E23 expresó que le gustaría saber si hay otros textos que puedan leer y escribir para que no solo sean cuentos y así haya diferentes textos para aprender y comprender.

Fase “Planificación” del ABP “Leyendo el Presente y Escribiendo el Futuro”

En la sesión en la que fue aplicada la fase de Planificación, las docentes investigadoras dentro de su rol de guía necesitaron que los estudiantes reconozcan y propongan lo que requieren para mejorar su lectoescritura a través de preguntas orientadoras para recolectar la información previamente planteada, concretando las ideas en la estructuración del plan de acción.

Ante lo expuesto, se obtuvo como hallazgos de triangulación de los instrumentos de investigación, que la mayoría de los estudiantes se mostraron participativos comprendiendo y opinando críticamente sobre el plan de acción que se empleará en base a las orientaciones de la docente, teniendo en cuenta que se empleará el mismo proceso para los diversos tipos de textos con la estructura que cada uno posee.

Fase “Investigación” del ABP “Leyendo el Presente y Escribiendo el Futuro”

En las sesiones en la que se desarrolló la fase de Investigación, la docente es la fuente principal de información para los estudiantes, debido a la etapa en la que se encuentran. Para ello, la docente empleó diversas estrategias en las muestras de la estructura del texto a trabajar y los procedimientos que deben seguir para construir un texto, realizando preguntas de comprensión y metacognición acerca de las partes y palabras claves que se implementaron en la elaboración de los tres tipos de textos.

En el análisis de la triangulación de los instrumentos de investigación, se puede concluir que en la fase de investigación los estudiantes comprendieron la

información brindada sobre cada tipo texto, el empleo de recursos y los procedimientos que debían seguir para una redacción con coherencia y creatividad, en la que muchos participaron de manera activa oralmente. Se destaca también la guía y apoyo docente y el logro de presentar un producto significativo.

Fase “Evaluación” del ABP “Leyendo el Presente y Escribiendo el Futuro”

En esta fase se puede evidenciar que los estudiantes recurren a sus pensamientos abstractos. Según Rebeca Anijovich (2011) plantea que la evaluación va de la mano con la retroalimentación, ya que estas buscan fomentar la autonomía en los estudiantes. Al iniciar el proyecto los estudiantes tenían cierto grado de autonomía en la realización de sus actividades, es por ello que se pudo evidenciar como la retroalimentación por parte de la docente fue de suma importancia para la que los estudiantes puedan fortalecer su confianza y evaluar sus producciones no solo de manera individual, sino también grupal. En la fase evaluación, la triangulación de los instrumentos de investigación demuestran que todos los estudiantes se encontraron en un constante proceso de retroalimentación que permitió desarrollar su criticidad al evaluar sus redacciones mediante la lectura consiguiendo revisar, realizar correcciones y reescribir para conseguir textos coherentes. Logrando el objetivo del proyecto, ya que lograron leer y comprender los textos de sus compañeros quienes recibieron críticas constructivas entre sus pares.

3.3. Logros y dificultades encontrados

Mediante la aplicación del proyecto “Leyendo el presente y escribiendo el futuro” se obtuvo diversos aprendizajes significativos que se presentan divididos en los siguientes logros y dificultades que suscitaron en la práctica pedagógica.

Logros

La “Preparación” fue una fase indispensable para lograr identificar la problemática y necesidades de cada estudiante, al emplear una prueba diagnóstica, analizar los resultados y observar durante las clases iniciales, el proyecto al ser aplicado se logró organizar y proveer estrategias para tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

La “Formulación” de lluvia de ideas por parte de los estudiantes, propició un ambiente de participación y entusiasmo en ellos, ya que los estudiantes al identificar la problemática del aula, se logró que se planteen diversas expectativas y que propongan una variedad de actividades, estrategias y dinámicas de manera espontánea, obteniendo como resultado la motivación constante durante el proyecto.

La “Planificación” fue un proceso fundamental para que los estudiantes comprendieran y analizaran detenidamente qué procedimientos se requerían seguir para una buena producción de textos. Mediante la aplicación del proyecto, se logró que pudieran planificar y elegir de manera autónoma aquellas palabras que escribirían teniendo en cuenta que sus elecciones fueron coherentes y creativas, desarrollando así su capacidad de criticidad y toma de decisiones.

La “Investigación” aplicada como fuente de información por parte de la docente ejecutora, tuvo un exitoso abordaje ya que los estudiantes al tener una guía docente que los ayude a analizar el contenido que brindaba como el concepto y estructura de los tipos de textos trabajados, se logró que pudieran digerir la información de manera más precisa y sencilla con estrategias y métodos aptos para su edad, captando su atención y logrando una participación en ellos.

La “Evaluación” de cada producto terminado fue relevante para comprender el progreso que cada estudiante había tenido y demostrar las capacidades que habían desarrollado. Cabe destacar que, los propios estudiantes pudieron evaluar cada parte de su progreso en el proyecto reforzando así la autoevaluación. Al finalizar la aplicación del proyecto, cada estudiante pueda socializar sus productos logrando así que entre ellos pudieran evaluarse de manera asertiva destacando sus logros y mencionando los puntos a mejorar.

Dificultades

Cierta cantidad de estudiantes no contaba con las habilidades pre-básicas de conciencia fonológica, lateralidad y direccionalidad. desarrolladas para el proceso de Lectoescritura, por lo que en un inicio se tuvo que analizar detenidamente la elaboración del plan de acción y estrategias a emplear.

Cada estudiante tiene un contexto diverso en casa, muchos de los padres de familia no cuentan con el tiempo suficiente para ser ese soporte necesario en una etapa tan importante como lo es la adquisición de la Lectoescritura, ello se mostró como una dificultad en vista de que lo trabajado por la docente ejecutora en clase con los estudiantes no era reforzado en casa de todos los estudiantes. Sin embargo, se optó por emplear diversas estrategias y métodos, para evitar que ello afectara en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El abordar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos para la presente investigación fue un gran reto, debido a que en una primera instancia se mostró como dificultad, pues dicha metodología suele ser aplicada normalmente en grados mayores porque se caracteriza la autonomía de los estudiantes en la investigación, por

lo que no se encontraron investigaciones que puedan ser guías para el proyecto. En este caso, se realizó una adaptación para atender las necesidades de los estudiantes en la que esta dificultad terminó siendo un logro, ya que se obtuvo la participación activa y significativa de cada uno de los estudiantes, siendo ellos partícipes de su propio aprendizaje, estableciendo las metas y siendo conscientes del proceso que van a llevar para poder adquirir la lectoescritura de manera significativa.

LECCIONES APRENDIDAS

A lo largo de la aplicación de la presente investigación sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar la Lectoescritura en primer grado se plantean las siguientes recomendaciones:

Es de suma importancia que como docentes podamos certificarnos que los estudiantes cuentan con las habilidades pre-básicas como la conciencia fonológica, lateralidad y direccionalidad que son los requisitos para una adecuada adquisición inicial de la lectura y en consecuencia de la escritura, ya que fue necesario un reforzamiento de dichas habilidades previa a la aplicación del proyecto al inicio del año escolar. Cabe recalcar que para identificar las habilidades que se necesitan mejorar, fueron de mucha utilidad los resultados de las pruebas diagnósticas que evaluaron el nivel de aprendizaje según las competencias planteadas en el Currículo Nacional de Educación Primaria en el Área de Comunicación, los cuales dieron una visión específica de lo que se requería abordar.

Es relevante reconocer como docentes detalladamente las características de cada estudiante mediante una observación detenida en cada una de las actividades realizadas y así poder identificar la etapa de lectoescritura en la que se encuentran. De ese modo, se pudieron aplicar actividades de acuerdo con sus intereses y necesidades incluyendo el desarrollo de manera transversal en las diferentes áreas.

Para que el proyecto de investigación pueda ser aplicado y se logre obtener resultados exitosos, es muy significativo el empleo de estrategias no solo lúdicas, sino también el soporte visual con que pudieron adquirir, conocer y reforzar diariamente la lectura de palabras. En el proceso de lectoescritura, los estudiantes contaron con

imágenes acompañadas de palabras, verbos, adjetivos, conectores y consonantes aprendidas que permitieron mantener el interés de cada estudiante de manera intacta durante toda la adquisición lectora mediante diversos juegos de lectura.

Es necesario tener en cuenta que, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado en un grado menor se incorporó el andamiaje en todo el proceso, porque la metodología tiene como principal característica la autonomía de los estudiantes en el desarrollo del proyecto. Es decir, que, si se desea aplicar el ABP en grados menores como en la presente investigación, es necesario comprender y tener en cuenta que las docentes somos orientadoras y guías para la construcción de los aprendizajes en los estudiantes.

En un proceso tan importante y trascendental como lo es la Lectoescritura, es necesario mantener una buena y constante comunicación con los padres de familia, porque ellos son quienes ayudan a reforzar en casa lo aprendido en clase. Si se encuentra pertinente, se debe aplicar una clase modelo como se realizó previamente a la aplicación de la investigación, donde los padres lograron comprender la metodología que se iba a emplear, además de aquellas estrategias y rutinas que debían continuar en casa para poder consolidar el aprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar, es destacable señalar la relevancia del rol docente y los conocimientos que deben poseer para abordar la etapa de lectoescritura en estudiantes de primer grado, pues es un gran trabajo previo de diagnóstico e identificación de necesidades en los estudiantes que se debe realizar para así proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, en la que se pueda garantizar el éxito mediante estrategias y métodos que permitan progresos significativos de cada estudiante.

REFERENCIAS

- Acuña, F., Huaraca, A., Soria, J. y Vinelli, V. (2021). *Aprendizaje Basado En Proyectos Con Infografías Didácticas Para Mejorar La Comprensión Crítica En Secundaria* [Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación secundaria, especialidad: lengua, literatura Y comunicación, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico]. https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1937/1/Tesis_%20LLC_Acu%c3%b1a%20A.pdf
- Aguilar, X., Cuenca, Y., Luna, R., Marcacuzco, B. y Miranda, K. (2019). *Estrategias metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. [Trabajo de Investigación para optar por el Grado Académico de Bachiller en Educación, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico]. <https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1606/1/BACHILLER%20CORREGIDO%2019-11-19.pdf>
- Álamo, F. (2016). Las relaciones extratextuales e intratextuales entre texto narrativo y autor. Universidad de Almería. *Revista Analeta Malacitana*, 1(41), 3-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5830718>
- Alarco, L., Casimiro, C., Ramon, M. y Zevallos, L. (2020). *Metacognición y Producción de textos expositivos en estudiantes de la I. E. 6053 Sagrado Corazón Chalet*. [Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación, Especialidad: Lengua, Literatura y Comunicación, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio de la Escuela de

Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

<https://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1764>

Aleman, D. (2022). *Lectoescritura En Estudiantes Peruanos De Educación Inicial, 1ro y 2do De Primaria: Una Perspectiva Psicoeducativa*. [Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/12960>

Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. SUMMA. <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos*. AIQUE Grupo Editor.

Aponte, A. (2015). El texto descriptivo para fortalecer la competencia comunicativa del español como lengua extranjera. *Rastros Rostros*, 17(31), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515561>

Asadovay, D. y Morocho, L. (2015). *La activación de los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo en niños de E.G.B.* [Trabajo de graduación previo a la obtención del Título de Licenciado en Educación General Básica, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca.

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23183/1/Tesis.pdf>

Bailo, A. (2014). Propuesta didáctica para trabajar los textos instructivos en Primaria.

[Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación Primaria, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/16048/TFG14-Gpri-BAILO-67929.pdf?sequence=1>

Cabrera, A. (2023). *Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa pública*. [Tesis para obtener el Título profesional de Licenciada en Educación Primaria, UNIFE]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1134>

Canario, C. y Laynes, C. (2023). *Los procesos cognitivos básicos y la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria*. [Tesis para obtener el Título profesional de Licenciada en Educación Primaria, UNIFE]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1143>

Cancino, J. (2017). *Textos Narrativos*. Fondo editorial Areandino. [326424265.pdf](https://core.ac.uk/doi/pdf/10.13102/9781526242653) (core.ac.uk)

Cassany, D. (2018). *Describir el escribir*. Editorial Austral.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Editorial Graó.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Aprendizaje por descubrimiento. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 15 de octubre de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedescubrimiento.htm

Cervantes, R., Pérez, J. y Alanís, M. (2017). Niveles de Comprensión Lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel N° 172, de ciudad de Victoria,

Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>

Chacón, E. (2017). La escritura del texto descriptivo- expositivo y sus dificultades al producirlos en el contexto universitario: el caso de las memorias de cálculo en la Facultad Tecnológica. [Tesis para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6677/Ball%E9nChac%F3nElith2017.pdf;jsessionid=B7007CC6ABF8941D56854F169248A622?sequence=5>

Chávez, J. (2013). La zona de desarrollo próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. *Revista Digital EOS Perú*, 2(2), 95-112. <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/LA-ZONA-DE-DESARROLLO-PR%EOXIMO-COMO-TEOR%D6A-DE-LA-ENSE%A5ANZA-EL-APRENDIZAJE.pdf>

Cira de Luque, P. (2019). *Motricidad fina en niños y niñas: Desarrollo, problemas, estrategias de mejora y evaluación*. NARCEA S.A. Ediciones Madrid.
<https://es.scribd.com/read/406024187/Motricidad-fina-en-ninos-y-ninas-Desarrolloproblemas-estrategias-de-mejora-y-evaluacion>

Cobo, G y Valdivia, S. (2017). Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1 [Archivo PDF]. Instituto de docencia Universitaria, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Corral Roberto. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación.

Revista Cubana de Psicología, vol (18). Pag 72 – 76.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

Cortéz, M. y Maira, M. (2019) *Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de*

observación [Archivo PDF]. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf)

[content/uploads/2019/08/P2A356.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf)

Delgado, C., Samada, Y. y Zambrano, J. (2022). La motricidad fina y su influencia en el

desarrollo de la escritura. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(3),

1748-1767. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635215>

De la Rosa, A. (2015). *Estrategia de textualización para el desarrollo de las capacidades*

de producción de textos instructivos en los estudiantes de cuarto “B” del

nivel de educación primaria de la institución educativa N° 6070 “Héroes del

alto Cenepa” del distrito de Villa el Salvador UGEL - 01. [Tesis para optar

el Título de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Primaria,

Instituto Pedagógico Nacional Monterrico]. Repositorio de la Escuela de

Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

<https://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1815>

Errázuriz, M., Davison, O., Cocio, A. y Fuentes, L. (2021). Modalidades de lectura de

docentes de La Araucanía, Chile: ¿Qué podemos aprender de sus

prácticas pedagógicas? *Revista Espacios*, 42(01), 215-233.

<https://www.revistaespacios.com/a21v42n01/a21v42n01p18.pdf>

Gabriel, F. (2019). *Niveles de comprensión lectora y estrategias metacognitivas en los*

estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de San Juan de

Lurigancho 2019-II. [Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con mención en docencia e Investigación Universitaria, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Académico de la Universidad San Martín de Porres.
[https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7827/gabriel_rfg.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Los%20autores%20Strang%20\(1965\)%2C,tres%20niveles%20de%20compresi%C3%B3n%20lectora](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7827/gabriel_rfg.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Los%20autores%20Strang%20(1965)%2C,tres%20niveles%20de%20compresi%C3%B3n%20lectora)

García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

Gloria, A. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Ventajas y pautas para su implementación en aula*. [Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Gómez, J. (2019). Uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con Tecnología de Información y Comunicación (TIC). Publicaciones Didácticas. *Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 1(105), 231-236. https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_105_abr.pdf

Guerrero, J. (14 de agosto de 2020). Etapas de maduración de la escritura: primitiva, pre-silábica, silábica-alfabética y alfabética. *Docentes al día*.
<https://docentesaldia.com/2019/04/14/etapas-de-maduracion-de-la-escritura-primitiva-pre-silabica-silabica-alfabetica-y-alfabetica/>

- Gutiérrez, E., Navarro, M. y Pizarro, A. (2021). *La metacognición y la evaluación formativa desde la estrategia aprendo en casa*. [Trabajo de Investigación para optar el Grado de Bachiller en Educación, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. <https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1915/4/TESINA%20GUTIERREZ%20V.pdf>
- Jenkinson, M.D. (1976), "Modos de enseñar", en Staiger, R.C. (Comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Gráo.
- Macanchí, M., Orozco, B. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396#:~:text=%E2%80%9CLa%20innovaci%C3%B3n%20educativa%20es%20una,pr%C3%A1ctica%20institucional%20de%20la%20educaci%C3%B3n%E2%80%9D.
- Marchant, T. Lucchini, G. Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del Dominio Lector con otros Aprendizajes. *Scielo*, vol (16). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200001

- Martínez, C. (20-24 de noviembre del 2017). *Prácticas de lectura y escritura en la escuela primaria. La transposición didáctica, entre el decir y el hacer, encuentros y desencuentros*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2651.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Programa Curricular Primaria.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación (2022). *Evaluación Muestral de estudiantes 2022*. MINEDU.
<http://umc.minedu.gob.pe/resultados2022/>
- Minedu (2020). *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje. Bloque I y Bloque II*. [Archivo PDF] <drive-download-20231106T025939Z-001.zip>
- Morocho, M. (2017). *Reconocimiento de la lateralidad y direccionalidad para la iniciación de la lecto-escritura en niños de 1er año*. [Examen Complexivo para optar por el título de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Inicial y Parvularia, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio de la Universidad Técnica de Machala.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/11396>
- Noval, I. (2021). *El proceso de escritura en el Aprendizaje Basado en Proyectos: Propuesta didáctica para trabajar las distintas tipologías textuales*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional - Universidad de Oviedo.
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/62839/TFG_IvanNovalGonzalez.pdf?sequence=5

- Núñez, S. (2022). *Importancia de las estrategias cognitivas propuestas por Juana Pinzás para mejorar la comprensión lectora*. [Trabajo de Investigación para optar el Grado de Bachiller en Educación, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
<https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/2058/1/TESINA%20N%C3%BA%3%B1EZ%20P.pdf>
- Pinzas, J. (2012). *Leer pensado Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rojas Chipile, P. D. (2019). La enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en el III ciclo de Educación. UNE Enrique Guzmán y Valle
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6154>
- Romero, H. (2015). Estrategia didáctica para la producción de textos narrativos en estudiantes de sexto grado de educación primaria. [Trabajo de Investigación para optar el Grado de Bachiller en Educación Primaria, Universidad San Ignacio de Loyola.].
<https://repositorio.usil.edu.pe/flip/?pdf=https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f4c2e41e-a6fb-443b-8cf5-07fd01d2a761/content>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1).
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008

- Santamaría, A. Gordillo, S. Iglesias, A. y López, M. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación*. [Archivo PDF].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760268>
- Santander, M. y Tapia, Y. (2012). *Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de Lecto-escritura*. [Tesis para optar al título de Educadora de párvulos y escolares iniciales]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20DE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf>
- Santos, G. (2017) *Validez y confiabilidad del cuestionario de calidad de vida SF-36 en mujeres con LUPUS, Puebla* [Trabajo de Investigación para obtener el título de Licenciado en Matemáticas Aplicadas, Benemerita Universidad Autónoma de Puebla]
<https://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/docencia/tesis/ma/GuadalupeSantosSanchez.pdf>
- Salas, D. (20 de agosto de 2019). Investigación-acción. *Investigalia*.
<https://investigaliacr.com/investigacion/investigacion-accion/>
- Saurino, U. (2012). *Habilidades pre-lectoras en estudiantes de primer grado de primaria en instituciones educativas de Ventanilla*. [Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Mención en Psicopedagogía de la infancia, Universidad San Ignacio de Loyola Escuela de Postgrado]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola.

repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c72044c4-8cf5-4514-bb5b-ac55b360454a/content

Serrano, P. y de Luque, C. (2018). *Motricidad fina en niños y niñas. Desarrollo, problemas, estrategias de mejora y evaluación*. Editorial Narcea.

Suarez, L. (26 de junio de 2023). Comprensión Lectora: Definición y 4 técnicas para mejorarla. *Sanarai*. <https://www.sanarai.com/blog/comprension-lectora>

Smtih, C.B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor.

Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019). *Catálogo de listas de cotejo* [Archivo PDF] [https://www.uaeh.edu.mx/division academica/educacion-media/docs/2019/listas-de-cotejo.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/docs/2019/listas-de-cotejo.pdf)

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM. <https://ofeliapedagogia.com/wp-content/uploads/2021/11/Vergara-RamirezJ.-Aprendo-porque-quiero.-El-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-ABP-paso-a-paso.pdf>

Web Suzie Boss. (2017). Fundación Educacional Seminarium. (2022). Entrevista Suzie Boss. Recuperado de: <https://bit.ly/3DA7Aeq>

Zambrano M., Hernández A. y Mendoza K. (2022) El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172

ANEXOS

MATRIZ DE COHERENCIA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Aprendizaje Basado en proyectos para mejorar la lectoescritura en primer grado

TÍTULO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: Leyendo el presente y escribiendo el futuro

AUTORAS	ESPECIALIDAD	DISEÑO	ENFOQUE
➤ Gurmendi Herrera, Jazmín Sofía ➤ Idiáquez Lujan, María José Idiáquez ➤ Paredes Quispe, Edith Margarita ➤ Yupanqui Cordero, Alexandra Yupanqui	Educación Primaria	Investigación Acción	Cualitativo

Problema	Objetivos	Actividades / acciones	Técnicas e instrumentos
¿Cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la	General	● Análisis del nivel de lectoescritura del grupo asignado (primer grado de primaria)	Técnica: ● Observación Instrument
	Mejorar la lectoescritura mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.		

lectoescritura en los estudiantes de primer grado de primaria de la Monterrico I.E. Aplicación?	Objetivos específicos	Campos de acción	Hipótesis de acción	• Diagnóstico de las necesidades e intereses de los estudiantes de primer grado de primaria. • Identificación del problema de investigación y el objetivo que se quiere lograr. • Elección del Aprendizaje Basado en Proyectos para la mejora de la lectoescritura. • Desarrollo del marco metodológico. • Elaboración del cronograma de actividades. • Aplicación de instrumentos de investigación. • Recolección e interpretación de los datos obtenidos de los	o: • Guía de observación • Lista de cotejo • Diario de campo.
	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Preparación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	PREPARACIÓN	La identificación de la necesidad de aprendizaje de los estudiantes contribuye a la mejora de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.		
	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Formulación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	FORMULACIÓN	La realización de preguntas orientadoras para involucrar en el proyecto a los estudiantes contribuye a la mejora de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.		
	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Planificación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los	PLANIFICACIÓN	La planificación de la organización de los estudiantes contribuye a la mejora de la lectoescritura en los estudiantes de		

	estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.		primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	instrumentos de investigación. Reflexión y lecciones aprendidas en la investigación y aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos.	
	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Investigación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	INVESTIGACIÓN	La comprensión de los conceptos y recursos a utilizar por parte de los estudiantes contribuye a la mejora de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.		
	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Evaluación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	EVALUACIÓN	La evaluación permanente de los estudiantes contribuye a la mejora de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.		

PLAN DE ACCIÓN

PLAN DE ACCIÓN					
Fases Del ABP	Objetivos Específicos	Contenidos De La Sesión	Estrategias	Recursos	Tiempo
Fase 1 Preparación	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Preparación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	• Motivación mediante juegos. • Planteamiento de situación problemática • Preguntas de metacognición. • Interacción y reflexión con los estudiantes.	• Juegos de mesa sobre las familias silábicas aprendidas. • Imágenes y texto.	• Impresiones • Hojas de colores • Plumones de pizarra • Plumones de papel. • Papelotes • Cartulina • Contac • Limpiatipo • Silicona líquida	9 sesiones de aprendizaje (6 sesiones de 90 minutos y 3 sesiones de 30 minutos) Del mes de junio hasta el mes de Julio.
Fase 2 Formulación	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Formulación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la	• Observación las portadas de los cuentos leídos. • Preguntas reflexivas • Lluvia de ideas sobre metas y objetivos de la problemática. • Mediante preguntas se formula el objetivo del proyecto	• Posters sobre los cuentos leídos. • Lluvia de ideas		

	Monterrico I.E. Aplicación.				
Fase 3 Planificación	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Planificación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	• Preguntas orientadoras • Los estudiantes proponen actividades para lograr su objetivo. • Acompañamiento en la elaboración del plan de acción.	• Lluvia de ideas • Cuadro de sistematización		
Fase 4 Investigación	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Investigación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.	• Preguntas de saberes previos • Presentación del propósito y título • Muestra de la portada del texto • Preguntas deductivas • Lectura del texto: (texto Narrativo, descriptivo e instructivo) • Preguntas de comprensión lectora • Reconocimiento de palabras de las	• Posters sobre los cuentos leídos. • Textos • Encerrar palabras • Fichas aplicativas. • Ficha de planificación • Ficha de redacción de texto. • Mapas conceptuales • Soportes visuales sobre los		

		familias silábicas trabajadas. • Elaboración de mapas conceptuales de palabras. • Conceptualización de los tipos de texto. • Reconociendo de la estructura de los textos. • Palabras claves de cada tipo de texto. • Ficha de comprensión • Ficha de planificación de textos. • Ficha de elaboración (de texto narrativo, descriptivo e instructivo).	adjetivos, colores, verbos y conectores. Soporte visual sobre las vocales, letras y palabras aprendidas.		
Fase 5 Evaluación	Mejorar la lectoescritura mediante la fase de Evaluación del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de Educación Primaria de la	• Lectura individual. • Revisión individual. • Preguntas metacognitivas. • Retroalimentación de la docente. • Lectura de cada texto en el aula. • Revisión grupal.	• Lectura individual y grupal • Auto y coevaluación • Retroalimentación		

	Monterrico I.E. Aplicación.	• Preguntas de autoevaluación. • Preguntas de coevaluación.			
--	--------------------------------	---	--	--	--

INSTRUMENTO GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre de la unidad de investigación:	Grado: 1ero
Nombre del observador:	Fecha:

Objetivo: Mejorar la lectoescritura mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de primer grado de primaria de la Monterrico I.E. Aplicación.

Aspectos a observar		Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
Lee diversos tipos de textos					
Obtiene información	Identifica los elementos internos (palabras conocidas) y externos (imágenes) del texto.				
Infiere e interpreta información	Infiere los sucesos más importantes del texto.				
	Reconoce la idea principal del texto.				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Expresa la relación entre el contenido del texto y sus experiencias.				
	Reflexiona en base a la temática abordada.				
Escribe diversos tipos de textos					
Adecúa el texto a la situación comunicativa	Identifica el propósito del texto a elaborar.				

Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	Escribe coherentemente con la guía docente.				
	Relaciona las palabras con el uso de conectores.				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Evalúa y corrige su texto con guía de la docente.				
Aplicación de las fases de ABP					
Participa en la construcción y ejecución de las fases de ABP	Responde a las preguntas realizadas por la docente.				
	Se involucra en la ejecución de las fases abordadas de ABP.				
	Identifica sus fortalezas y debilidades de forma oral.				
	Expresa sus dudas oportunamente.				
Observaciones Finales:					

INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO

DATOS GENERALES:

- a) Grado: Primer grado
- b) Institución educativa: “Monterrico I.E. Aplicación”
- c) Docente observadora:
- d) Fecha:

REDACCIÓN DEL DIARIO DE CAMPO

Propósito que tienen que lograr los estudiantes	
Fase de ABP empleada	
Estrategias aplicadas y su efecto en los estudiantes.	
Según la fase _____ qué es lo que se ha logrado en relación a la lectoescritura.	
Interpretación de lo observado en relación con la pregunta de investigación ¿Cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos mejora la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de primaria de la Monterrico I.E. Aplicación?	

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FUENTES			COINCIDENCIAS	INTERPRETACIÓN TEÓRICA	SÍNTESIS INTEGRADORA
		LISTA DE COTEJO	GUÍA DE OBSERVACIÓN	DIARIO DE CAMPO			
LECTO ESCRITURA	Obtiene información del texto escrito	Al emplearse la lectura compartida durante las sesiones los estudiantes empezaron a reconocer palabras de su contexto, las cuales luego pasaron a ser soporte visual dentro del aula, permitiendo que puedan volver a revisarlas de manera	La pregunta literal realizada por la docente permitió a los estudiantes que reconocieron de manera explícita hechos de la lectura que demostraran su comprensión de este.	Gracias a las estrategias y preguntas reflexivas realizadas por la docente, los estudiantes lograron responder de manera autónoma preguntas sobre el texto leído. Las modalidades de lectura utilizadas por la docente facilitaron en los estudiantes la comprensión de los textos. Así mismo, aprendieron palabras nuevas en base a las familias silábicas trabajadas en cada texto.	Las modalidades y estrategias de lectura juegan un rol importante ya que les permite seguir el ritmo y entonación de la lectura. Las estrategias y preguntas permiten a los estudiantes obtener información explícita del texto, así como preguntas reflexivas.	Identifica información explícita que es claramente distinguible con otra porque la relaciona con palabras conocidas o porque conoce el contexto del texto. MINEDU (2016)	Al obtener información del texto les permite conocer y aprender nuevas palabras entonos las familias silábicas que han desarrollado La capacidad de obtención de información del texto la han desarrollado y motivado al punto que los estudiantes participan de manera activa, de los propios textos rescatando palabras para usarlas en un futuro, contando con apoyo visual dentro del aula y

		autónoma. Reconocía palabras de la familia silábica trabajada, personajes, lugares, colores y acciones. Esto sirviéndole de herramienta para la futura producción de textos.					usándolas en su día a día.
	Infiere e interpreta información del texto	En esta capacidad se desarrolló en todas las sesiones logrando que todos los estudiantes lograran inferir información	La participación de la docente con preguntas orientadoras es fundamental para el cumplimiento de la capacidad de Infiere e Interpreta Información, pues permite al estudiante plantearse hipótesis o ideas que no	La elección del cuento, el texto descriptivo e instructivo para motivar la lectura en los estudiantes fue adecuada, pues son textos de fácil comprensión y estructura al encontrarlos en la vida cotidiana. Con la estrategia del empleo del texto	El docente cumple un rol de guía planteando preguntas inferenciales incentivando a los estudiantes a plantear hipótesis en base al texto. Se evidenció que los	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá lograr construir sus hipótesis sobre la	La motivación es un factor importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además de ello es importante destacar que las preguntas orientadoras hacen el trabajo de encaminar a los estudiantes

		n del texto de manera acertada, se evidencio ya que participaron de manera recurrente respondiendo a las preguntas inferenciales de la docente durante las sesiones.	están explícitas en el texto.	inicial para explicar del tipo al que pertenece, permitió que los estudiantes comprendieran de una manera más sencilla el concepto de cada uno de ellos.	estudiantes participaron de manera activa esto se encuentra relacionado a la elección de los tipos de textos a trabajar ya que son contextos fáciles, además de poder encontrarlos en su vida cotidiana.	información contenida en el texto, demuestra comprensión de las imágenes y de algunos símbolos escritos que transmiten información.	en su proceso de aprendizaje.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Durante las sesiones se pudo observar cómo los estudiantes respondieron de manera acertada preguntas críticas de cada texto	Durante estas sesiones trabajaron la capacidad de reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto esto mediante el reconocimiento y reflexión de la estructura de cada uno de los textos trabajados, esto se logró con facilidad ya que los textos	Es relevante que los estudiantes hayan analizado la estructura de un texto que ya habían leído. De ese modo, lograron identificar la estructura con mucha más confianza, identificando así la secuencia que debe contener cada una de ellas.	Los estudiantes lograron reconocer la estructura de los textos trabajados. Además, reconocieron la secuencia y las palabras claves para el desarrollo de cada texto según su tipo	Dentro del nivel de comprensión literal se encuentra el reconocimiento de la estructura base del texto y la secuencia de este. (Strang (1965), Jenkinson (1976) y	Reconocer la estructura, secuencia y las palabras claves de un texto es importante se encuentra dentro de la comprensión literal como sustenta Strang, Jankinson y Smith citados por Cervantes (2017)

		trabajado, opinando de los personajes , lugares y situaciones presentadas en los textos.	vistos anteriormente seguían la misma estructura que los ejemplos vistos durante la aplicación del proyecto, así como las palabras claves de cada parte del texto narrativo, descriptivo y los enunciados del instructivo. Evidentemente algunos identificaron dichas partes de manera rápida, sin embargo, todos los estudiantes lograron dicho objetivo.			Smith (1989), como se citó en Cervantes et. al, 2017)	
	Adecúa el texto a la situación comunicativa	Prevía a la producción de textos ellos se cuestionaron con preguntas que los orientaron a adecuar su texto tales como	El realizar fichas aplicativas donde el estudiante pueda planificar sus producciones fue de mucha ayuda para que tuvieran los objetivos claros, personajes y locación que utilizará.	Gracias a la estrategia de planificación, los estudiantes lograron comprender que la redacción de un texto comprende de una preparación previa para analizar y reflexionar sobre lo	La preparación para la producción del texto es muy importante para que el estudiante tenga objetivos y reconozca la intencionalidad del texto a producir	Según Cassany et. al (1998) el proceso de hacer planes comprende el idear lo que se quiere escribir y cómo se hará, incluyendo el	Planificar su producción le permite al estudiante plantearse objetivos e idear los que va a escribir organizándose para alcanzar sus objetivos en base a su producción.

		¿para qué voy a escribir? ¿Quién va a leerlo?		que se desea escribir.		generar ideas sobre las partes que componer el texto y organizarlas para alcanzar los objetivos propuestos.	
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	Durante el proceso de producción de textos y al ser los estudiantes muy creativos por naturaleza, le fue nuevo el organizar y estructurar sus ideas para redactarlas. Descubrieron que con la planificación pueden seguir una	Después de que los estudiantes planificaran la docente les brindo el espacio para que realizaran sus producciones. Esto gracias a la ayuda visual del repertorio de palabras trabajado durante cada lectura presentada a los estudiantes en clases anteriores.	Es relevante destacar el empleo de las fichas para la redacción que contenían las partes del texto, ya que lograron que el estudiante redacte en base al orden y secuencia del texto. Así mismo, se rescata el empleo de soporte visual para la elaboración de textos.	Los estudiantes al tener la planificación de su texto previo a la producción fueron importantes para su redacción. Además de tener el apoyo visual de su repertorio de palabras.	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá lograr desarrollar sus ideas en torno a una temática, respetando su propósito comunicativo.	Contar con una planificación para redactar les permitió a los estudiantes centrarse en la temática del texto a producir, apoyándose en su repertorio de palabras trabajos durante las lecturas de los textos guías.

		estructura clara sin explayarse innecesariamente.					
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Mediante la retroalimentación oportuna los estudiantes lograron revisar sus textos y estructura las veces que ellos creyeron necesarias, algunos de manera autónoma y otros con el acompañamiento de la docente.	El rol del docente en el primer grado para que los estudiantes se autoevalúen y reescriban sus textos es muy importante, ya que las preguntas orientadoras les permiten analizar a mayor profundidad sus producciones.	Gracias a las estrategias metacognitivas y de retroalimentación empleadas por la docente, los estudiantes lograron desarrollar sus habilidades de revisión y corrección no solo sobre sus propios textos, sino también hacia el de sus compañeros.	La retroalimentación a través de preguntas orientadoras por parte de la docente fue esencial para los procesos de revisión y mejora de los textos.	Cassany (1998) expone que durante el proceso de revisión el autor necesita comparar el texto con lo planificado inicialmente, leyendo nuevamente la creación y realizando las mejoras necesarias para obtener así el producto final. El ofrecer preguntas es un modo de retroalimentación que	Los estudiantes desarrollaron la capacidad de reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito gracias a la retroalimentación adecuada que realizó la docente, siendo un apoyo en la revisión y reformulación de sus creaciones.

						permite al docente promover en el alumno la revisión de su trabajo y que pueda desarrollar habilidades metacognitivas sobre que fortalezas y debilidades ha obtenido a través de su producción. (Anijovich, 2019)	
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	Preparación	-	La docente les presenta la problemática y esto les permite reconocer que en ellos independientemente de la edad pueden presentarse situaciones problemáticas.	Mediante la fase de preparación se analizó y reconoció como problemática que los estudiantes presentaban ciertas dificultades en el área de Comunicación, por lo que se planteó como objetivo del proyecto el mejorar las capacidades de la Lectoescritura.	Durante la fase de preparación se consiguió identificar la problemática en base a situaciones presentadas en los estudiantes.	Minedu (2020) explica que la fase de preparación consiste en el análisis de una situación que trae como consecuencia una necesidad de aprendizaje, por lo que	La docente realizó la fase de preparación al identificar la problemática tras analizar las situaciones de los estudiantes respecto a sus necesidades de aprendizaje en el área de Comunicación.

						luego el docente debe elegir las competencias y capacidades que empleará en el proyecto.	
	Formulación	-	Los estudiantes al reconocer la problemática logran sentirse parte del equipo de trabajo, dando ideas acerca de los objetivos que les gustaría alcanzar.	En la fase de formulación, la docente despertó la curiosidad e interés de los estudiantes logrando que pudieran comprender y motivarse en base a la problemática que reconocieron, planteando propuestas de mejora de sus capacidades.	Los estudiantes identificaron y comprendieron la problemática planteada por la docente, motivados a aportar con los objetivos de lo que desean lograr en la fase de formulación.	Minedu (2020) expone que en la fase de formulación el docente elabora preguntas que fomenten interés en el problema que se les plantea.	En la fase de formulación los estudiantes motivados y guiados por la docente comprendieron la problemática, pudiendo también dar ideas para plantear de forma general algunos objetivos.
	Planificación	-	Al presentar sus posibles soluciones con la ayuda de la docente empiezan su plan de acción para que sepan cual es la ruta a seguir	Gracias a la guía docente y el entusiasmo de los estudiantes, lograron cumplir la fase de planificación conociendo el plan	Se evidenció el desarrollo de la planificación mediante la guía docente y su apoyo orientador para el conocimiento	Durante la fase de planificación el docente junto con los estudiantes elabora el plan de	Mediante la fase de planificación los estudiantes lograron conocer el plan de acción orientado por la docente y brindaron ideas

			en el desarrollo de las actividades.	de acción para el abordaje del proyecto.	del plan de acción.	acción del proyecto, pudiendo realizar reajustes de ser necesario. (Minedu, 2020)	para las actividades en las que se sintieron motivados y estuvieron participativos.
	Investigación	-	Los estudiantes al encontrarse en primer grado su fuente de información directa fue la docente, que dentro de la explicación permitió a los estudiantes recolectar toda la información posible para poner en marcha el plan de acción.	Durante la fase de investigación los estudiantes obtuvieron información sobre los tipos de textos gracias a la guía docente, comprendiendo la estructura y palabras claves.	En la fase de investigación fue abordada por la docente, de manera guiada a los estudiantes ya que fue la principal fuente de información. Los estudiantes evidenciaron haber comprendido las temáticas.	La fase de investigación consiste en la selección y análisis pertinente de la información que se requiere para comprender las ideas planteadas en base a la problemática. (Minedu, 2020)	La docente abordó la fase de investigación siendo la principal fuente de investigación, en la que seleccionó cuidadosamente el contenido, logrando la comprensión de los conceptos, consiguiendo y comenzando a abordar la problemática planteada en el proyecto.
	Evaluación	-	Después de concluir con sus textos se invitaba a los estudiantes a que puedan revisar sus	Se evidenció el abordaje de la fase de evaluación, gracias a la retroalimentación	Los estudiantes realizaron la evaluación de sus productos mediante la	En la fase de evaluación el docente es el responsable de	Se alcanzó la fase de evaluación, ya que cada estudiante fue

			textos para que hagan las correcciones que ellos crean convenientes. Esto permitió a los estudiantes a evaluar y reescribir sus propias producciones.	brindada por parte de la docente de manera pertinente a cada uno de los estudiantes, desarrollando también su capacidad autocrítica para realizar su revisión y autocorrecciones pertinentes.	revisión y correcciones de manera autónoma, teniendo previamente la retroalimentación de la docente. Además, lograron reescribir para lograr la coherencia en sus textos.	acompañar y retroalimentar durante todo el proceso las actividades realizadas, así como valorar los aciertos y desaciertos de lo planteado. (Minedu, 2020)	retroalimentado por la docente y reflexionaron de manera autónoma, logrando revisar, realizar correcciones y reescribir para conseguir textos coherentes. Logrando el objetivo del proyecto, ya que lograron leer y comprender los textos de sus compañeros quienes recibieron críticas constructivas entre sus pares.
--	--	--	--	--	--	---	---

MATRIZ DE GUÍA DE OBSERVACIÓN
Enfoque de logro de capacidades y fases de ABP.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS	INTERPRETACIÓN TEÓRICA	CONCLUSIONES
Lectoescritura	Obtiene información del texto escrito	En el desarrollo de las sesiones S1, S4 y S5 la docente presentó la portada del texto con la cual realizó preguntas de saberes previos y motivó la participación y curiosidad de los estudiantes mediante la realización de preguntas: <i>¿Qué observan en la portada? ¿De qué crees que tratará el texto? ¿Qué nos dice el título? ¿Qué crees que suceda entre los personajes?</i> La docente realizó la primera lectura de cada texto y luego el estudiante E23 apoyo en la segunda lectura. Después la docente realizó preguntas de comprensión lectora como: <i>¿Quiénes son los personajes? ¿De quién o qué se habla en el texto?</i> Los estudiantes E5, E6, E14 respondieron <i>Los personajes son el puma y el zorro. La docente pregunta ¿Qué opinan de la actitud del zorro?</i> Los estudiantes E7, E17, E23 y E22 lograron analizar el texto a un nivel literal, inferencial.	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá lograr leer diversos tipos de texto donde predominan palabras conocidas y que se acompañan de ilustraciones.	Las preguntas literales realizadas por la docente permitieron a los estudiantes que reconocieron de manera explícita hechos de la lectura que demostraran su comprensión de este.
	Infiere e interpreta información del texto	La docente en las sesiones S1, S4 y S5, pregunta sobre las ideas principales del texto <i>¿Qué es lo más relevante del texto?</i> Los estudiantes E6, E11, E14 y E23 responden <i>que el Puma no se enojó con el zorro después de haberse comido su comida, el zorro se comió la comida del</i>	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá lograr construir sus	La participación de la docente con preguntas orientadoras es fundamental para el cumplimiento de la capacidad de Infiere e Interpreta Información, pues permite al estudiante plantear hipótesis

		<i>puma</i> . Mientras que en otras sesiones donde se trabajó otros tipos de textos los estudiantes E2, E3, E7, E14 y E23 respondieron de acuerdo con el texto trabajado.	hipótesis sobre la información contenida en el texto, demuestra comprensión de las imágenes y de algunos símbolos escritos que transmiten información.	o ideas que no están explícitas en el texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	La docente después de trabajar los textos pregunta sobre la relación entre el contenido de los textos y sus experiencias <i>¿Qué podemos decir del texto que hemos leído? ¿Tiene alguna relación el texto con nuestra vida?</i> El estudiante E23 menciona <i>que él creyó que el puma se iba a comer al zorro y que a veces los malos no son malos</i> . El estudiante E14 en el texto trabajado en la S4 responde <i>que ese texto se parece al que usan en casa cuando van a cocinar</i> , el estudiante E22 menciona <i>que, eso también lo vi en mis juegos</i> .	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá lograr expresar sus preferencias a raíz de los textos leídos a partir de su propia experiencia.	Durante estas sesiones trabajaron la capacidad de reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto esto mediante el reconocimiento y reflexión de la estructura de cada uno de los textos trabajados, esto se logró con facilidad ya que los textos vistos anteriormente seguían la misma estructura que los ejemplos vistos durante la aplicación del proyecto, así como las palabras claves de cada parte del texto narrativo, descriptivo y los enunciados del instructivo. Evidentemente algunos identificaron dichas partes de manera rápida, sin embargo, todos los estudiantes lograron dicho objetivo.

	Adecúa el texto a la situación comunicativa	La docente entrega a los estudiantes una ficha para que ellos puedan plantear el objetivo del texto que ellos producirán, en ella los estudiantes escogerán a sus personajes, locación, actitudes de los personajes, etc. Los estudiantes E2, E3, E5, E6, E7, E8, E11, E13, E14, E17, E22 y E23 plantean los personajes para el texto narrativo basándose en los textos antes trabajados y haciendo uso del repertorio de palabras que se tiene como ayuda visual en el salón.	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá lograr escribir a partir de su hipótesis diversos tipos de texto.	El realizar fichas aplicativas donde el estudiante pueda planificar sus producciones fue de mucha ayuda para que tuvieran los objetivos claros, personajes y locación que utilizará.
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E22, E23 y E24 redactaron sus textos haciendo uso de las palabras claves para cada tipo de texto como era una vez, entonces, finalmente en caso sea un texto narrativo. En caso de ser un texto instructivo ellos reconocieron la estructura y se les mostro diversos textos de este tipo para que los tengan de ejemplo, esto permitió que los estudiantes realicen su primer bosquejo de su receta.	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá lograr desarrollar sus ideas en torno a una temática, respetando su propósito comunicativo.	Después de que los estudiantes planificaran la docente les brindo el espacio para que realizaran sus producciones. Esto gracias a la ayuda visual del repertorio de palabras trabajado durante cada lectura presentada a los estudiantes en clases anteriores.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Los estudiantes después de haber redactado sus textos, la docente pregunta ¿Creen que hay algo que cambiarían de su texto? ¿Podríamos volver a revisar el texto que han creado? Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E12,	Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2016) el estudiante al encontrarse en el ciclo dos deberá	El rol del docente en el primer grado para que los estudiantes se autoevalúen y reescriban sus textos es muy importante, ya que las preguntas

		E13, E14, E15, E16, E17, E22, E23 y E24 revisan su texto y dan comentarios como <i>“esa palabra es muy grande, mi león es bueno, pero no lo puse y no se entiende, pero tal vez a algunas personas no les gusta este ingrediente puedo ponerle un remplazo, le pasa las palabritas que unen las palabras grandes (artículos), etc.”</i>	lograr deberá seguir la linealidad y la direccionalidad de su escritura. El ofrecer preguntas es un modo de retroalimentación que permite al docente promover en el alumno la revisión de su trabajo a lo que pueda desarrollar habilidades metacognitivas sobre que fortalezas y debilidades ha obtenido a través de su producción. (Anijovich, 2019)	orientadoras son muy importantes.
	Preparación	Los estudiantes lograron identificar aquellas fortalezas y debilidades que cuentan en el área. La mayoría de los estudiantes mantuvieron una participación activa en las preguntas formuladas por la docente.	Minedu (2020) explica que la fase de preparación consiste en el análisis de una situación que trae como consecuencia una necesidad de aprendizaje, por lo que luego el docente debe elegir las competencias y	Exponer a los estudiantes ante una problemática les permite reconocer que en ellos independientemente de la edad pueden presentarse situaciones problemáticas.

			capacidades que empleará en el proyecto.	
	Formulación	Mediante una lluvia de ideas guiada por la docente y preguntas orientadoras, los estudiantes se mostraron participativos mencionando alternativas de qué es lo que podría lograr al abordar la problemática.	Minedu (2020) expone que en la fase de formulación el docente elabora preguntas que fomenten interés en el problema que se les plantea.	El estudiante al reconocer la problemática puede plantearse sus posibles acciones para la búsqueda de soluciones.
	Planificación	Durante las sesiones, los estudiantes mostraron iniciativa e interés por la elaboración de sus planificaciones. Durante la elaboración de esta, los estudiantes manifestaron diversas dudas que gracias a la orientación de la docente pudieron ser resueltas y pudieron seguir en la motivación de la creación de sus textos.	Durante la fase de planificación el docente junto con los estudiantes elabora el plan de acción del proyecto, pudiendo realizar reajustes de ser necesario. (Minedu, 2020)	Al presentar sus posibles soluciones con la ayuda de la docente empiezan su plan de acción para que sepan cual es la ruta a seguir en el desarrollo de las actividades.
	Investigación	Cada uno de los estudiantes se mostró participativo y responsable en la adquisición de los conocimientos sobre los tipos de textos y las familias silábicas trabajadas, pues pudieron reflejarlo en la elaboración de estos mostrando su comprensión en base a lo socializado. Demostrando coherencia y cohesión.	La fase de investigación consiste en la selección y análisis pertinente de la información que se requiere para comprender las ideas planteadas en base a la problemática. (Minedu, 2020)	Los estudiantes al encontrarse en primer grado su fuente de información directa fue la docente, que dentro de la explicación permitió a los estudiantes recolectar toda la información posible para poner en marcha el plan de acción.
	Evaluación	Como parte del propósito que plantearon, los estudiantes debían leer sus propios	En la fase de evaluación el	Después de concluir con sus textos se invitaba a los

		textos, al finalizar la lectura de cada uno de ellos la docente propició un ambiente de coevaluación en la que pudieran opinar de manera asertiva las fortalezas y debilidades de sus textos.	docente es el responsable de acompañar y retroalimentar durante todo el proceso las actividades realizadas, así como valorar los aciertos y desaciertos de lo planteado. (Minedu, 2020)	estudiantes a que puedan revisar sus textos para que hagan las correcciones que ellos creen convenientes. Esto permitió a los estudiantes a evaluar y reescribir sus propias producciones.
--	--	--	--	---

MATRIZ DE LISTA DE COTEJO
Enfoque de observación de las capacidades.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS	INTERPRETACIÓN TEÓRICA	CONCLUSIONES
Lectoescritura	Obtiene información del texto escrito	S1, S2, S3, S6, S7, S8 Y S9 La subcategoría de obtiene información del texto escrito se trabajó en todas las sesiones para lograr desarrollarla de manera satisfactoria. Todos los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24 evidenciaron llegar a cumplir con la capacidad a partir de la sesión 4 en adelante.	Identifica información explícita que es claramente distinguible con otra porque la relaciona con palabras conocidas o porque conoce el contexto del texto. MINEDU (2016)	Al emplearse la lectura compartida durante las sesiones los estudiantes empezaron a reconocer palabras de su contexto, las cuales luego pasaron a ser soporte visual dentro del aula, permitiendo que puedan volver a revisarlas de manera autónoma. Reconocían palabras de la familia silábica trabajada, personajes, lugares, colores y acciones. Esto sirviéndoles de herramienta para la futura producción de textos.
	Infiere e interpreta información del texto	S1, S2, S3, S6, S7, S8 Y S9 La subcategoría de infiere e interpreta información del texto se trabajó en todas las sesiones para lograr desarrollarla de manera satisfactoria. Los estudiantes E2, E6, E23, E24 evidenciaron desde la sesión 1, la comprensión inferencial e interpretación.	Deduce características de personajes, animales, objetos y lugares, así como relaciones lógicas de causa-efecto que se pueden establecer fácilmente partir de información explícita del texto. MINEDU (2016) Predice de que se trata el texto y cuál es su	En esta capacidad se desarrolló en todas las sesiones logrando que todos los estudiantes logran inferir información del texto de manera acertada, se evidencio ya que participaron de manera recurrente respondiendo a las preguntas inferenciales de la docente durante las sesiones.

		Los estudiantes E2, E3, E5, E6, E7, E8, E11, E13, E17 y E22, mantuvieron una participación significativa desde la primera sesión. A partir de la 3ra sesión, Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E22, E23, E24. alcanzaron a evidenciar el desarrollo de la capacidad en todas las sesiones.	propósito comunicativo, a partir de algunos indicios, como título, ilustraciones, palabras conocidas o expresiones que se encuentran en los textos que le leen, que lee con ayuda o que lee por sí mismo. MINEDU (2016)	
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	S2, S5, S7, S8 Y S9 La subcategoría de reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto se trabajó en todas las sesiones para lograr desarrollarla de manera satisfactoria- Los estudiantes E1, E3, E6, E13, y E23 participaron de manera activa y destacada durante la sesión 2, ya que se evaluó en base a diferentes intervenciones a lo largo de la clase. Todos los estudiantes lograron participar de la sesión 5 sin embargo los estudiantes E2, E5, E8, E11, E12, E13, E19 y E23 participaron varias veces durante la sesión de manera acertada y coherente. Todos los estudiantes lograron participar satisfactoriamente de la sesión 8 sin embargo los estudiantes	Explica la relación del texto con la ilustración en textos que lee por sí mismo, que lee con ayuda del docente o que escucha leer. MINEDU (2016) Opina acerca de las personas, personajes y hechos expresando sus preferencias. MINEDU (2016)	Durante las sesiones se pudo observar cómo los estudiantes respondieron de manera acertada preguntas críticas de cada texto trabajado, opinando de los personajes, lugares y situaciones presentadas en los textos.

		E12, E7, E14 y E15, fueron los primeros en participar y dar ideas fuerza.		
	Adecúa el texto a la situación comunicativa	S4, S5, S8 Y S9 La subcategoría de adecúa el texto a la situación comunicativa se desarrolló durante la producción de los textos en 4 sesiones. Durante las 4 sesiones todos los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24 lograron adecuar el texto fácilmente, cuestionándose para quien era dirigido y quienes lo iban a leer.	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario, recurriendo a su experiencia para escribir. MINEDU (2016)	Prevía a la producción de textos ellos se cuestionaron con preguntas que los orientaron a adecuar su texto tales como ¿para qué voy a escribir? ¿Quién va a leerlo?
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	S4, S5, S8 Y S9 La subcategoría de organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada se desarrolló durante la producción del producto en 4 sesiones. Los estudiantes E2, E3, E7, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E16 y E24 a pesar de presentar dificultades en un inicio, lograron organizar sus ideas y poder estructurar sus textos de manera satisfactoria. Los demás estudiantes lograron ordenar sus ideas y estructurarlas con facilidad.	Escribe en nivel alfabético en torno a un tema, aunque en ocasiones puede salirse de este o reiterar información Innecesariamente. MINEDU (2016)	Durante el proceso de producción de textos y al ser los estudiantes muy creativos por naturaleza, le fue nuevo el organizar y estructurar sus ideas para redactarlas. Descubrieron que con la planificación pueden seguir una estructura clara sin explayarse innecesariamente.
	Reflexiona y evalúa la forma, el	S4, S5, S8 Y S9 La subcategoría de reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del	Revisa el texto con ayuda del docente para determinar si se ajusta al	Mediante la retroalimentación oportuna los estudiantes lograron revisar sus textos y estructura las

	contenido y contexto del texto escrito	texto escrito se desarrolló durante la producción del producto en 4 sesiones. Los estudiantes E1, E6, E9, E17 y E23 evidenciaron una profunda reflexión en sus textos cuestionando su forma y sentido de manera recurrente modificando conectores y palabras para mantener el formato del texto. E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E22, E23, E24 estudiantes lograron revisar su texto guiándose de las palabras claves y leyéndolo en voz alta. El acompañamiento docente mediante preguntas guio a los estudiantes a poder lograr esta capacidad satisfactoriamente.	propósito y destinatario, o si se mantiene o no dentro del tema, con el fin de mejorarlo. MINEDU (2016)	veces que ellos creyeron necesarias, algunos de manera autónoma y otros con el acompañamiento de la docente.
--	---	--	--	---

MATRIZ DE DIARIO DE CAMPO

Enfoque en estrategias usadas y su repercusión en los estudiantes.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS	INTERPRETACIÓN TEÓRICA	CONCLUSIONES
Lectoescritura	Obtiene información del texto escrito	En la S1, S4 y S5 la docente presentó la portada del texto con la cual realizó preguntas de saberes previos y motivó la participación y curiosidad de los estudiantes mediante la realización de preguntas: <i>¿Qué observan en la portada? ¿De qué crees que tratará el texto? ¿Qué nos dice el título? ¿Qué crees que suceda entre los personajes? ¿Por qué al costado de la niña hay tantos vestidos?</i> La docente realizó la primera lectura de cada texto y luego adquirió la ayuda de un estudiante en la segunda lectura. Después realizó preguntas de comprensión lectora como: <i>¿Quiénes son los personajes? ¿De quién o qué se habla en el texto? ¿Cuáles son sus nombres? ¿Qué opinan de la actitud del zorro?</i> Los estudiantes lograron analizar el texto a un nivel literal, inferencial y crítico, mostrando como aplicar las reflexiones a su vida diaria. La docente explicó mediante los tipos de textos leídos, las familias silábicas “M, P, L y S” con los cuales los estudiantes lograron conocer y obtener en su repertorio nuevas palabras.	Los saberes previos son importantes porque ayudan al estudiante a comprender la información nueva que se le presenta dentro del proceso de aprendizaje en el que se encuentra. (Asadovay y Morocho, 2015) La lectura compartida es una oportunidad para que el docente pueda modelar la lectura fluida y expresiva, así como generar un ambiente de comunidad que de apertura al diálogo sobre cómo se va comprendiendo lo leído. (Swartz, 2010, como se citó en Errázuriz et. al, 2021) En el nivel de comprensión literal se identifican los elementos del texto como los personajes, así como razones explícitas de las acciones. Mientras que, en el nivel de comprensión crítico, el lector tiene la capacidad de opinar y cuestionar sobre lo leído. (Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), como se citó en Cervantes et. al, 2017)	Gracias a las estrategias y preguntas reflexivas realizadas por la docente, los estudiantes lograron responder de manera autónoma preguntas sobre el texto leído. Las modalidades de lectura utilizadas por la docente facilitaron en los estudiantes la comprensión de los textos. Así mismo, aprendieron palabras nuevas en base a las familias silábicas trabajadas en cada texto.
	Infiere e interpreta	En las S1, S4, S5 la docente realizó preguntas inferenciales sobre los textos leídos después de	Cancino (2017) explica que el cuento es un tipo de texto sencillo a nivel de	La elección del cuento, el texto

información del texto	analizarlo como: <i>¿Qué es lo más relevante del texto? ¿Qué es lo que el autor nos quiere decir con el texto?</i> Además, realizó preguntas inferenciales a los estudiantes para comenzar a enfocarse en la conceptualización de los tipos de textos (narrativo, instructivo y descriptivo) tomando como referencia los textos leídos en un inicio, las preguntas fueron <i>¿Para qué escribió el autor este texto? ¿Qué diferencias hay entre el texto “Los vestidos de Lili” y “El zorro y el puma”? ¿Qué nombre tendrá el texto aparte de llamarse cuento?</i> En dichos textos lograron comprender que cada uno de ellos tiene un objetivo distinto. La docente cercioró de que los estudiantes hayan adquirido dichos conocimientos mediante preguntas como: <i>¿Pará qué sirven los textos narrativos/instructivos/descriptivos? ¿En qué situaciones podemos emplearlos y leerlos? ¿En dónde los encontramos?</i>	argumento y que tiene pocos personajes. Aponte (2015) afirma que la descripción es pintar usando palabras la imagen mental que se quiere representar a nivel escrito y siendo también uno de los tipos de discurso más utilizados.	descriptivo e instructivo para motivar la lectura en los estudiantes fue adecuada, pues son textos de fácil comprensión y estructura al encontrarlos en la vida cotidiana. Con la estrategia del empleo del texto inicial para explicar del tipo al que pertenece, permitió que los estudiantes comprendieran de una manera más sencilla el concepto de cada uno de ellos.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	En la S1, S4 y S5 la docente añadió más información sobre cada tipo de texto en las que en preguntó: <i>¿Ustedes creen que el texto tiene un orden? ¿Cuál creen que sea? ¿Cuáles creen que sean las partes del tipo de texto que estamos aprendiendo? ¿Cómo creen que se llaman?</i> Mediante esas preguntas los estudiantes brindaron sus hipótesis y dudas, las cuales fueron explicadas por la docente con ayuda del texto leído sobre la estructura de cada texto señalando que palabras claves tiene cada una de ellas. Así, los estudiantes lograron comprender que los textos llevan un orden y	Dentro del nivel de comprensión literal se encuentra el reconocimiento de la estructura base del texto y la secuencia de este. (Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), como se citó en Cervantes et. al, 2017)	Es relevante que los estudiantes hayan analizado la estructura de un texto que ya habían leído. De ese modo, lograron identificar la estructura con mucha más confianza, identificando así la secuencia que debe contener cada una de ellas.

		cada uno de ellos posee una estructura necesaria para su comprensión y coherencia.		
Adecúa el texto a la situación comunicativa		Durante la S2 y S6 los estudiantes tuvieron el tiempo necesario para realizar la planificación de su texto narrativo y texto descriptivo, en los cuales debieron decidir de manera autónoma que personaje emplear, el nombre, escenario, etc. Durante el proceso tuvieron el apoyo constante de la docente en la que realizaba preguntas como: <i>¿Qué personaje prefieres? ¿Por qué elegirás ese personaje? ¿Qué escenario te parece mejor para esos personajes? ¿por qué?</i> Los estudiantes lograron responder de manera coherente y tomar decisiones respecto a la planificación de sus textos.	Según Cassany et. al (1998) el proceso de hacer planes comprende el idear lo que se quiere escribir y cómo se hará, incluyendo el generar ideas sobre las partes que componer el texto y organizarlas para alcanzar los objetivos propuestos.	Gracias a la estrategia de planificación, los estudiantes lograron comprender que la redacción de un texto comprende de una preparación previa para analizar y reflexionar sobre lo que se desea escribir.
Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada		En la S3, S7 y S8 la docente les brindo fichas que tenían la estructura de cada texto, las cuales propiciaron que los estudiantes tuvieran orden al momento de redactar. La docente planteó la pregunta: <i>¿Qué tenemos en nuestro sector de “Aprendemos a leer y escribir”?</i> En la cual se visualizaban los soportes visuales del repertorio de palabras, adjetivos, verbos, conectores, emociones, colores, etc. Dicha pregunta proporcionó que los estudiantes se refirieran a lo mencionado y que al momento de redactar pudieran acudir al sector. Los estudiantes planteaban ideas de lo que deseaban escribir y con la orientación de la docente y su creatividad lo hicieron siguiendo la estructura permitiendo que sus textos tengan coherencia y cohesión.	En el proceso de redactar se busca convertir las ideas iniciales en un texto según las propiedades que este contenga, centrándose en la información más relevante y que siga una secuencia. (Cassany et. al, 1998)	Es relevante destacar el empleo de las fichas para la redacción que contenían las partes del texto, ya que lograron que el estudiante redacte en base al orden y secuencia del texto. Así mismo, se rescata el empleo de soporte visual para la elaboración de textos.

	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Durante S3, S7, S8 y S9 los estudiantes pasaron por un proceso de revisión no solo por parte de la docente quien les brindó la retroalimentación debida, también debieron realizar una autoevaluación para saber si lo que están redactando esta correcto y era coherente. Para ello la docente realizaba preguntas como: <i>¿En la parte del inicio están presentando a sus personajes? ¿Están escribiendo en el inicio el escenario donde se desarrolla el cuento? ¿Están empleando las palabras claves para que su cuento tenga una secuencia? ¿hay alguna palabra que desean cambiar? ¿por cuál desean cambiarla? ¿Estoy escribiendo las características físicas donde corresponde en mi texto descriptivo? ¿Las características físicas que he escrito corresponden al personaje que seleccioné?</i> La docente se encargó de que haya un orden para responder a las dudas y preguntas de todos los estudiantes, por lo que lograron quedar satisfechos con la redacción de sus textos. Por último, los estudiantes lograron leer sus textos y el de sus compañeros al realizar el intercambio, así lograron obtener sugerencias de sus compañeros de manera asertiva. Para ello la docente realizó preguntas como: <i>¿Qué te pareció el texto de tu compañero? ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué le añadirías? ¿Qué te gustaría cambiar?</i>	Cassany (1998) expone que durante el proceso de revisión el autor necesita comparar el texto con lo planificado inicialmente, leyendo nuevamente la creación y realizando las mejoras necesarias para obtener así el producto final. El ofrecer preguntas es un modo de retroalimentación que permite al docente promover en el alumno la revisión de su trabajo y que pueda desarrollar habilidades metacognitivas sobre que fortalezas y debilidades ha obtenido a través de su producción. (Anijovich, 2019)	Gracias a las estrategias metacognitivas y de retroalimentación empleadas por la docente, los estudiantes lograron desarrollar sus habilidades de revisión y corrección no solo sobre sus propios textos, sino también hacia el de sus compañeros.
Aprendizaje Basado	Preparación	DC 1: Mediante las preguntas orientadoras realizadas por la guía docente, los estudiantes lograron identificar aquellas fortalezas y	Minedu (2020) explica que la fase de preparación consiste en el análisis de una situación que trae como	Mediante la fase de preparación se analizó y reconoció

en Proyectos		debilidades que tienen en las capacidades del área de comunicación. En base a ello lograron identificar la problemática y se concretizó el objetivo de aprendizaje del proyecto. Además, la docente seleccionó las capacidades de las competencias Lee y Escribe del Programa Curricular de Primaria.	consecuencia una necesidad de aprendizaje, por lo que luego el docente debe elegir las competencias y capacidades que empleará en el proyecto.	como problemática que los estudiantes presentaban ciertas dificultades en el área de Comunicación, por lo que se planteó como objetivo del proyecto el mejorar las capacidades de la Lectoescritura.
	Formulación	DC 2: En la primera sesión el docente planteó preguntas orientadoras a los estudiantes que manifestaron que desean comprender lo que otros compañeros escriben para así motivarse e inspirarse a escribir sus propios textos.	Minedu (2020) expone que en la fase de formulación el docente elabora preguntas que fomenten interés en el problema que se les plantea.	En la fase de formulación, la docente despertó la curiosidad e interés de los estudiantes logrando que pudieran comprender y motivarse en base a la problemática que reconocieron.
	Planificación	DC 3: Mediante esta fase, los estudiantes tuvieron conocimiento que cada texto que desarrollarán consta de un proceso de planificación específico y que también lograrán el desarrollo de su autonomía. Además, conocen cuál será el proceso que abordarán durante el desarrollo de su proyecto para poder lograr el propósito pudiendo aportar con ideas respondiendo a las preguntas orientadoras.	Durante la fase de planificación el docente junto con los estudiantes elabora el plan de acción del proyecto, pudiendo realizar reajustes de ser necesario. (Minedu, 2020)	Gracias a la guía docente y el entusiasmo de los estudiantes, lograron cumplir la fase de planificación conociendo el plan de acción para el abordaje del proyecto.
	Investigación	DC 5: Los estudiantes recibieron la información necesaria teniendo como fuente a la docente,	La fase de investigación consiste en la selección y análisis pertinente de la	Durante la fase de investigación los

		para comprender el concepto de los tres tipos de textos y la importancia de que cada texto tenga una estructura con palabras claves que permitan su identificación.	información que se requiere para comprender las ideas planteadas en base a la problemática. (Minedu, 2020)	estudiantes obtuvieron información sobre los tipos de textos gracias a la guía docente, comprendiendo la estructura y palabras claves.
	Evaluación	DC 6: Gracias a la fase, los estudiantes lograron seguir reforzando su autonomía y capacidad autocrítica. Mediante las preguntas metacognitivas y de retroalimentación, cada estudiante tuvo la iniciativa de revisar y modificar sus textos de acuerdo con la lectura que ellos mismos realizaban encontraron sus propios errores y realizaron sus correcciones.	En la fase de evaluación el docente es el responsable de acompañar y retroalimentar durante todo el proceso las actividades realizadas, así como valorar los aciertos y desaciertos de lo planteado. (Minedu, 2020)	Se evidenció el abordaje de la fase de evaluación, gracias a la retroalimentación brindada por parte de la docente de manera pertinente a cada uno de los estudiantes, desarrollando también su capacidad autocrítica para realizar su revisión y autocorrecciones pertinentes.