INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Primaria

TESIS

Nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesora en Educación Primaria

TESIS PRESENTADA POR:

Alcarraz Galdos, Herminia Marisol (https://orcid.org/0009-0009-2578-9320)

Tovar Huaroco, Delma Rosario (https://orcid.org/0009-0005-2984-3188)

ASESOR

Galecio Julca, Miguel Ángel

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8410-6205

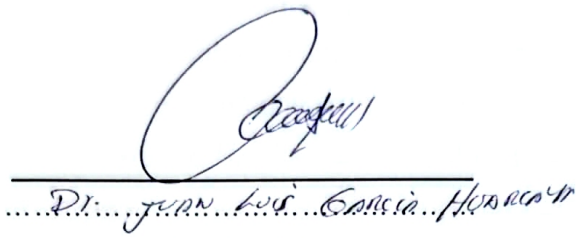
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Materiales y recursos educativos para el aprendizaje

SATIPO, PERÚ

2026

Hoja De Firma De Jurado



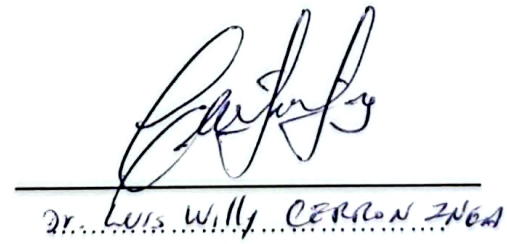
Dr. Juan Luis García Hurtado

Presidente



Lic. Ronald Congolora Huaytara

Secretario



Dr. Luis Willy Cerron Zuta

Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°023-2026

EJECUTORES : **Alcarraz Galdos, Herminia Marisol**

Tovar Huaroco, Delma Rosario

ASESOR : **Galecio Julca, Miguel Ángel**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025, presentado por las egresadas: Alcarraz Galdos Herminia Marisol y Tovar Huaroco Delma Rosario, para optar el título de Profesora de Educación Primaria, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	
			X	

En consecuencia, queda en condición de ser calificado por unanimidad como ..aprobado..... por los miembros del Jurado Evaluador del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco" y de recibir el Titulo de Profesora de Educación Primaria, de conformidad con lo estipulado en la ley.

En fe de lo cual firma la presente, a los .....25..... días del mes de .setiembre del dos mil veintiséis.

Dr. Juan Luis Garcia Hernandez
Presidente

Lic. Ronald Congchoy Hinostroza
Secretario

Dr. Luis Willy Cerron Inga
Vocal

Dedicatoria

A nuestras familias, por acompañarnos de manera constante durante nuestra formación profesional y por brindarnos el apoyo necesario para alcanzar esta etapa académica. A nuestros padres y seres queridos, quienes con su esfuerzo, comprensión y palabras de aliento fortalecieron nuestra perseverancia ante cada dificultad presentada. Este trabajo representa también el resultado de su confianza, paciencia y respaldo a lo largo del camino recorrido.

Agradecimiento

Expresamos un especial agradecimiento a las autoridades y docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado San Juan Bosco, por los conocimientos y orientaciones brindados durante el proceso de formación profesional.

De manera particular, se reconoció la orientación del asesor Miguel Ángel Galecio Julca, cuyo acompañamiento académico permitió fortalecer los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación. Asimismo, agradecemos a la dirección, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni por las facilidades otorgadas para el desarrollo del estudio.

Finalmente, expresamos gratitud a las familias de las investigadoras por su comprensión, apoyo y motivación constante durante la elaboración de la tesis y el cumplimiento de esta meta profesional.

Índice de contenidos

Hoja De Firma De Jurado ii
Acta de sustentación iii
Dedicatoria iv
Agradecimiento v
Índice de contenidos vi
Índice de tablas ix
Índice de gráficos x
Resumen xi
Abstract xii
Introducción xiii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1 Realidad problemática 1
1.2 Formulación del problema 4
1.2.1 Problema general 4
1.2.2 Problemas específicos 4
1.3 Delimitación del problema de investigación 4
1.3.1 Delimitación temática 5
1.3.2 Delimitación espacial 5
1.3.3 Delimitación temporal 5
1.3.4 Delimitación poblacional 6
1.4 Objetivos 6
1.4.1 Objetivo general 6
1.4.2 Objetivos específicos 6
1.5 Justificación de la investigación 6
1.5.1 Justificación teórica 7
1.5.2 Justificación práctica 7
1.5.3 Justificación metodológica 7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 9
2.1 Antecedentes de estudios 9
2.1.1 Antecedentes internacionales 9
2.1.2 Antecedentes nacionales 11
2.1.3 Antecedentes regionales 13

2.2 Bases teóricas científicas 14
2.2.1 Conceptualización del aprendizaje Lectoescritura 14
2.2.2 Fundamentos teóricos del aprendizaje de la lectoescritura..... 16
2.2.3 Enfoque comunicativo del área de Comunicación 19
2.2.4 Dimensiones del aprendizaje de la lectoescritura 20
2.2.5 Etapas de adquisición del sistema de escritura 24
2.2.6 Evaluación del aprendizaje de la lectoescritura 26
2.2.7 Niveles de logro del aprendizaje de lectoescritura 27
2.2.8 Importancia del aprendizaje de la lectoescritura 28
2.2.9 Síntesis teórica y relación con la investigación 29
2.3 Definiciones operacionales 30
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 32
3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 32
3.1.1 Enfoque de investigación 32
3.1.2 Tipo de investigación 32
3.1.3 Nivel de investigación 33
3.2 Diseño de investigación 33
3.3 Población, muestra y muestreo 34
3.3.2 Muestra 35
3.3.3 Muestreo 35
3.3.4 Criterios de inclusión y exclusión 36
3.3.5 Unidad de análisis 37
3.4 Hipótesis y variables 37
3.4.1 Hipótesis 37
3.5 Variable de investigación 37
3.5.1 Definición conceptual 37
3.5.2 Definición operacional 37
3.5.3 Operacionalización de las variables 38
3.6 Métodos de la investigación 39
3.7 Técnica e instrumento de recolección de datos 39
3.7.1 Técnica de recolección de datos 39
3.7.2 Instrumento de recolección de datos 40
3.7.3 Validez del instrumento 41
3.7.4 Confiabilidad del instrumento 41

3.8 Procesamiento de la información 42
3.9 Procesamiento y análisis de los datos 43
3.10 Consideraciones éticas 44
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 45
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 45
4.1.1 Resultado general del aprendizaje de lectoescritura 45
4.1.2 Resultado de la dimensión identificación 46
4.1.3 Resultado de la dimensión lectura 47
4.1.4 Resultado de la dimensión Escritura 48
4.2 Discusión de los resultados 49
4.2.1 Discusión del objetivo general 49
4.2.2 Discusión de la dimensión identificación 51
4.2.3 Discusión de la dimensión lectura 52
4.2.4 Discusión de la dimensión escritura 54
Conclusiones 57
Recomendaciones 59
Referencias bibliográficas 61
Anexos 67

Índice de tablas

Tabla 1. Población de estudiantes 35

Tabla 2. Detalle de muestra 35

Tabla 3. Matriz de operacionalización de la variable aprendizaje de lectoescritura 38

Tabla 4. Baremo de la variable aprendizaje de lectoescritura 43

Tabla 5. Baremo de las dimensiones 43

Tabla 6. Nivel Aprendizaje de lectoescritura 45

Tabla 7. Nivel en la Dimensión: Identificación 46

Tabla 8. Nivel en la Dimensión: lectura 47

Tabla 9. Nivel en la Dimensión: Escritura 48

Índice de gráficos

Gráfico 1. Nivel general de aprendizaje de lectoescritura..... 45

Gráfico 2. Nivel en la dimensión: Identificación 46

Gráfico 3. Nivel en la Dimensión: lectura..... 47

Gráfico 4. Nivel en la Dimensión: Escritura..... 48

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni, 2025. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, nivel descriptivo y diseño no experimental, transversal y descriptivo simple. La población estuvo constituida por los estudiantes matriculados de primero a sexto grado de educación primaria y la muestra quedó conformada por 12 estudiantes de segundo grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de información se empleó una prueba pedagógica y, como instrumento, la Prueba de desempeño del aprendizaje de lectoescritura, integrada por 12 ítems distribuidos en las dimensiones identificación, lectura y escritura. Los resultados mostraron que el 41,67 % de los estudiantes se ubicó en Proceso, el 33,33 % alcanzó Logro y el 25,00 % permaneció en Inicio. En identificación y escritura se presentó una distribución equivalente entre los tres niveles, mientras que en lectura predominó Proceso con el 50,00 %. Se concluyó que el aprendizaje de lectoescritura del grupo se encontró principalmente en proceso de consolidación y presentó diferencias entre las habilidades evaluadas, por lo que no se observó un dominio homogéneo de la variable en todos los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje de lectoescritura, identificación, lectura, escritura, educación primaria.

Abstract

The objective of this study was to determine the level of literacy learning among second-grade primary school students at Educational Institution No. 65125-B in Oventeni during 2025. The research followed a quantitative approach, with an applied, descriptive scope and a non-experimental, cross-sectional, simple descriptive design. The population consisted of students enrolled from first to sixth grade of primary education, while the sample included 12 second-grade students selected through intentional non-probability sampling. A pedagogical test was used for data collection, and the instrument was the Literacy Learning Performance Test, consisting of 12 items distributed across three dimensions: identification, reading, and writing. The results showed that 41.67% of the students were at the Process level, 33.33% reached the Achievement level, and 25.00% remained at the Beginning level. Identification and writing showed an equal distribution across the three performance levels, whereas the Process level predominated in reading, accounting for 50.00% of the students. It was concluded that the literacy learning of the evaluated group was mainly in the process of consolidation and showed differences among the assessed skills; therefore, a homogeneous level of mastery was not observed among all students.

Keywords: literacy learning, identification, reading, writing, primary education.

Introducción

El aprendizaje de la lectoescritura constituyó uno de los procesos centrales durante los primeros años de educación primaria, debido a que permitió al estudiante acceder progresivamente al lenguaje escrito, comprender información y expresar ideas mediante palabras, oraciones y textos. Su desarrollo no se limitó al reconocimiento mecánico de letras o a la reproducción gráfica de palabras, sino que integró capacidades relacionadas con identificación, decodificación, comprensión y producción escrita. Desde esta perspectiva, Kim (2022) sostuvo que lectura y escritura mantuvieron relaciones recíprocas durante el desarrollo de la alfabetización, aunque cada proceso conservó operaciones específicas. De manera complementaria, Ehri (2022) destacó la relevancia que adquirieron las correspondencias entre grafías, sonidos y significados en la consolidación del reconocimiento de palabras.

La necesidad de estudiar esta variable adquirió particular importancia durante el segundo grado de educación primaria, etapa en la que los aprendizajes iniciales debieron avanzar hacia un uso progresivamente autónomo del lenguaje escrito. Sin embargo, la evidencia disponible mostró que las dificultades lectoras continuaron presentes en una proporción importante de estudiantes. En el contexto peruano, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2023 registró que el 57,3 % de estudiantes de segundo grado se encontraba En proceso y el 6,1 % permanecía En inicio en lectura, mientras que solamente el 36,6 % alcanzó el nivel Satisfactorio (Ministerio de Educación, 2024a). Estas diferencias adquirieron mayor importancia en contextos rurales, donde los resultados nacionales mostraron brechas respecto de los ámbitos urbanos y otros tipos de gestión educativa.

La situación presentó características particulares en la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni, institución pública rural de educación primaria ubicada en un contexto de Educación Intercultural Bilingüe. A partir de esta realidad surgió la necesidad de contar con información específica sobre el nivel de aprendizaje de lectoescritura de los estudiantes de segundo grado, evitando trasladar automáticamente resultados nacionales o correspondientes a instituciones con características distintas. La investigación se orientó, por tanto, a responder la interrogante: ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de

segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025?

En correspondencia con dicha pregunta, se estableció como objetivo general determinar el nivel de aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025. De manera específica, se buscó identificar el nivel alcanzado en las dimensiones identificación, lectura y escritura. Esta organización permitió analizar la variable desde componentes diferenciados. La identificación comprendió habilidades relacionadas con el reconocimiento y discriminación de unidades escritas; la lectura incluyó el reconocimiento de palabras, comprensión de oraciones, recuperación de información literal y comprensión inferencial; mientras que la escritura consideró la producción de palabras y oraciones y el empleo de convenciones elementales del sistema escrito.

Desde el punto de vista teórico, la investigación se fundamentó en aportes complementarios. La teoría psicogenética permitió comprender la adquisición del sistema escrito como una construcción progresiva en la que los estudiantes elaboraron y reorganizaron conceptualizaciones acerca de la representación gráfica del lenguaje (Ferreiro & Teberosky, 1979). Desde el enfoque cognitivo, Duke y Cartwright (2021) explicaron que la comprensión lectora involucró la interacción de diferentes procesos y no únicamente la decodificación, mientras que Kim y Graham (2022) mostraron que la escritura constituyó una actividad multidimensional relacionada con habilidades lingüísticas, cognitivas y de transcripción. Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) permitió reconocer que estos aprendizajes se desarrollaron dentro de experiencias comunicativas mediadas por el entorno educativo y social.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y nivel descriptivo. Se adoptó un diseño no experimental, transversal y descriptivo simple, debido a que la variable fue examinada tal como se manifestó en los estudiantes, sin manipular las condiciones educativas ni aplicar una intervención. La población comprendió a los estudiantes matriculados de primero a sexto grado de educación primaria de la institución, mientras que la muestra estuvo constituida por los 12 estudiantes del segundo grado. Para obtener la información se empleó una prueba pedagógica y se utilizó

como instrumento una prueba de desempeño integrada por 12 ítems distribuidos equitativamente en identificación, lectura y escritura. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva utilizando frecuencias y porcentajes.

Los resultados permitieron establecer que el nivel Proceso presentó la mayor frecuencia en el aprendizaje general de lectoescritura. Asimismo, las dimensiones no mostraron un comportamiento uniforme: identificación y escritura presentaron una distribución equivalente entre Inicio, Proceso y Logro, mientras que en lectura predominó el nivel Proceso. Estos hallazgos permitieron caracterizar el desempeño del grupo sin establecer relaciones causales, debido a que la investigación no evaluó el efecto de estrategias pedagógicas, condiciones familiares u otros factores asociados.

La tesis se organizó en cuatro capítulos. El Capítulo I desarrolló la realidad problemática, formulación del problema, delimitaciones, objetivos y justificación de la investigación. El Capítulo II presentó los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, así como las bases teóricas, dimensiones y definiciones operacionales relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura. El Capítulo III describió el enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación, población, muestra, variable, técnica, instrumento, procedimientos de validez y confiabilidad, procesamiento de datos y consideraciones éticas. Finalmente, el Capítulo IV expuso los resultados obtenidos y su discusión con los antecedentes y fundamentos teóricos, dando paso a las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

Europa registra un deterioro reciente de la competencia lectora, componente central de la lectoescritura durante la educación primaria (Comisión Europea, 2023). Asimismo, PIRLS 2021 evalúa aproximadamente 400 000 escolares de cuarto grado en 57 sistemas educativos, proporcionando un referente comparable sobre alfabetización lectora (Mullis et al., 2023). De manera particular, entre 32 países con datos comparables, 21 reducen su rendimiento lector, ocho permanecen estables y solamente tres mejoran (IEA, 2023). A su vez, PISA 2022 registra una caída media cercana a diez puntos en lectura respecto de 2018 entre países de la OCDE (OCDE, 2023). Por otra parte, estos indicadores se concentran en lectura, por lo que no permiten asumir idéntico deterioro en producción escrita sin evidencia específica. En particular, Alemania pasa de 1000 a 980 puntos entre 2016 y 2021, con una diferencia estadísticamente significativa de 19 puntos (Ludewig et al., 2022). De forma complementaria, un estudio con 19 654 escolares alemanes de segundo grado registra mayor variabilidad individual durante la segunda cohorte pandémica (Förster et al., 2023). Igualmente, un análisis con 187 386 escolares estima d=-0,11 de descenso ajustado y -0,0015 desviaciones estándar adicionales por cada día de cierre (Ludewig et al., 2025). Además, estos resultados sugieren que las condiciones extraescolares pueden acentuar diferencias lectoras cuando disminuyen los recursos impresos, el acompañamiento familiar y la exposición al lenguaje escolar. Mientras tanto, estas tendencias amplían la heterogeneidad del desempeño, porque estudiantes de una misma edad pueden enfrentar contextos familiares, lingüísticos y escolares muy diferentes. Finalmente, una primaria análoga puede concentrar niveles desiguales de lectoescritura cuando el aprendizaje lector se desarrolla bajo brechas acumuladas de recursos, experiencias y continuidad educativa.

Por otro lado, América Latina y el Caribe presenta una crisis persistente de aprendizajes fundamentales, especialmente visible en lectura y comprensión durante la educación básica. Asimismo, cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado podrían carecer de comprensión lectora básica,

tras una pérdida estimada de 1,5 años de aprendizaje (Banco Mundial et al., 2022). Por otra parte, PISA 2022 muestra que aproximadamente la mitad de estudiantes latinoamericanos de quince años carece de habilidades básicas de lectura (Arias et al., 2023). Igualmente, el Banco Mundial registra 55% de adolescentes regionales bajo el nivel básico lector y señala mayor afectación rural, indígena y socioeconómica (Banco Mundial, 2024). En paralelo, un informe regional registra competencias mínimas de lectura en 55,7% de tercer grado y apenas 31,2% de sexto grado (UNESCO, 2024). Respecto de la escritura, los reportes nacionales de ERCE examinan dominios e indicadores mediante textos producidos por estudiantes de tercero y sexto grado (UNESCO, 2022). Además, una revisión latinoamericana documenta desigualdades educativas persistentes y mayores rezagos entre poblaciones vulnerables, especialmente después de las interrupciones escolares recientes (Vaillant & Zorrilla, 2024). Sin embargo, las brechas territoriales son extremas; en Colombia, la pobreza de aprendizaje municipal oscila desde menos de 20% hasta más de 90% (Demombynes, 2023). A su vez, esa dispersión indica que los promedios regionales ocultan diferencias internas suficientemente amplias para modificar la gravedad del rezago entre territorios, escuelas y poblaciones. De manera semejante, el predominio de desempeños insuficientes en lectura puede coexistir con dificultades escritas relacionadas con vocabulario, organización de ideas y manejo convencional del lenguaje. Finalmente, estos indicadores muestran que una primaria comparable puede enfrentar simultáneamente rezago lector, producción escrita desigual y acumulación de brechas socioeconómicas, territoriales y escolares.

De la misma manera en Perú mantiene dificultades importantes en lectura durante segundo grado de primaria, nivel directamente comparable con la población prevista para el estudio. Asimismo, la ENLA 2023 registra 36,6% en Satisfactorio, 57,3% En proceso y 6,1% En inicio entre estudiantes evaluados (Ministerio de Educación, 2024a). A su vez, esa distribución implica que 63,4% permanece debajo del nivel esperado, mientras el promedio nacional no presenta mejora significativa respecto de 2022. De manera específica, el satisfactorio alcanza 39,1% en mujeres, 34,0% en

hombres, 45,1% en privadas, 32,9% en públicas y 22,9% rurales (Ministerio de Educación, 2024b). Por otra parte, las diferencias anteriores representan brechas de 5,1 puntos por sexo, 12,2 por gestión y 16,2 entre ámbitos urbano y rural. Además, el informe pedagógico señala que estudiantes ubicados En inicio pueden mostrar dificultades para leer convencionalmente y comprender textos correspondientes al grado (Ministerio de Educación, 2024c). En paralelo, quienes permanecen En proceso alcanzan parcialmente los aprendizajes esperados, revelando que el mayor problema nacional se concentra en estudiantes cercanos al estándar. De forma complementaria, una investigación peruana vincula comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas, confirmando que el desempeño lector involucra procesos superiores a la decodificación (Mendoza et al., 2023). Sin embargo, los datos nacionales disponibles se concentran principalmente en lectura, por lo que no constituyen una medición completa del aprendizaje conjunto de lectura y escritura. Asimismo, esta limitación impide trasladar automáticamente los porcentajes nacionales hacia instituciones rurales bilingües, cuyos contextos lingüísticos y pedagógicos presentan características particulares. Finalmente, el panorama peruano combina predominio de desempeños intermedios, persistencia de niveles iniciales y brechas por gestión, sexo y ruralidad que afectan la adquisición esperada de lectoescritura.

La Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni se encuentra ubicada en el ámbito de la UGEL Atalaya, distrito de Raymondi, y correspondió a una institución pública rural de educación primaria. Asimismo, fue identificada como una institución de Educación Intercultural Bilingüe de fortalecimiento, vinculada con la lengua originaria ashéninka, característica que configuró un contexto educativo y lingüístico particular (Ministerio de Educación, 2026). Estas condiciones hicieron necesario examinar el aprendizaje de la lectoescritura considerando las características propias del grupo estudiado, debido a que los resultados nacionales o regionales no podían trasladarse de manera automática a una institución rural bilingüe con condiciones sociolingüísticas específicas.

En este contexto, la investigación se orientó a determinar el nivel de

aprendizaje de lectoescritura de los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la institución. El grupo directamente evaluado estuvo conformado por 12 estudiantes del segundo grado “U”, en quienes se examinó la variable aprendizaje de lectoescritura a partir de tres dimensiones: identificación, lectura y escritura. La dimensión identificación comprendió habilidades relacionadas con el reconocimiento y discriminación de elementos del sistema escrito; la lectura consideró procesos vinculados con el reconocimiento de palabras y la comprensión de información escrita; mientras que la escritura abordó la producción de palabras y oraciones mediante convenciones elementales del lenguaje escrito. De esta manera, el estudio permitió obtener información específica sobre el nivel alcanzado por los estudiantes en cada una de estas dimensiones y establecer un diagnóstico descriptivo del aprendizaje de lectoescritura correspondiente al grupo investigado durante el año 2025.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es el nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la dimensión identificación en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025?

¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la dimensión lectura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025?

¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la dimensión escritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se delimitó en los aspectos temático, espacial, temporal y poblacional, con la finalidad de precisar el ámbito en el cual se

estudió el nivel de aprendizaje de lectoescritura. Esta delimitación permitió establecer con claridad el alcance del estudio y evitar interpretaciones que excedieran las características de la población, el contexto institucional y el periodo considerados.

1.3.1 Delimitación temática

La investigación se delimitó temáticamente al estudio de la variable aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de educación primaria. Para su evaluación se consideraron las dimensiones identificación, lectura y escritura, conforme con la estructura establecida en la matriz de operacionalización. El estudio se orientó a determinar el nivel alcanzado por los estudiantes en cada una de estas dimensiones y en la variable de manera general. Debido a su carácter descriptivo, no se manipularon las condiciones educativas ni se evaluaron los efectos de programas, estrategias o intervenciones pedagógicas sobre el aprendizaje de los participantes.

1.3.2 Delimitación espacial

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni, ubicada en la región Ucayali. El estudio se circunscribió exclusivamente al contexto educativo de dicha institución, debido a que se buscó conocer la situación específica del aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes seleccionados. Por esta razón, los resultados obtenidos correspondieron a las características del grupo investigado y no se generalizaron a estudiantes pertenecientes a otras instituciones educativas o ámbitos geográficos.

1.3.3 Delimitación temporal

La investigación se delimitó temporalmente al año 2025, periodo establecido en el título del estudio. Durante dicho periodo se consideró la información correspondiente al nivel de aprendizaje de lectoescritura de los estudiantes de segundo grado. Esta delimitación permitió que los resultados obtenidos representaran las condiciones educativas observadas durante el periodo investigado, sin extender las interpretaciones a años anteriores o posteriores.

1.3.4 Delimitación poblacional

La población de la investigación estuvo constituida por los 62 estudiantes matriculados de primero a sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni durante el año 2025. No obstante, de acuerdo con el propósito establecido en el título, problema y objetivos, la medición se delimitó a una muestra intencional conformada por los 12 estudiantes del segundo grado “U”, quienes constituyeron las unidades de análisis efectivamente evaluadas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar el nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar el nivel de aprendizaje de la dimensión identificación en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025.

Identificar el nivel de aprendizaje de la dimensión lectura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025.

Identificar el nivel de aprendizaje de la dimensión escritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025.

1.5 Justificación de la investigación

La investigación se justificó por la necesidad de conocer el nivel de aprendizaje de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni durante el año 2025. El estudio consideró la lectoescritura como una variable organizada en las dimensiones identificación, lectura y escritura, las mismas que permitieron examinar de manera diferenciada el desempeño presentado por los estudiantes. El conocimiento de estos niveles permitió disponer de información específica sobre las características

del aprendizaje del grupo estudiado, sin manipular la variable ni introducir intervenciones pedagógicas, en correspondencia con el carácter descriptivo y no experimental de la investigación.

1.5.1 Justificación teórica

Desde el punto de vista teórico, la investigación permitió ampliar el conocimiento sobre el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de educación primaria dentro de un contexto educativo específico. El estudio abordó la variable mediante las dimensiones identificación, lectura y escritura, lo que facilitó analizar sus componentes de acuerdo con las habilidades consideradas en el proyecto. La información obtenida permitió contrastar los planteamientos teóricos revisados con el desempeño observado en los estudiantes y aportó evidencia contextualizada sobre la manera en que se manifestó el aprendizaje de la lectoescritura en el grupo estudiado. De esta forma, los resultados constituyeron un antecedente para posteriores investigaciones relacionadas con la evaluación de estas habilidades en instituciones educativas con características semejantes.

1.5.2 Justificación práctica

Desde la perspectiva práctica, la investigación permitió identificar el nivel de aprendizaje de lectoescritura presentado por los estudiantes de segundo grado y reconocer las dimensiones en las que se concentraron mayores dificultades. Esta información proporcionó a la institución educativa un diagnóstico basado en los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento, en lugar de depender únicamente de apreciaciones generales sobre el desempeño escolar. Los hallazgos facilitaron reconocer las características del aprendizaje en identificación, lectura y escritura y permitieron disponer de información útil para la toma de decisiones pedagógicas posteriores. El estudio no evaluó la eficacia de estrategias ni aplicó una intervención, debido a que su propósito se limitó a describir el nivel alcanzado por los estudiantes.

1.5.3 Justificación metodológica

En el ámbito metodológico, la investigación se justificó porque utilizó

un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de nivel descriptivo para medir el aprendizaje de lectoescritura sin manipular las condiciones en las que se desenvolvieron los estudiantes. La variable se organizó en tres dimensiones y se evaluó mediante indicadores e ítems relacionados con identificación, lectura y escritura. La información recopilada permitió clasificar los resultados mediante niveles de desempeño y efectuar su análisis a través de estadística descriptiva, principalmente frecuencias y porcentajes. Asimismo, el proceso de elaboración, validación y evaluación de la confiabilidad del instrumento permitió establecer procedimientos para obtener información sistemática sobre la variable estudiada. De este modo, la investigación dejó una referencia metodológica susceptible de ser considerada en estudios descriptivos posteriores desarrollados con poblaciones y condiciones educativas comparables.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

Claro et al. (2024) desarrollaron en Chile el estudio titulado Nivel de lectura de estudiantes chilenos de segundo básico después del COVID-19, cuyo objetivo fue proporcionar información actualizada sobre las habilidades lectoras de estudiantes de segundo grado y analizar los procesos asociados con sus dificultades de comprensión. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, de alcance diagnóstico, mediante muestreo aleatorio estratificado. La muestra estuvo conformada por 1153 estudiantes de segundo grado pertenecientes a 39 instituciones educativas de la Región Metropolitana. La evaluación se realizó mediante la plataforma digital Dialect, que midió comprensión lectora, comprensión auditiva, vocabulario, conocimiento de lo impreso y reconocimiento de palabras. Los resultados mostraron que el 60% presentó comprensión lectora inferior al nivel esperado al finalizar primer grado, mientras que solo el 28% alcanzó o superó el nivel correspondiente al término de segundo grado. Entre quienes mostraron baja comprensión, el 88% presentó dificultades en reconocimiento de palabras y el 58% en vocabulario. Los autores concluyeron que tres de cada cinco estudiantes evidenciaron rezago lector. Este antecedente se relacionó con la investigación porque evaluó estudiantes de segundo grado y permitió sustentar el diagnóstico del nivel de lectoescritura en una población escolar del mismo nivel..

Madril (2022) realizó en Ecuador la investigación titulada Estrategias didácticas aplicadas a la lectoescritura para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de Educación Básica Elemental de la Unidad Educativa Marco Aurelio Subía Batalla de Panupalí, 2021. El objetivo fue determinar la eficacia de las estrategias didácticas aplicadas a la lectoescritura para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año. La investigación adoptó un enfoque mixto, empleó el método deductivo y utilizó la observación mediante una guía, así como la encuesta mediante un cuestionario. La población estuvo constituida por 107 estudiantes de segundo año y se seleccionó una muestra no

probabilística de 36 estudiantes, distribuidos entre tres paralelos. Los resultados obtenidos después de la aplicación de la propuesta mostraron cambios relevantes: el indicador relacionado con el gusto por la lectura aumentó de 27,77% a 86,11%, el reconocimiento y pronunciación de vocales y letras pasó de 27,77% a 91,66%, mientras que el cumplimiento correcto de actividades escritas aumentó de 22,22% a 94,44%. La autora concluyó que las estrategias empleadas constituyeron alternativas creativas y motivadoras que favorecieron las capacidades cognitivas, comunicativas, lectoras y escritas de los estudiantes. Este antecedente se relacionó con la investigación porque abordó directamente la lectoescritura en estudiantes de un grado equivalente al segundo grado de primaria; sin embargo, se diferenció porque evaluó una intervención didáctica, mientras que el estudio desarrollado se orientó a determinar descriptivamente el nivel de aprendizaje alcanzado.

Gallardo (2022) desarrolló en Ecuador la investigación titulada La enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en segundo año de Educación Básica. El estudio tuvo como objetivo mejorar la lectoescritura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura mediante una estrategia metodológica. Se empleó un enfoque mixto y se recurrió al método inductivo-deductivo, la observación, la encuesta, la estadística descriptiva, el criterio de especialistas, talleres de socialización y el análisis de productos elaborados durante las actividades. El diagnóstico identificó dificultades relacionadas con la lectura de oraciones, fluidez lectora y escritura de sílabas, palabras y oraciones. Durante la validación, tres especialistas evaluaron la estrategia y se obtuvo 100% de aceptación en los criterios considerados, por lo cual fue valorada como viable y factible. Posteriormente, la aplicación parcial realizada durante tres semanas mostró resultados preliminares favorables en el aprendizaje de la lectoescritura. La autora concluyó que la estrategia metodológica resultó viable y pertinente para atender las dificultades detectadas en estudiantes de segundo año de Educación Básica. Este antecedente guardó relación con la investigación porque estudió directamente dificultades de lectoescritura en estudiantes del mismo nivel escolar aproximado y mostró la importancia de diagnosticar

previamente el desempeño lector y escritor; no obstante, su finalidad fue aplicada, mientras que la investigación desarrollada mantuvo un nivel descriptivo.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Moreno (2024) desarrolló en la región Lima la investigación titulada Nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 21544, año 2023. El objetivo fue establecer el nivel de aprendizaje de lectoescritura de los estudiantes de segundo grado. La investigación presentó un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, utilizó un diseño no experimental y alcanzó un nivel descriptivo. La población estuvo conformada por 881 estudiantes del nivel primario y se seleccionó, mediante muestreo no probabilístico, una muestra de 30 estudiantes del segundo grado “A”. La técnica empleada fue la observación y el instrumento correspondió a una lista de cotejo con categorías de inicio, proceso y logrado. Los resultados generales indicaron que el 50% de los estudiantes se ubicó en proceso, el 27% en inicio y el 23% en logrado. Por dimensiones, el 47% permaneció en proceso de identificación; en lectura, el 53% se ubicó en proceso; y en escritura, el 50% alcanzó ese mismo nivel. La autora concluyó que el nivel predominante de lectoescritura fue proceso, situación que también se presentó en las tres dimensiones evaluadas. Este antecedente presentó la mayor relación metodológica con la investigación desarrollada, debido a que coincidió en segundo grado, variable única, dimensiones de identificación, lectura y escritura, diseño no experimental y nivel descriptivo.

Canaza y Uncata (2024) desarrollaron en la región Arequipa el estudio titulado Nivel de lectoescritura en los estudiantes de primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná, 2024. El objetivo fue describir el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primer grado. La investigación tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo descriptivo básico y siguió un diseño no experimental descriptivo simple. La población y muestra censal estuvieron integradas por 41 estudiantes, quienes fueron evaluados mediante la técnica del test y una prueba objetiva organizada en las dimensiones identificación, lectura y

escritura. Los resultados generales mostraron que el 56,10% alcanzó logro destacado, el 29,27% logro previsto, el 14,63% proceso y ningún estudiante se ubicó en inicio. En identificación, el 65,85% alcanzó logro destacado; en lectura, el 90,24% se situó en logro previsto; mientras que en escritura se observó mayor dispersión, con 26,83% en proceso y 24,39% en cada uno de los niveles inicio, logro previsto y logro destacado. Las autoras concluyeron que el desempeño general fue favorable, aunque la escritura presentó mayores dificultades respecto de las otras dimensiones. Este antecedente se vinculó estrechamente con la investigación porque utilizó una sola variable, las mismas tres dimensiones y un diseño descriptivo no experimental, aunque se desarrolló con estudiantes de primer grado.

Aleman (2022) desarrolló desde la región Lima la investigación titulada Lectoescritura en estudiantes peruanos de educación inicial, 1ro y 2do de primaria: una perspectiva psicoeducativa. El objetivo fue revisar las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la lectoescritura durante los primeros años de escolaridad, considerando estudiantes de cinco años de educación inicial y de primer y segundo grado de primaria durante un periodo de diez años. A diferencia de los demás antecedentes, el estudio fue documental y empleó una metodología cualitativa basada en la recopilación y análisis de libros, artículos científicos, investigaciones y otros documentos vinculados con psicología y educación. La revisión permitió identificar que el aprendizaje de la lectoescritura estuvo asociado con factores metodológicos, económicos, sociales, familiares e individuales, por lo que su desarrollo no dependió únicamente de las estrategias utilizadas por el docente. La autora concluyó que persistieron dificultades en el nivel de lectoescritura durante los primeros años escolares y que las condiciones familiares, económicas, tecnológicas y escolares intervinieron conjuntamente en este proceso. También señaló la escasez de investigaciones nacionales recientes sobre lectoescritura en edades tempranas. Este antecedente se relacionó con la investigación porque analizó específicamente el aprendizaje de la lectoescritura en segundo grado y proporcionó fundamentos para comprender los factores que pudieron asociarse con distintos niveles de desempeño; sin embargo, no proporcionó resultados empíricos obtenidos

directamente de una muestra escolar.

2.1.3 Antecedentes regionales

Alvarez (2024) desarrolló en la región Ucayali la investigación titulada El método global para desarrollar la lectoescritura en niños de primer grado de primaria de la Institución Educativa N.° 64027 del distrito de Irazola, provincia Padre Abad, Ucayali, 2024. El objetivo fue determinar si el método global desarrollaba la lectoescritura en los estudiantes de primer grado. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, alcanzó un nivel explicativo y empleó un diseño preexperimental con pretest y postest. La población estuvo conformada por 63 estudiantes y la muestra por 15 niños; se utilizó la observación como técnica y una ficha de observación como instrumento, cuya validez fue examinada mediante tres expertos. Los resultados mostraron que antes de la intervención el 73% de los estudiantes se encontraba en nivel proceso, mientras que después de aplicar el método global el 80% alcanzó el nivel de logro esperado. La prueba de Wilcoxon obtuvo una significancia de p = 0,001, inferior a 0,05. La autora concluyó que la aplicación del método global produjo una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la lectoescritura. Este antecedente guardó relación con la investigación porque aportó evidencia obtenida directamente en una institución de Ucayali y evaluó el nivel de lectoescritura mediante categorías de desempeño, aunque se diferenció por trabajar con primer grado y aplicar una intervención preexperimental.

Pacheco (2022) desarrolló en la región Ucayali el estudio titulado Estratégias lúdicas y la lectoescritura, en estudiante de primer grado de primaria, de la I.E Nº 64739-Shambillo-Ucayali, 2022. El objetivo fue determinar la relación entre las estrategias lúdicas y la lectoescritura en estudiantes de primer grado de educación primaria. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, presentó un nivel descriptivo-correlacional y adoptó un diseño no experimental. La población y muestra estuvieron integradas por 25 estudiantes; se emplearon la observación y la encuesta como técnicas, mientras que el cuestionario fue utilizado como instrumento y se procesaron los resultados mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados señalaron una correlación de 0,508 entre las estrategias lúdicas

y la escritura, considerada moderadamente fuerte, mientras que la relación entre las estrategias lúdicas y la lectoescritura alcanzó r = 0,705. La autora concluyó que existió una relación significativa entre las estrategias lúdicas y la lectoescritura en los estudiantes evaluados. Este antecedente se relacionó con la investigación porque proporcionó evidencia regional sobre las dificultades y características de la lectoescritura en estudiantes de los primeros grados de primaria; sin embargo, se diferenció porque analizó la asociación con una segunda variable y utilizó un alcance correlacional.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Conceptualización del aprendizaje Lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura se comprendió como un proceso progresivo mediante el cual los estudiantes adquirieron y articularon conocimientos necesarios para reconocer el sistema escrito, interpretar información y producir mensajes con sentido. Desde una perspectiva contemporánea, la lectura y la escritura se consideraron procesos diferenciados, pero estrechamente relacionados, debido a que compartieron componentes lingüísticos, cognitivos y ortográficos. En este marco, Kim (2022), mediante el Modelo Interactivo Dinámico de Alfabetización, sostuvo que ambas habilidades mantuvieron relaciones recíprocas durante su desarrollo, aunque cada una requirió operaciones particulares. Esta interacción recibió respaldo empírico en el metaanálisis de Kim et al. (2024), realizado sobre 395 estudios y 120 669 participantes, donde se encontró una correlación global de r = .72 entre lectura y escritura. La asociación alcanzó r = .82 entre lectura de palabras y ortografía, mientras que entre comprensión lectora y composición escrita fue de r = .44, lo cual mostró que la relación varió según las habilidades evaluadas.

En los primeros grados de educación primaria, estas relaciones se consolidaron mediante aprendizajes vinculados con el reconocimiento de letras, correspondencias entre grafemas y fonemas, decodificación, identificación de palabras, comprensión y producción escrita. Ehri (2022) explicó que el reconocimiento automático de palabras se construyó cuando el estudiante relacionó las representaciones ortográficas con su pronunciación y significado, proceso que requirió conciencia fonémica,

conocimiento de las correspondencias grafema-fonema, decodificación y ortografía. En consonancia con estos planteamientos, la investigación entendió el aprendizaje de lectoescritura como el nivel alcanzado por los estudiantes en el dominio progresivo de habilidades relacionadas con el reconocimiento del sistema escrito, la lectura y la producción escrita. Para analizar esta variable se consideraron las dimensiones identificación, lectura y escritura, cuya diferenciación permitió examinar desempeños específicos sin fragmentar la naturaleza integrada de la lectoescritura.

2.2.1.1 Desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura en educación primaria

El desarrollo de la lectoescritura se inició antes del dominio convencional de la lectura y la escritura, debido a que los niños construyeron progresivamente conocimientos acerca de las características y funciones del sistema escrito. Ferreiro y Teberosky (1979) sostuvieron que los estudiantes formularon hipótesis sobre la escritura mientras interactuaron con palabras, textos y otras expresiones gráficas presentes en su entorno. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se redujo a copiar grafías o memorizar correspondencias entre letras y sonidos, sino que implicó reorganizar las ideas construidas acerca de la representación escrita. Posteriormente, la enseñanza sistemática permitió articular estas conceptualizaciones con habilidades fonológicas, ortográficas, léxicas y semánticas. Ehri (2022) señaló que los lectores principiantes necesitaron reconocer los sonidos de las palabras, comprender sus correspondencias con las letras y utilizar esas relaciones para decodificar unidades desconocidas, de modo que el reconocimiento progresivamente automatizado facilitó la construcción posterior del significado.

El segundo grado constituyó un periodo particularmente relevante para la consolidación de estos aprendizajes. Vaknin-Nusbaum y Gal (2026) evaluaron a 309 estudiantes de este grado mediante tareas de identificación ortográfica, decodificación fonológica, comprensión lectora, ortografía y vocabulario, y

observaron mejoras estadísticamente significativas en todos los componentes durante el año escolar. No obstante, el avance no se presentó de manera homogénea entre los estudiantes. Claro et al. (2024), al estudiar 1 153 escolares chilenos de segundo grado, encontraron que el 60 % mostró una comprensión lectora inferior al nivel esperado al finalizar primer grado y que, entre quienes presentaron dificultades de comprensión, el 88 % evidenció también problemas de reconocimiento de palabras. En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2016, 2024) estableció que durante el III ciclo continuaron desarrollándose de manera articulada las competencias relacionadas con la lectura y la escritura de diversos textos en la lengua materna.

2.2.2 Fundamentos teóricos del aprendizaje de la lectoescritura

2.2.2.1 Teoría psicogenética de la lengua escrita

La teoría psicogenética de la lengua escrita constituyó uno de los fundamentos utilizados para comprender la adquisición inicial del sistema escrito. Ferreiro y Teberosky (1979) plantearon que los niños desarrollaron hipótesis propias acerca de qué representaba la escritura y cómo funcionaban sus unidades antes de dominar convencionalmente el principio alfabético. Desde esta perspectiva, aprender a escribir no consistió únicamente en reproducir modelos proporcionados por adultos o docentes, sino en reorganizar progresivamente las conceptualizaciones construidas respecto de la relación entre oralidad y representación gráfica. Ferreiro (2019) mantuvo posteriormente esta posición epistemológica al cuestionar las explicaciones que reducían la alfabetización inicial a la adquisición mecánica de destrezas. En ese marco, los errores producidos por los estudiantes fueron interpretados como manifestaciones de determinadas formas de razonamiento acerca del sistema escrito y no solamente como ausencia de conocimiento, lo que permitió comprender la escritura como una construcción progresiva vinculada con cambios cualitativos en las conceptualizaciones infantiles.

La perspectiva psicogenética permitió distinguir diferentes momentos de construcción del sistema de escritura, entre ellos los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1979). Estas etapas representaron modificaciones en la forma como los niños comprendieron la relación entre segmentos del lenguaje oral y sus posibles representaciones gráficas. Para la investigación, este sustento permitió interpretar particularmente los desempeños relacionados con identificación y escritura, pues ambas dimensiones requirieron reconocer características del sistema escrito, discriminar unidades gráficas y establecer progresivamente relaciones entre sonidos, letras y palabras. No obstante, estas etapas psicogenéticas no se asumieron como equivalentes de las categorías Inicio, Proceso y Logro utilizadas para clasificar los resultados del instrumento. Las primeras explicaron formas de conceptualización del sistema escrito, mientras que las segundas correspondieron a niveles operativos establecidos para interpretar el desempeño alcanzado por los estudiantes en las actividades evaluadas.

2.2.2.2 Enfoque cognitivo del aprendizaje lector y escritor

Desde el enfoque cognitivo, el aprendizaje de la lectoescritura involucró la coordinación de diferentes procesos relacionados con la percepción, el lenguaje, la memoria, el reconocimiento de palabras y la construcción del significado. Duke y Cartwright (2021), mediante el Modelo Activo de la Lectura, plantearon que la comprensión no dependió exclusivamente de la decodificación y la comprensión lingüística, sino también de procesos que relacionaron ambas habilidades y de mecanismos asociados con estrategias, motivación y autorregulación. Dentro de las etapas iniciales, Ehri (2022) otorgó especial relevancia al reconocimiento de palabras y explicó que las representaciones ortográficas se consolidaron cuando el estudiante vinculó secuencias de grafías con pronunciaciones y significados almacenados en la memoria. Esta automatización disminuyó

progresivamente el esfuerzo destinado a identificar cada palabra y permitió utilizar mayores recursos cognitivos en la comprensión de oraciones y textos, mostrando que la lectura avanzó desde procesos básicos hacia operaciones lingüísticas más complejas.

La escritura también se comprendió como una actividad cognitiva multidimensional. Kim y Graham (2022), mediante el Modelo de Efectos Directos e Indirectos de la Escritura, analizaron la relación de las habilidades lingüísticas, cognitivas, de transcripción y comprensión lectora con diferentes características de la composición escrita. Los resultados mostraron que los factores asociados con la escritura variaron cuando se consideraron calidad, productividad o corrección, por lo que esta habilidad no pudo reducirse a caligrafía u ortografía. En consonancia con ello, Kim (2022) sostuvo mediante el Modelo Interactivo Dinámico de Alfabetización que lectura y escritura compartieron conocimientos relacionados con lenguaje oral, vocabulario, ortografía y cognición, aunque cada proceso también conservó componentes específicos. Esta perspectiva permitió fundamentar la organización de la variable en identificación, lectura y escritura, entendiendo estas dimensiones como manifestaciones relacionadas de un proceso de aprendizaje común y no como capacidades totalmente independientes.

2.2.2.3 Teoría sociocultural del aprendizaje

La teoría sociocultural complementó la comprensión del aprendizaje de lectoescritura al situarlo dentro de las interacciones sociales y culturales en las que participaron los estudiantes. Vygotsky (1978) sostuvo que las funciones psicológicas superiores se desarrollaron mediante procesos de mediación en los que intervinieron herramientas culturales, signos y relaciones sociales. El lenguaje constituyó uno de los principales sistemas simbólicos de mediación, pues permitió organizar el pensamiento y participar en actividades compartidas con otras personas. Desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir no constituyó exclusivamente

una actividad individual, porque estuvo condicionado por las experiencias del estudiante con docentes, compañeros, familiares, materiales escritos y prácticas comunicativas presentes en su entorno. De este modo, el contacto con el lenguaje escrito adquirió significado dentro de situaciones sociales concretas y se vinculó con las oportunidades que tuvo cada estudiante para observar, interpretar, producir y compartir distintas manifestaciones de escritura.

Otro aporte de la teoría sociocultural correspondió al concepto de zona de desarrollo próximo, entendido como la distancia entre aquello que el estudiante podía realizar autónomamente y aquello que lograba mediante orientación o colaboración (Vygotsky, 1978). Este planteamiento permitió comprender cómo determinadas habilidades de lectura y escritura inicialmente ejecutadas con apoyo pudieron convertirse progresivamente en desempeños independientes. En el caso de los primeros grados, la mediación docente adquirió especial relevancia durante actividades como reconocimiento de palabras, interpretación de textos o producción de oraciones. La incorporación de esta teoría no implicó considerar el contexto social como una dimensión adicional de la variable investigada. Su función consistió en explicar las condiciones mediante las cuales se construyeron los aprendizajes evaluados y reconocer que los niveles encontrados en identificación, lectura y escritura se desarrollaron dentro de experiencias pedagógicas y comunicativas determinadas.

2.2.3 Enfoque comunicativo del área de Comunicación

El enfoque comunicativo proporcionó el marco curricular desde el cual se abordaron la lectura y la escritura en la educación primaria peruana. El Ministerio de Educación (2016) estableció que las competencias comunicativas se desarrollaron mediante prácticas sociales del lenguaje realizadas en contextos concretos, lo que implicó superar una enseñanza centrada exclusivamente en reglas gramaticales o ejercicios

descontextualizados. Dentro de esta orientación, la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna comprendió procesos relacionados con la obtención de información, inferencia, interpretación y reflexión sobre el contenido y la forma del texto. A su vez, la competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna consideró la adecuación de la producción a una situación comunicativa, la organización coherente de las ideas y el empleo progresivo de convenciones del lenguaje escrito. De esta manera, la lectoescritura se vinculó con la comprensión y producción de significados dentro de situaciones comunicativas determinadas.

La continuidad de este enfoque se observó en los materiales educativos oficiales dirigidos específicamente a estudiantes de segundo grado. El Ministerio de Educación (2024), mediante el Cuadernillo de Comunicación 2, articuló actividades de lectura, escritura y comunicación oral que buscaron fortalecer progresivamente el uso comprensivo y productivo de la lengua. Esta orientación resultó pertinente para la investigación, porque los estudiantes evaluados pertenecieron precisamente al segundo grado de educación primaria. Asimismo, permitió relacionar las dimensiones de identificación, lectura y escritura con los aprendizajes esperados durante el III ciclo, aunque la identificación no constituyó formalmente una competencia independiente dentro del currículo. En el estudio se utilizó como una dimensión operativa destinada a evaluar habilidades previas y complementarias necesarias para reconocer unidades escritas y posteriormente desarrollar procesos lectores y escritores de mayor complejidad.

2.2.4 Dimensiones del aprendizaje de la lectoescritura

2.2.4.1 Identificación

La identificación se asumió como una dimensión operativa relacionada con el reconocimiento y discriminación de elementos básicos del sistema escrito. No constituyó una competencia curricular independiente, sino un conjunto de habilidades que permitieron observar si el estudiante reconoció palabras, diferenció unidades gráficas y vinculó representaciones escritas con

significados conocidos. Ehri (2022) sostuvo que el reconocimiento de palabras se construyó mediante la asociación entre grafías, pronunciación y significado, proceso que requirió conocimientos sobre letras y sonidos, conciencia fonémica, decodificación y ortografía. Bajo esta perspectiva, identificar una palabra no representó únicamente percibir visualmente sus grafías, sino acceder a información previamente almacenada que permitió diferenciarla de otras unidades escritas. La dimensión adquirió especial importancia porque proporcionó información sobre habilidades básicas que posteriormente intervinieron en la lectura comprensiva y en la producción escrita.

La importancia diagnóstica de estas habilidades fue respaldada por Claro et al. (2024), quienes evaluaron comprensión lectora, vocabulario, reconocimiento de palabras y conocimiento de elementos impresos en estudiantes de segundo grado. Los autores encontraron que, entre los escolares con baja comprensión lectora, el 88 % obtuvo desempeños inferiores al nivel esperado en reconocimiento de palabras, mientras que el 89 % mostró dificultades en conocimiento de lo impreso. Los resultados indicaron que un bajo desempeño lector podía relacionarse con deficiencias específicas en procesos previos de reconocimiento. A partir de estos fundamentos, la identificación comprendió en la investigación actividades destinadas a discriminar elementos escritos, asociar palabras con representaciones conocidas y localizar unidades gráficas dentro de diferentes tareas. Su análisis permitió determinar el nivel alcanzado por los estudiantes en habilidades necesarias para desenvolverse posteriormente en actividades de lectura y escritura.

2.2.4.2 Lectura

La lectura se comprendió como un proceso de reconocimiento, procesamiento y construcción de significado a partir del lenguaje escrito. Esta definición superó la idea de que leer consistía solamente en pronunciar correctamente palabras, debido

a que implicó integrar información gráfica, fonológica, léxica, sintáctica y semántica. Duke y Cartwright (2021) sostuvieron que la comprensión lectora surgió de la interacción entre reconocimiento de palabras, comprensión lingüística y diferentes procesos que permitieron conectar ambas capacidades. Ehri (2022) señaló que la automatización del reconocimiento ortográfico favoreció progresivamente la fluidez, debido a que redujo el esfuerzo cognitivo destinado a decodificar cada palabra y permitió dedicar mayores recursos a interpretar el contenido. En este sentido, el desarrollo lector transitó desde habilidades básicas de reconocimiento y decodificación hacia procesos de comprensión en los que el estudiante construyó significado mediante la interacción entre información textual y conocimientos previamente adquiridos.

La evaluación realizada por Claro et al. (2024) evidenció la pertinencia de diferenciar estos procesos durante el segundo grado. El estudio encontró que el 60 % de los estudiantes presentó comprensión lectora inferior al nivel esperado al finalizar primer grado, mientras que únicamente el 28 % alcanzó o superó el nivel correspondiente al término de segundo grado. Los autores identificaron además dificultades en reconocimiento de palabras, vocabulario y conocimiento de lo impreso, lo que mostró que el desempeño lector dependió de varios componentes. En la investigación, la dimensión lectura comprendió actividades orientadas al reconocimiento e interpretación de palabras, oraciones e información escrita sencilla. De esta forma, su evaluación permitió establecer el nivel alcanzado por los estudiantes en habilidades lectoras pertinentes para su grado escolar, sin reducir el análisis exclusivamente a pronunciación, velocidad o decodificación.

2.2.4.3 Escritura

La escritura se comprendió como un proceso mediante el cual el estudiante representó y comunicó significados utilizando recursos gráficos y lingüísticos. Su aprendizaje involucró diferentes

habilidades, entre ellas la relación fonema-grafema, recuperación ortográfica de palabras, organización de unidades lingüísticas y elaboración progresiva de producciones escritas con sentido. Kim y Graham (2022) sostuvieron que la composición escrita estuvo determinada por relaciones entre lenguaje oral, cognición, transcripción, lectura y procesos de orden superior. Asimismo, diferenciaron aspectos como calidad, productividad y corrección, mostrando que el desempeño escritor fue multidimensional. En este marco, escribir no se consideró equivalente a copiar palabras o reproducir formas gráficas, debido a que también requirió seleccionar información, organizarla lingüísticamente y expresarla de acuerdo con determinados propósitos. Esta concepción permitió abordar la escritura como una capacidad que combinó conocimientos convencionales del sistema escrito y procesos de producción de significado.

El carácter progresivo de esta habilidad también fue observado por Skar et al. (2024), quienes estudiaron el desarrollo de la escritura durante primero y segundo grado considerando calidad de las producciones, fluidez manuscrita y actitudes hacia la escritura. El estudio mostró la necesidad de examinar distintos aspectos del desempeño escritor en las primeras etapas de escolarización y confirmó que la producción escrita continuó desarrollándose durante ambos grados. A partir de estos fundamentos, la dimensión escritura de la investigación comprendió actividades relacionadas con producción de palabras, organización de unidades lingüísticas, construcción de oraciones y utilización elemental de convenciones escritas. Su medición permitió identificar el grado en que los estudiantes transformaron conocimientos lingüísticos y gráficos en producciones comprensibles, manteniendo correspondencia con las características educativas propias del segundo grado de educación primaria.

2.2.5 Etapas de adquisición del sistema de escritura

Las etapas de adquisición del sistema escrito se comprendieron desde la perspectiva psicogenética desarrollada por Ferreiro y Teberosky (1979). Las autoras identificaron transformaciones cualitativas en las hipótesis que los niños construyeron sobre las relaciones existentes entre lenguaje oral y representación gráfica. Estas modificaciones permitieron distinguir los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, los cuales no representaron calificaciones escolares ni categorías de rendimiento, sino formas progresivas de conceptualizar el funcionamiento del sistema escrito. La incorporación de estas etapas en las bases teóricas permitió explicar por qué las producciones infantiles pudieron presentar características diferentes aun cuando los estudiantes pertenecieron al mismo grado escolar. También permitió diferenciar estos niveles de las categorías Inicio, Proceso y Logro, utilizadas posteriormente para interpretar los resultados obtenidos mediante el instrumento. Mientras las etapas psicogenéticas hicieron referencia a conceptualizaciones sobre la escritura, las categorías de desempeño indicaron el grado de cumplimiento de los indicadores evaluados.

2.2.5.1 Nivel presilábico

En el nivel presilábico, los niños comenzaron a diferenciar la escritura de otras representaciones gráficas, aunque todavía no establecieron una relación sistemática entre los segmentos sonoros de las palabras y las grafías utilizadas para representarlos. Ferreiro y Teberosky (1979) explicaron que las producciones realizadas durante esta etapa respondieron a hipótesis relacionadas con la cantidad y variedad de caracteres requeridos para que una secuencia pudiera considerarse escritura. Por ello, determinadas producciones que desde una perspectiva adulta parecían incorrectas expresaron intentos de comprender las propiedades del sistema escrito. El estudiante pudo utilizar letras conocidas, pseudoletras u otros trazos sin establecer todavía correspondencias fonéticas estables. Desde el punto de vista de la investigación, este planteamiento permitió comprender que las

dificultades en reconocimiento o escritura podían reflejar niveles distintos de apropiación del principio alfabético y no necesariamente una ausencia absoluta de experiencias o conocimientos relacionados con el lenguaje escrito.

2.2.5.2 Nivel silábico

El nivel silábico representó un avance en la comprensión de la relación existente entre oralidad y escritura. Ferreiro y Teberosky (1979) señalaron que, durante esta etapa, el niño comenzó a establecer correspondencias entre las partes sonoras de una palabra y las grafías utilizadas para representarla, generalmente atribuyendo un carácter escrito a cada sílaba identificada. Esta construcción mostró que la escritura dejó de interpretarse únicamente a partir de criterios gráficos y comenzó a relacionarse con características sonoras del lenguaje. No obstante, la correspondencia establecida todavía no respondió plenamente al principio alfabético, debido a que una sola grafía pudo representar una unidad silábica completa. El reconocimiento de este nivel resultó pertinente para comprender las producciones iniciales de los estudiantes, ya que permitió observar un proceso de transición hacia formas más precisas de representación fonológica y evidenció que el aprendizaje de la escritura implicó reorganizaciones sucesivas en las hipótesis construidas por el niño.

2.2.5.3 Nivel silábico-alfabético

El nivel silábico-alfabético constituyó un periodo de transición durante el cual coexistieron criterios propios de la hipótesis silábica con correspondencias más próximas al principio alfabético. En esta etapa, algunas partes de las palabras pudieron representarse mediante una grafía por sílaba, mientras otras incorporaron varias letras destinadas a representar sonidos específicos. Ferreiro y Teberosky (1979) interpretaron estas producciones como evidencia de una reorganización conceptual en la que el niño comenzó a comprender que las sílabas podían

descomponerse en unidades sonoras menores. Esta transición permitió avanzar hacia representaciones cada vez más completas y convencionales de las palabras. Desde la perspectiva del estudio, conocer esta etapa permitió interpretar determinados errores de omisión o representación parcial como manifestaciones propias de un proceso de adquisición y no exclusivamente como fallas ortográficas. Asimismo, proporcionó un marco teórico para comprender la diversidad de desempeños escritos que podían encontrarse entre estudiantes de los primeros grados.

2.2.5.4 Nivel alfabético

En el nivel alfabético, el estudiante comprendió de manera más estable que las palabras escritas estaban conformadas por unidades gráficas relacionadas con los sonidos del habla. Ferreiro y Teberosky (1979) señalaron que esta comprensión permitió representar con mayor precisión los componentes fonológicos de las palabras y aproximarse al funcionamiento convencional del sistema alfabético. Sin embargo, alcanzar este nivel no significó dominar completamente la escritura, puesto que posteriormente continuaron desarrollándose aspectos relacionados con ortografía, puntuación, vocabulario, sintaxis y composición textual. Por tanto, la adquisición del principio alfabético constituyó una condición necesaria para avanzar hacia producciones escritas más complejas, pero no representó el término del aprendizaje. Esta distinción resultó relevante para la investigación porque los estudiantes de segundo grado pudieron haber comprendido la relación entre fonemas y grafemas y, aun así, presentar dificultades en construcción de oraciones, organización de ideas o aplicación de determinadas convenciones del lenguaje escrito.

2.2.6 Evaluación del aprendizaje de la lectoescritura

La evaluación del aprendizaje de la lectoescritura requirió considerar que la variable estuvo integrada por habilidades relacionadas, pero no idénticas. Una puntuación general permitió caracterizar el desempeño global del estudiante, aunque resultó insuficiente para identificar el componente

específico donde se concentraron las dificultades. Claro et al. (2024) aplicaron una evaluación diagnóstica que inicialmente midió comprensión lectora y posteriormente profundizó en comprensión auditiva, vocabulario, conocimiento de lo impreso y reconocimiento de palabras cuando se detectaron desempeños insuficientes. Esta metodología mostró que estudiantes con niveles similares de comprensión podían presentar perfiles distintos en los procesos subyacentes. De manera semejante, Vaknin-Nusbaum y Gal (2026) evaluaron identificación ortográfica, decodificación fonológica, comprensión lectora, ortografía y vocabulario, lo que permitió observar de forma diferenciada el desarrollo de distintos componentes de la alfabetización durante segundo grado.

Sobre esta base, la evaluación realizada en la investigación se organizó mediante las dimensiones identificación, lectura y escritura, porque esta estructura permitió obtener información particular sobre cada conjunto de habilidades y posteriormente integrar los resultados para determinar el nivel general de aprendizaje de lectoescritura. La identificación permitió examinar reconocimiento y discriminación de unidades escritas; la lectura evaluó habilidades relacionadas con reconocimiento e interpretación del lenguaje escrito; y la escritura consideró la producción de palabras y oraciones mediante convenciones elementales. Esta organización mantuvo correspondencia con el carácter descriptivo del estudio, ya que la finalidad no consistió en modificar el desempeño de los estudiantes ni determinar efectos causales, sino establecer cómo se presentó la variable dentro del grupo investigado. Por esta razón, la interpretación de los datos se orientó principalmente a clasificar los resultados obtenidos por dimensión y de manera global.

2.2.7 Niveles de logro del aprendizaje de lectoescritura

La interpretación del aprendizaje requirió diferenciar los niveles psicogenéticos de escritura de las categorías utilizadas para describir el desempeño observado mediante el instrumento. El Ministerio de Educación (2016) estableció categorías como En inicio, En proceso, Logro esperado y Logro destacado para expresar el grado de avance mostrado por los estudiantes respecto de los aprendizajes previstos. Estas categorías

respondieron a criterios curriculares de evaluación y no a las etapas de conceptualización del sistema escrito desarrolladas por la teoría psicogenética. En la investigación se utilizaron operativamente las categorías Inicio, Proceso y Logro para organizar los puntajes obtenidos. Inicio representó un desempeño caracterizado por dificultades predominantes en los indicadores evaluados; Proceso indicó un dominio parcial de las habilidades consideradas; y Logro correspondió al cumplimiento esperado de los criterios establecidos para las actividades de identificación, lectura y escritura.

La utilización de estas categorías exigió que sus intervalos se construyeran tomando como referencia el número de ítems, el valor asignado a cada respuesta y los puntajes mínimo y máximo posibles. Esta condición permitió evitar clasificaciones matemáticamente incompatibles con el instrumento y garantizó que cada nivel representara un conjunto real de puntuaciones obtenibles por los estudiantes. Además, los niveles debieron calcularse tanto para la variable general como para cada dimensión, considerando que identificación, lectura y escritura podían contener cantidades diferentes de ítems. De este modo, la clasificación no dependió únicamente de denominaciones cualitativas, sino de criterios previamente definidos que permitieron transformar las respuestas observadas en categorías interpretables y coherentes con los objetivos descriptivos de la investigación.

2.2.8 Importancia del aprendizaje de la lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura adquirió relevancia porque permitió acceder, interpretar y producir información mediante el lenguaje escrito, capacidades utilizadas de manera transversal durante la escolarización. La lectura posibilitó comprender instrucciones, textos y contenidos pertenecientes a diferentes áreas curriculares, mientras que la escritura permitió organizar ideas y comunicar conocimientos mediante palabras, oraciones y producciones progresivamente más elaboradas. La evidencia científica respaldó la estrecha relación existente entre ambos procesos. Kim et al. (2024), mediante un metaanálisis de 395 investigaciones, encontraron asociaciones importantes entre lectura y escritura, aunque observaron que

su magnitud varió según el nivel lingüístico y la habilidad evaluada. La elevada relación entre lectura de palabras y ortografía mostró que determinados aprendizajes construidos durante la lectura pudieron vincularse directamente con el desempeño escritor, mientras que comprensión lectora y composición escrita requirieron procesos cognitivos más complejos.

Esta importancia resultó especialmente visible durante el segundo grado, debido a que los estudiantes avanzaron hacia un empleo progresivamente autónomo del lenguaje escrito. Claro et al. (2024) mostraron que los rezagos en habilidades lectoras básicas podían mantenerse durante este grado cuando los aprendizajes anteriores no habían sido consolidados, situación que comprometió posteriormente tareas de mayor complejidad. De manera concordante, el Ministerio de Educación (2024) mantuvo en los materiales dirigidos a segundo grado actividades orientadas tanto a la comprensión de textos como a la producción escrita. Por ello, determinar el nivel de lectoescritura permitió conocer con mayor precisión el estado de estos aprendizajes dentro de una etapa en la que la lectura y la escritura comenzaron a desempeñar un papel cada vez más relevante en el acceso a otros contenidos escolares.

2.2.9 Síntesis teórica y relación con la investigación

El sustento desarrollado permitió comprender el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso progresivo y multidimensional en el que intervinieron conocimientos acerca del sistema escrito, habilidades cognitivas y experiencias sociales de aprendizaje. La teoría psicogenética explicó la construcción de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura y las transformaciones que condujeron hacia la comprensión del principio alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1979). El enfoque cognitivo permitió reconocer la participación de procesos relacionados con identificación de palabras, decodificación, comprensión y producción escrita (Ehri, 2022; Duke & Cartwright, 2021; Kim & Graham, 2022). A su vez, la teoría sociocultural permitió situar estos aprendizajes dentro de interacciones mediadas por docentes, compañeros, familia y recursos culturales presentes en el entorno escolar y social (Vygotsky, 1978).

En consonancia con estos fundamentos, la investigación asumió como variable el aprendizaje de lectoescritura, organizado mediante las dimensiones identificación, lectura y escritura. La identificación comprendió habilidades relacionadas con el reconocimiento y discriminación de elementos escritos; la lectura involucró procesos de reconocimiento, decodificación e interpretación del lenguaje escrito; y la escritura consideró la representación y producción de unidades lingüísticas con sentido. Esta organización mantuvo correspondencia con el propósito de determinar descriptivamente el nivel alcanzado por los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni durante el año 2025. De esta manera, los fundamentos teóricos proporcionaron una base para interpretar posteriormente los resultados generales y específicos sin atribuir relaciones causales que el diseño no permitió establecer.

2.3 Definiciones operacionales

Aprendizaje de lectoescritura

Fue operacionalizado como el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en habilidades relacionadas con el reconocimiento del sistema escrito, la lectura y la producción escrita, considerando la interacción entre estos procesos (Kim, 2022). Se midió mediante las dimensiones identificación, lectura y escritura, clasificándose los resultados en Inicio, Proceso y Logro.

Identificación

Fue definida operacionalmente como la capacidad del estudiante para reconocer, discriminar y asociar palabras y representaciones gráficas con significados conocidos, como parte del reconocimiento inicial del sistema escrito (Ehri, 2022).

Lectura

Fue operacionalizada como la capacidad para reconocer palabras, interpretar oraciones y construir significado a partir de información escrita correspondiente al nivel educativo del estudiante (Duke y Cartwright, 2021).

Escritura

Fue definida operacionalmente como la capacidad para representar y comunicar significados mediante palabras y oraciones, considerando organización lingüística y convenciones elementales del sistema escrito (Kim y Graham, 2022).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

3.1.1 Enfoque de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que la variable aprendizaje de lectoescritura fue medida mediante procedimientos previamente establecidos y sus resultados se expresaron a través de puntuaciones numéricas. Este enfoque permitió organizar la información obtenida de los estudiantes, cuantificar los desempeños correspondientes a las dimensiones identificación, lectura y escritura y posteriormente clasificarlos en niveles de Inicio, Proceso y Logro. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la ruta cuantitativa se caracterizó por la medición de variables mediante datos numéricos y por la utilización de procedimientos estadísticos para analizar la información obtenida. En concordancia, Creswell y Creswell (2023) indicaron que los diseños cuantitativos requirieron procedimientos estructurados de medición y análisis que permitieran responder objetivamente las preguntas planteadas. Por esta razón, el enfoque seleccionado guardó correspondencia con los objetivos del estudio, que estuvieron orientados a determinar y caracterizar el nivel de aprendizaje de lectoescritura sin recurrir a interpretaciones subjetivas de los desempeños observados.

3.1.2 Tipo de investigación

Por su finalidad, la investigación correspondió al tipo aplicado, puesto que se orientó a obtener conocimiento sobre una situación educativa concreta: el nivel de aprendizaje de lectoescritura presentado por los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni. El estudio no se limitó a ampliar conocimiento abstracto sobre la variable, ya que la medición realizada permitió disponer de un diagnóstico específico sobre identificación, lectura y escritura dentro de una población y contexto determinados. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018) diferenció la investigación básica de la aplicada al señalar que esta última se orientó a la adquisición de nuevos conocimientos dirigidos principalmente hacia un objetivo práctico específico. Bajo este

criterio, la investigación tuvo una finalidad aplicada porque produjo información directamente vinculada con una necesidad educativa institucional, aunque no implementó ni evaluó una estrategia de intervención. Esta clasificación fue independiente del diseño no experimental, pues el tipo respondió a la finalidad del conocimiento generado y no a la manipulación de la variable.

3.1.3 Nivel de investigación

La investigación presentó un nivel descriptivo, debido a que se orientó a determinar cómo se manifestó el aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes evaluados, sin establecer relaciones entre variables ni explicar vínculos causales. Siedlecki (2020) señaló que la investigación descriptiva permitió caracterizar fenómenos, poblaciones o situaciones a partir de la observación sistemática de sus propiedades, sin modificar las condiciones en las que se presentaron. En el estudio, esta finalidad se concretó mediante la determinación del nivel general de aprendizaje de lectoescritura y la identificación de los niveles correspondientes a las dimensiones identificación, lectura y escritura. Por tanto, el análisis se concentró en la distribución de los estudiantes según las categorías establecidas en el instrumento y en la presentación de frecuencias y porcentajes para cada dimensión. No se pretendió demostrar efectos, asociaciones o predicciones, por lo que el nivel descriptivo mantuvo correspondencia directa con el problema general, los problemas específicos y los objetivos formulados en la investigación.

3.2 Diseño de investigación

La investigación adoptó un diseño no experimental, debido a que la variable aprendizaje de lectoescritura fue estudiada tal como se manifestó en los estudiantes, sin introducir tratamientos, programas pedagógicos ni modificaciones deliberadas de las condiciones educativas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que en los diseños no experimentales las variables se observaron en su contexto natural para posteriormente ser analizadas, sin manipulación intencional por parte del investigador. Esta característica guardó correspondencia con el propósito del estudio, puesto que se buscó determinar el nivel de aprendizaje alcanzado por los

estudiantes en identificación, lectura y escritura, sin comprobar el efecto de una estrategia educativa. Asimismo, el diseño permitió obtener una representación del desempeño existente durante el periodo investigado, manteniendo las condiciones habituales en las que se desenvolvió el grupo de estudio.

Por su temporalidad, el estudio correspondió a un diseño transversal o transeccional, puesto que la medición de la variable se realizó en un periodo determinado y no implicó el seguimiento longitudinal de los participantes. Wang y Cheng (2020) explicaron que los estudios transversales examinaron las características de una población en un momento específico, sin realizar mediciones sucesivas a lo largo del tiempo. Asimismo, se empleó un diseño descriptivo simple, debido a que se observó una sola variable en un grupo delimitado y los resultados fueron organizados de acuerdo con los niveles alcanzados. Esta decisión resultó coherente con el alcance descriptivo de la investigación, cuya finalidad consistió en caracterizar el aprendizaje de lectoescritura y sus dimensiones sin establecer asociaciones causales o correlacionales.

El diseño se representó mediante el siguiente esquema:

$$M \rightarrow O$$

M: estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni.

O: medición del nivel de aprendizaje de lectoescritura en las dimensiones identificación, lectura y escritura.

3.3 Población, muestra y muestreo

La población estuvo constituida por la totalidad de estudiantes matriculados del primero al sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni durante el año 2025. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la población estuvo conformada por el conjunto de unidades que compartieron características previamente determinadas y sobre las cuales se estableció el ámbito general de la investigación. En el presente estudio, dichas unidades correspondieron a los estudiantes del nivel primario de la institución educativa, debido a que

todos formaron parte del contexto escolar en el que se desarrolló el aprendizaje de la lectoescritura. No obstante, la medición se concentró específicamente en segundo grado, en correspondencia con la delimitación establecida en el título, el problema y los objetivos de investigación.

Tabla 1. Población de estudiantes

Grado y sección	Cantidad de niños
1° “U”	11
2° “U”	12
3° “U”	13
4° “U”	10
5° “U”	09
6° “U”	07

Nota. Información obtenida de la nómina oficial de matrícula correspondiente al año 2025.

3.3.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por 12 estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni, quienes representaron el grupo específicamente seleccionado para evaluar el nivel de aprendizaje de lectoescritura. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) definieron la muestra como un subconjunto de la población del cual se obtuvieron los datos necesarios para responder los objetivos de la investigación. En este caso, la selección del segundo grado respondió directamente a la delimitación temática y poblacional del estudio, debido a que el título y los objetivos se orientaron exclusivamente a determinar el nivel alcanzado por los estudiantes de dicho grado en las dimensiones identificación, lectura y escritura.

Tabla 2. Detalle de muestra

Sección	Cantidad de niños
Única	12

Fuente: Nómina de matrícula de la I.E. N° 65125-B

3.3.3 Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional o por criterio,

debido a que los participantes no fueron seleccionados mediante procedimientos aleatorios, sino en función de características previamente establecidas por los objetivos de la investigación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que en las muestras no probabilísticas la elección de los participantes dependió de los propósitos y criterios definidos por el investigador y no de una probabilidad conocida de selección.

En la investigación se eligieron intencionalmente los estudiantes de segundo grado porque constituyeron la población específica sobre la cual se buscó determinar el nivel de aprendizaje de lectoescritura. Asimismo, se consideró a la totalidad de estudiantes matriculados en dicho grado, evitando seleccionar únicamente algunos integrantes de la sección. Por esta razón, aunque dentro del segundo grado participaron todos sus estudiantes, la selección respecto de la población general de primero a sexto grado continuó siendo no probabilística e intencional.

3.3.4 Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión permitieron determinar las características que debieron cumplir los estudiantes seleccionados para participar en el estudio. Se incluyeron los estudiantes matriculados oficialmente en segundo grado de educación primaria durante el año 2025, pertenecientes a la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni, que participaron en la fecha programada para la evaluación y contaron con autorización de sus padres o representantes. Asimismo, se consideró necesario que pudieran comprender las instrucciones proporcionadas durante la aplicación del instrumento.

Como criterios de exclusión se consideraron los estudiantes trasladados o retirados antes de la aplicación del instrumento, aquellos cuyos padres o representantes no autorizaron su participación y los casos en los que la prueba quedó incompleta por situaciones que impidieron obtener un puntaje válido. No se excluyeron participantes por sexo, rendimiento académico previo o nivel estimado de lectoescritura, debido a que estas características formaron parte de la diversidad propia del grupo estudiado.

3.3.5 Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por cada estudiante del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni, debido a que en cada participante se evaluaron individualmente las habilidades correspondientes a identificación, lectura y escritura para obtener posteriormente el nivel general de aprendizaje de lectoescritura.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

Hipótesis general

No aplica por ser una investigación de nivel Descriptivo.

3.5 Variable de investigación

La investigación comprendió una sola variable denominada aprendizaje de lectoescritura. Debido a que el estudio presentó alcance descriptivo y no buscó establecer relaciones entre variables ni comprobar efectos causales, no se formularon hipótesis correlacionales o explicativas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indicaron que la formulación de hipótesis dependió del alcance y propósito de la investigación; por ello, en estudios orientados exclusivamente a caracterizar una variable no resultó metodológicamente necesario introducir hipótesis de asociación.

3.5.1 Definición conceptual

El aprendizaje de lectoescritura se entendió como el proceso progresivo mediante el cual los estudiantes desarrollaron conocimientos y habilidades para reconocer los componentes del sistema escrito, interpretar información mediante la lectura y producir expresiones escritas con significado. La variable integró procesos relacionados, aunque diferenciables, correspondientes al reconocimiento de unidades escritas, la construcción de significado durante la lectura y la representación lingüística mediante la escritura (Kim, 2022).

3.5.2 Definición operacional

El aprendizaje de lectoescritura fue operacionalizado como el nivel de

desempeño alcanzado por los estudiantes mediante una prueba pedagógica organizada en las dimensiones identificación, lectura y escritura. El instrumento estuvo constituido por 12 ítems, cuatro para cada dimensión. Cada ítem fue calificado mediante tres categorías: Inicio = 1 punto, Proceso = 2 puntos y Logro = 3 puntos. El puntaje general osciló entre 12 y 36 puntos, mientras que cada dimensión presentó valores comprendidos entre 4 y 12 puntos.

3.5.3 Operacionalización de las variables

Tabla 3. Matriz de operacionalización de la variable aprendizaje de lectoescritura

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Escala
Aprendizaje de lectoescritura	Identificación	Reconocimiento de palabras escritas	1	Inicio = 1; Proceso = 2; Logro = 3
		Discriminación gráfica de palabras	2	Ordinal
		Identificación de sílabas iniciales	3	Ordinal
		Localización de palabras	4	Ordinal
	Lectura	Lectura de palabras de uso frecuente	5	Ordinal
		Comprensión explícita de oraciones	6	Ordinal
		Recuperación de información literal	7	Ordinal
		Comprensión inferencial e identificación temática	8	Ordinal
	Escritura	Escritura de palabras	9	Ordinal
		Construcción de oraciones	10	Ordinal
		Completamiento coherente de oraciones	11	Ordinal
		Producción de una oración con convenciones elementales	12	Ordinal

3.6 Métodos de la investigación

Como método general se consideró el método científico, debido a que el estudio siguió una secuencia sistemática que comprendió la identificación del problema, revisión del conocimiento disponible, formulación de objetivos, operacionalización de la variable, recolección de información, procesamiento de los datos e interpretación de los resultados. Creswell y Creswell (2023) sostuvieron que los estudios cuantitativos requirieron procedimientos organizados y explícitos que permitieran vincular las preguntas de investigación con la medición y el análisis de los datos.

Como método específico se empleó el método descriptivo, debido a que la investigación se orientó a observar y caracterizar la variable sin modificarla. Siedlecki (2020) señaló que los diseños descriptivos permitieron representar sistemáticamente las características de una población o fenómeno mediante la organización, análisis e interpretación de información obtenida directamente de los participantes. En este estudio, dicho método permitió determinar la distribución de los estudiantes en los niveles Inicio, Proceso y Logro tanto para la variable general como para cada una de sus dimensiones.

3.7 Técnica e instrumento de recolección de datos

3.7.1 Técnica de recolección de datos

Para la recolección de la información se empleó la prueba pedagógica o evaluación de desempeño, debido a que el propósito consistió en obtener evidencias directas sobre las habilidades de lectoescritura manifestadas por los estudiantes de segundo grado. La técnica permitió valorar el desempeño individual mediante actividades estructuradas relacionadas con identificación, lectura y escritura, evitando que la medición dependiera exclusivamente de apreciaciones subjetivas del docente o de la percepción de los propios participantes. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la selección de una técnica de recolección debía mantener correspondencia con la naturaleza de la variable y con los objetivos planteados, de modo que los datos obtenidos permitieran responder de manera pertinente al problema de investigación. Bajo este criterio, la prueba pedagógica resultó adecuada porque generó respuestas observables y

cuantificables que posteriormente fueron transformadas en puntuaciones y niveles de desempeño.

3.7.2 Instrumento de recolección de datos

Como instrumento se utilizó la Prueba de desempeño del aprendizaje de lectoescritura, elaborada para estudiantes de segundo grado de educación primaria. El instrumento estuvo conformado por 12 ítems, distribuidos equitativamente en tres dimensiones: identificación, lectura y escritura, con cuatro ítems en cada una. La dimensión identificación comprendió reconocimiento de palabras escritas, discriminación gráfica, identificación de sílabas iniciales y localización de palabras; la dimensión lectura evaluó lectura de palabras de uso frecuente, comprensión explícita de oraciones, recuperación de información literal y comprensión inferencial e identificación temática; mientras que la dimensión escritura incluyó escritura de palabras, construcción de oraciones, completamiento coherente y producción de una oración mediante convenciones elementales.

Cada ítem fue valorado mediante una escala ordinal de tres categorías: Inicio = 1 punto, Proceso = 2 puntos y Logro = 3 puntos. El puntaje general posible se encontró entre 12 y 36 puntos, mientras que cada dimensión presentó un rango entre 4 y 12 puntos. La clasificación se efectuó utilizando criterios específicos previamente definidos para cada actividad, con la finalidad de reducir la subjetividad durante la calificación. La estructura del instrumento mantuvo correspondencia con la operacionalización de la variable y con los objetivos específicos de la investigación, en los que se consideraron de manera diferenciada las dimensiones identificación, lectura y escritura.

Debido a que la institución educativa correspondió a un contexto de Educación Intercultural Bilingüe, la prueba fue concebida para evaluar el desempeño de lectoescritura en castellano. Por esta razón, los resultados obtenidos se interpretaron dentro de esta delimitación lingüística y no fueron asumidos como una medición del desempeño lectoescritor en lengua asháninka.

3.7.3 Validez del instrumento

La validez de contenido del instrumento se estableció mediante juicio de expertos, procedimiento que permitió valorar la correspondencia existente entre la variable, sus dimensiones, los indicadores y los ítems propuestos. Almanasreh et al. (2019) señalaron que la validez de contenido permitió examinar el grado en que los elementos que conformaban un instrumento representaban adecuadamente el dominio que se pretendía evaluar. En este estudio, los jueces analizaron criterios relacionados con claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad, de acuerdo con el formato de validación establecido por la institución.

La valoración fue realizada por 3 expertos, seleccionados por su formación y experiencia en educación primaria, investigación educativa o áreas vinculadas con lectoescritura. Una vez recibidas las evaluaciones, se efectuaron las correcciones sugeridas y se obtuvo un coeficiente global de validez de 0.98, resultado que permitió clasificar el instrumento como Aprobado. El procedimiento quedó respaldado mediante las fichas de validación incorporadas en el Anexo 7.

3.7.4 Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad se evaluó mediante una prueba piloto independiente de la muestra definitiva, debido a que se buscó determinar la consistencia interna de las puntuaciones obtenidas a partir de los 12 ítems. McNeish (2018) señaló que los coeficientes de consistencia interna debían interpretarse considerando las características del instrumento y la estructura de las puntuaciones, evitando utilizarlos como indicadores aislados de calidad. En la investigación, las respuestas fueron codificadas en la escala Inicio = 1, Proceso = 2 y Logro = 3, y posteriormente se calculó el coeficiente alfa de Cronbach.

La prueba piloto fue aplicada a 10 estudiantes de segundo grado con características semejantes a las de la población investigada, quienes no formaron parte de la muestra definitiva. A partir de dicha aplicación se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0.859$, que fue interpretado como bueno. Asimismo, el análisis de la prueba piloto permitió verificar la

comprensión de las consignas, el tiempo requerido para la aplicación y el funcionamiento de los ítems antes de administrar la versión definitiva del instrumento.

3.8 Procesamiento de la información

La recolección de los datos se desarrolló mediante una secuencia organizada que buscó garantizar condiciones homogéneas para todos los participantes. En primer lugar, se solicitó la autorización correspondiente a la dirección de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni para realizar la investigación y coordinar la aplicación del instrumento. Posteriormente, se verificó la nómina de estudiantes matriculados en segundo grado y se identificaron los participantes que cumplían con los criterios de inclusión establecidos en el estudio.

Debido a que los participantes fueron menores de edad, se informó a los padres o representantes sobre el propósito de la investigación, las características de la participación y el tratamiento confidencial de la información. Asimismo, se obtuvo la autorización correspondiente y se explicó a los estudiantes, mediante un lenguaje comprensible para su edad, que su participación era voluntaria y que podían dejar de participar sin que ello afectara sus calificaciones ni sus actividades escolares.

Luego de completar la validación de contenido y la prueba piloto, se coordinó con la institución la fecha y el ambiente para la aplicación definitiva de la Prueba de desempeño del aprendizaje de lectoescritura. La evaluación se realizó de manera individual, en un espacio que procuró reducir interrupciones y distracciones. Cada estudiante recibió las mismas instrucciones y dispuso aproximadamente de 25 a 30 minutos para desarrollar las actividades. Cuando una indicación no fue comprendida, esta pudo repetirse sin proporcionar pistas, explicaciones sobre la respuesta correcta ni ayuda para resolver el ítem.

Durante la aplicación, el evaluador registró directamente las respuestas correspondientes a las actividades que requirieron lectura oral y posteriormente calificó los demás ítems utilizando la rúbrica establecida. Finalizada la evaluación, cada participante fue identificado mediante un código, evitando registrar nombres en la base destinada al análisis

estadístico. Finalmente, los puntajes fueron organizados por dimensión y por variable general para proceder con la clasificación de los estudiantes en los niveles Inicio, Proceso y Logro.

3.9 Procesamiento y análisis de los datos

El procesamiento de la información se realizó mediante procedimientos de estadística descriptiva, debido a que los objetivos estuvieron orientados a determinar niveles y no a contrastar asociaciones entre variables. Los datos obtenidos fueron organizados en una matriz en la que cada fila correspondió a un estudiante y cada columna representó uno de los 12 ítems evaluados. Posteriormente se calcularon los puntajes correspondientes a identificación, lectura, escritura y lectoescritura general.

Para la presentación de resultados se utilizaron frecuencias absolutas y porcentajes, debido a que estas medidas permitieron mostrar cuántos estudiantes se ubicaron en cada categoría y qué proporción representaron respecto del grupo investigado. Siedlecki (2020) indicó que la investigación descriptiva recurrió a procedimientos de organización y presentación que permitieron representar sistemáticamente las características observadas en una población.

La interpretación se realizó de acuerdo con los siguientes baremos:

Tabla 4. Baremo de la variable aprendizaje de lectoescritura

Nivel	Puntaje general
Inicio	12–19
Proceso	20–27
Logro	28–36

Tabla 5. Baremo de las dimensiones

Nivel	Identificación	Lectura	Escritura
Inicio	4–6	4–6	4–6
Proceso	7–9	7–9	7–9
Logro	10–12	10–12	10–12

Los resultados se presentaron siguiendo el orden de los objetivos específicos y del objetivo general. Para cada dimensión correspondió elaborar una tabla de frecuencias, su representación gráfica y una interpretación descriptiva. El

objetivo general se respondió mediante el puntaje acumulado de los 12 ítems. No correspondió utilizar coeficientes de Pearson, Spearman ni pruebas de asociación, debido a que la investigación comprendió una sola variable y no planteó objetivos correlacionales.

3.10 Consideraciones éticas

La investigación consideró principios de respeto, participación voluntaria, privacidad y protección de los participantes, debido a que la recolección de información involucró estudiantes menores de edad. La American Educational Research Association (2011) estableció que la investigación educativa debía proteger el bienestar, autonomía y confidencialidad de las personas participantes. Asimismo, UNICEF (2021) señaló que la generación de evidencia con niños requirió procedimientos éticos que redujeran riesgos, aseguraran una participación respetuosa y protegieran adecuadamente la información obtenida.

La participación de los estudiantes estuvo condicionada a la autorización informada de sus padres o representantes y al asentimiento del menor de acuerdo con su capacidad de comprensión. La participación no estuvo vinculada con las calificaciones escolares, matrícula ni acceso a servicios educativos, y el estudiante pudo dejar de participar sin consecuencias académicas. Los datos se trataron mediante códigos para evitar la identificación directa de los participantes y se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos.

El tratamiento de la información personal se ajustó al principio de confidencialidad y a la legislación peruana sobre protección de datos. La Ley N.° 29733, Ley de Protección de Datos Personales, estableció la obligación de proteger los datos personales y garantizar un tratamiento compatible con los derechos fundamentales de sus titulares (Congreso de la República del Perú, 2011). Por ello, los resultados fueron presentados de manera agregada mediante frecuencias y porcentajes, evitando publicar nombres u otra información que permitiera identificar individualmente a los estudiantes.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

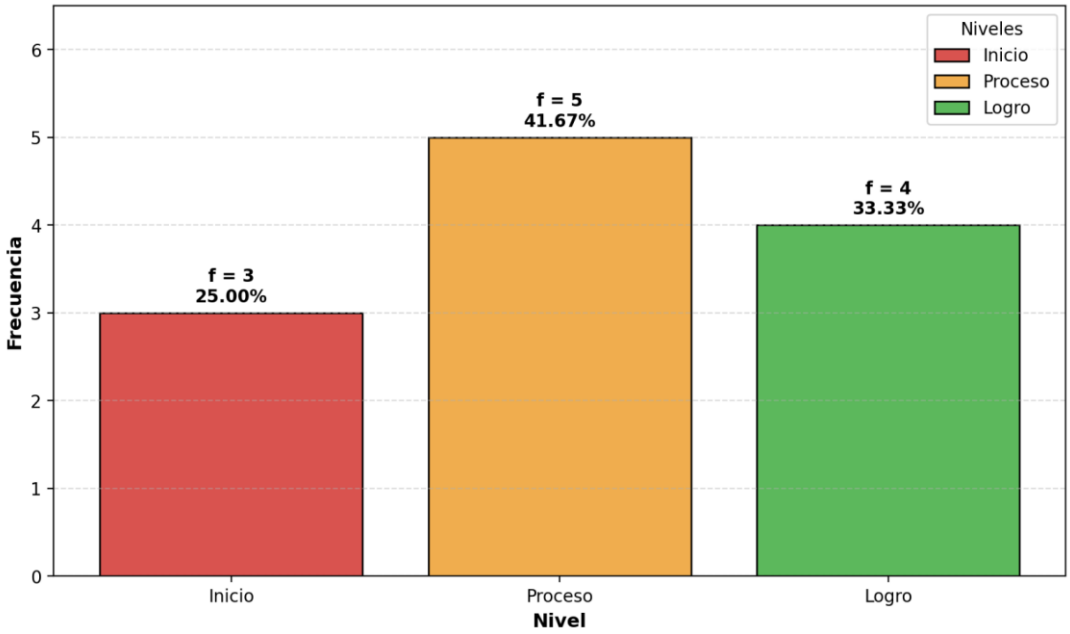
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

4.1.1 Resultado general del aprendizaje de lectoescritura

Tabla 6. Nivel Aprendizaje de lectoescritura

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	3	25.00%
Proceso	5	41.67%
Logro	4	33.33%

Gráfico 1. Nivel general de aprendizaje de lectoescritura



Los resultados correspondientes al nivel general de aprendizaje de lectoescritura mostraron que 5 estudiantes, equivalentes al 41,67 %, se ubicaron en el nivel Proceso, constituyéndose en el grupo con mayor frecuencia; asimismo, 4 estudiantes (33,33 %) alcanzaron el nivel Logro, mientras que 3 estudiantes (25,00 %) permanecieron en Inicio. La distribución permitió observar que tres de cada cuatro estudiantes, es decir, 9 de los 12 evaluados (75,00 %), se concentraron entre los niveles Proceso y Logro, mientras que una cuarta parte del grupo todavía se situó en la categoría inicial. Aunque el nivel Proceso predominó sobre las demás categorías, la diferencia respecto del nivel Logro fue de solo un estudiante, lo que mostró una distribución relativamente próxima entre ambos niveles y,

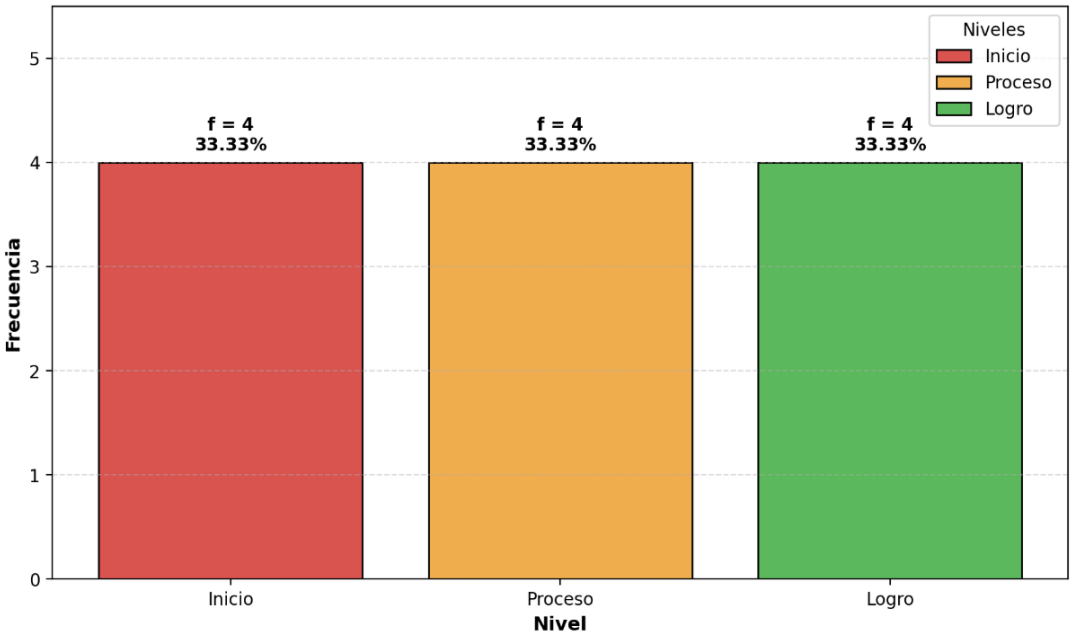
al mismo tiempo, una menor presencia de estudiantes en Inicio.

4.1.2 Resultado de la dimensión identificación

Tabla 7. Nivel en la Dimensión: Identificación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	4	33.33%
Proceso	4	33.33%
Logro	4	33.33%

Gráfico 2. Nivel en la dimensión: Identificación



En la dimensión identificación se observó una distribución completamente equilibrada, debido a que 4 estudiantes (33,33 %) se ubicaron en Inicio, 4 estudiantes (33,33 %) en Proceso y 4 estudiantes (33,33 %) en Logro, por lo que ninguna categoría presentó predominio sobre las demás. Esta distribución mostró una marcada heterogeneidad en las habilidades relacionadas con el reconocimiento de palabras, discriminación gráfica, identificación de sílabas iniciales y localización de palabras, ya que el mismo número de estudiantes se encontró en cada nivel de desempeño. Al examinar los ítems de la dimensión, el reconocimiento de palabras (I1) presentó una mayor concentración en Proceso, con 8 estudiantes (66,67 %); de manera similar, la discriminación gráfica de palabras (I2) reunió a 6 estudiantes (50,00 %) en Proceso. Por su parte, la identificación de sílabas iniciales (I3) reprodujo exactamente la distribución global de la dimensión,

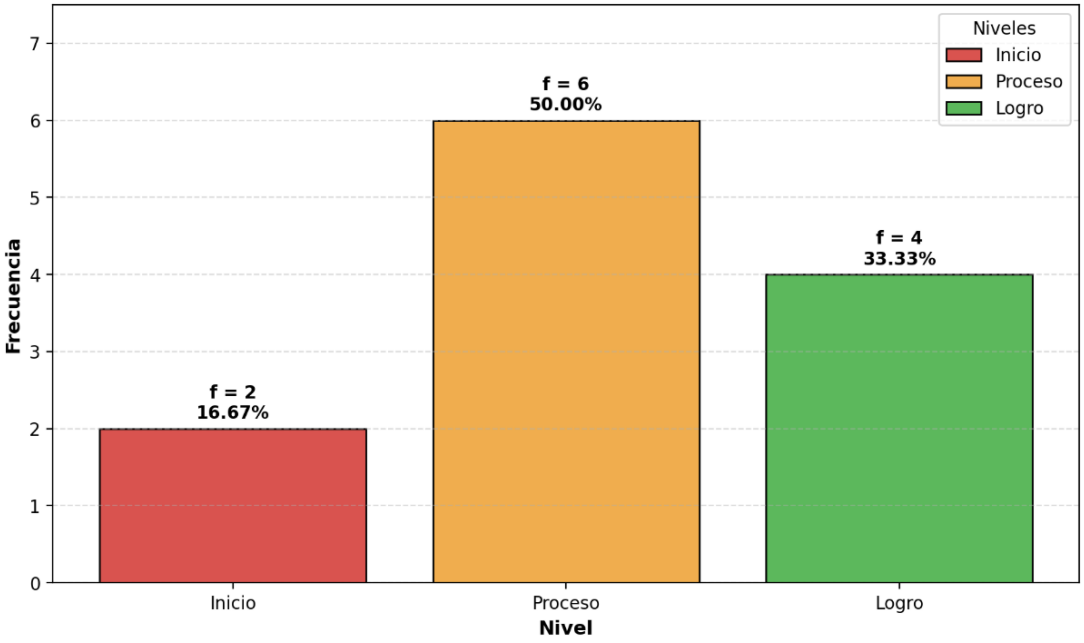
con 4 estudiantes en cada nivel, mientras que en la localización de palabras (I4) se registraron 5 estudiantes (41,67 %) en Proceso y 5 (41,67 %) en Logro, frente a 2 estudiantes (16,67 %) en Inicio.

4.1.3 Resultado de la dimensión lectura

Tabla 8. Nivel en la Dimensión: lectura

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	2	16.67%
Proceso	6	50.00%
Logro	4	33.33%

Gráfico 3. Nivel en la Dimensión: lectura



Los resultados de la dimensión lectura mostraron que 6 estudiantes, equivalentes al 50,00 %, se ubicaron en el nivel Proceso, convirtiéndose esta categoría en la de mayor frecuencia, seguida por 4 estudiantes (33,33 %) en Logro y 2 estudiantes (16,67 %) en Inicio. De esta manera, 10 de los 12 estudiantes (83,33 %) se concentraron entre Proceso y Logro, mientras que únicamente una minoría permaneció en el nivel inicial. El análisis de los ítems permitió precisar esta distribución: en la lectura de palabras de uso frecuente (I5), 6 estudiantes (50,00 %) se encontraron en Proceso, 5 (41,67 %) en Inicio y solo 1 (8,33 %) en Logro, constituyéndose en el ítem con menor presencia relativa de estudiantes en la categoría superior; en la

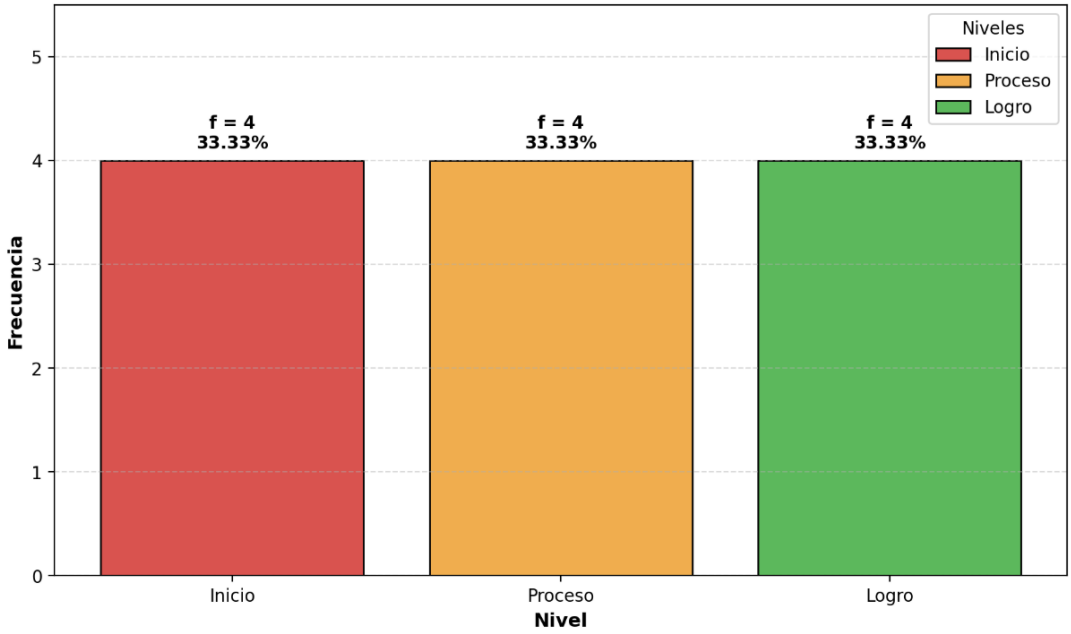
comprensión explícita de oraciones (I6), Proceso y Logro concentraron conjuntamente a 10 estudiantes, con 5 casos (41,67 %) en cada nivel; en la recuperación de información literal (I7) predominó Proceso con 7 estudiantes (58,33 %); mientras que en la comprensión inferencial e identificación temática (I8) se registraron 6 estudiantes (50,00 %) en Proceso y 4 (33,33 %) en Logro.

4.1.4 Resultado de la dimensión Escritura

Tabla 9. Nivel en la Dimensión: Escritura

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	4	33.33%
Proceso	4	33.33%
Logro	4	33.33%

Gráfico 4. Nivel en la Dimensión: Escritura



En la dimensión escritura se obtuvo una distribución uniforme entre las categorías de desempeño, debido a que 4 estudiantes (33,33 %) se ubicaron en Inicio, 4 estudiantes (33,33 %) en Proceso y 4 estudiantes (33,33 %) en Logro, por lo que no se identificó un nivel predominante en el resultado global de esta dimensión. Sin embargo, el análisis de los cuatro ítems mostró diferencias internas que permitieron caracterizar con mayor precisión el desempeño escrito del grupo: en la escritura de palabras (I9), Proceso y Logro concentraron a 5 estudiantes cada uno (41,67 %), mientras que 2

estudiantes (16,67 %) se ubicaron en Inicio; en la construcción de oraciones (I10), la mayor frecuencia correspondió a Logro con 5 estudiantes (41,67 %), seguida por 4 estudiantes (33,33 %) en Inicio y 3 (25,00 %) en Proceso; en el completamiento coherente de oraciones (I11) se presentó una distribución polarizada, debido a que 5 estudiantes (41,67 %) se ubicaron en Inicio y otros 5 (41,67 %) en Logro, mientras que únicamente 2 (16,67 %) permanecieron en Proceso; finalmente, en la producción de una oración con convenciones elementales (I12) predominó Proceso con 6 estudiantes (50,00 %), seguido de Logro con 4 (33,33 %) e Inicio con 2 (16,67 %).

4.2 Discusión de los resultados

4.2.1 Discusión del objetivo general

Respecto del objetivo general, orientado a determinar el nivel de aprendizaje de lectoescritura, los resultados mostraron que el 41,67 % de los estudiantes se ubicó en Proceso, el 33,33 % en Logro y el 25,00 % en Inicio. Por tanto, el 66,67 % todavía se encontró entre Inicio y Proceso, mientras que aproximadamente un tercio alcanzó los criterios establecidos para Logro. Esta distribución respaldó la concepción asumida en el marco teórico según la cual la lectoescritura constituyó un proceso progresivo y multidimensional, cuyo desarrollo no necesariamente se produjo de manera homogénea entre los estudiantes. En particular, Kim (2022) planteó que lectura y escritura compartieron procesos lingüísticos, cognitivos y ortográficos, aunque conservaron componentes específicos; de forma semejante, la síntesis teórica de la investigación consideró identificación, lectura y escritura como manifestaciones relacionadas de un mismo aprendizaje. Los resultados reafirmaron esta perspectiva en sentido descriptivo, puesto que no todos los componentes presentaron la misma distribución: la lectura mostró un predominio definido del nivel Proceso, mientras identificación y escritura se distribuyeron equitativamente entre los tres niveles. Esto resultó compatible también con la evidencia sintetizada por Kim et al. (2024), quienes sostuvieron que las relaciones entre lectura y escritura variaban según la habilidad lingüística evaluada, de modo que el dominio de una parte de la lectoescritura no implicaba necesariamente un desempeño idéntico en las demás.

El resultado general presentó una coincidencia particularmente clara con Moreno (2024), antecedente metodológicamente más próximo a la investigación. En aquel estudio, realizado también con estudiantes de segundo grado y con las dimensiones identificación, lectura y escritura, el 50 % se ubicó en Proceso, el 27 % en Inicio y el 23 % en Logro; en el presente estudio predominó igualmente Proceso, aunque con 41,67 %, mientras Logro alcanzó 33,33 % e Inicio 25,00 %. Esta proximidad reafirmó el patrón hallado por Moreno, especialmente porque ambas investigaciones compartieron población escolar equivalente, variable única, diseño no experimental y propósito descriptivo. No obstante, los resultados fueron menos coincidentes con Canaza y Uncata (2024), quienes encontraron en primer grado un panorama considerablemente más favorable: 56,10 % alcanzó logro destacado, 29,27 % logro previsto, 14,63 % proceso y ningún estudiante permaneció en inicio. La diferencia no implicó una contradicción teórica, puesto que las categorías, los instrumentos, los contextos institucionales y el grado escolar no fueron idénticos; más bien, evidenció que los niveles de lectoescritura podían variar ampliamente entre grupos aparentemente semejantes. Este contraste amplió la evidencia disponible al mostrar que encontrarse en segundo grado no garantizó por sí mismo una concentración del alumnado en Logro.

La persistencia de estudiantes en Inicio y Proceso también fue congruente con la revisión de Aleman (2022), quien señaló que durante los primeros años escolares continuaban observándose dificultades de lectoescritura y que su desarrollo no dependía únicamente de la metodología docente, sino también de condiciones familiares, sociales, económicas, tecnológicas e individuales. Sin embargo, no correspondió afirmar que estos factores explicaron los resultados obtenidos, porque la presente investigación no los midió. Esta distinción fue importante frente a la teoría sociocultural de Vygotsky (1978): aunque dicha teoría planteó que los aprendizajes se desarrollaban mediante mediación social y cultural, los datos obtenidos únicamente describieron el desempeño de lectoescritura y no evaluaron interacción docente, apoyo familiar o mediación lingüística. Por ello, los resultados fueron compatibles con la teoría sociocultural, pero no

permitieron confirmarla causalmente. El marco teórico precisamente situó el aprendizaje dentro de las interacciones con docentes, compañeros, familia y recursos culturales sin incorporarlas como dimensiones de la variable.

4.2.2 Discusión de la dimensión identificación

En el primer objetivo específico, referido a la dimensión identificación, se encontró una distribución completamente equilibrada: 33,33 % en Inicio, 33,33 % en Proceso y 33,33 % en Logro. Esta ausencia de un nivel predominante mostró que las habilidades de reconocimiento y discriminación del sistema escrito presentaron un desarrollo heterogéneo dentro del grupo. El análisis de los ítems permitió precisar el resultado: en reconocimiento de palabras, el 66,67 % se situó en Proceso; en discriminación gráfica, el 50,00 % permaneció también en Proceso; la identificación de sílabas iniciales se distribuyó por igual entre los tres niveles; mientras que en localización de palabras, Proceso y Logro alcanzaron 41,67 % cada uno. Este hallazgo reafirmó la pertinencia del planteamiento de Ehri (2022), quien sostuvo que el reconocimiento de palabras se construía progresivamente mediante la vinculación entre las representaciones ortográficas, la pronunciación y el significado. La teoría no planteó que estas habilidades aparecieran simultáneamente ni con idéntico dominio; por el contrario, describió una progresiva consolidación del reconocimiento ortográfico que posteriormente facilitaba procesos lectores más complejos.

Los resultados también encontraron correspondencia con Claro et al. (2024). En su investigación con 1 153 estudiantes de segundo grado, los autores observaron que entre los escolares con baja comprensión lectora, 88 % presentó dificultades en reconocimiento de palabras y 89 % mostró problemas en conocimiento de lo impreso. En el presente grupo, dos tercios de los estudiantes no alcanzaron todavía el nivel Logro en la dimensión identificación, aunque no es metodológicamente correcto equiparar directamente ambas proporciones debido a que los instrumentos y criterios fueron diferentes. Aun así, ambos estudios coincidieron en mostrar que durante segundo grado podían persistir desempeños parciales en habilidades básicas de reconocimiento del código escrito. El propio estudio de Claro et al. confirmó que el reconocimiento de palabras constituía uno de

los procesos que debía examinarse separadamente de la comprensión general; en su muestra, el 62 % presentó lectura de palabras inferior al referente de primer grado y esta proporción se elevó al 88 % entre quienes mostraban baja comprensión.

Frente a los antecedentes nacionales, los resultados se aproximaron parcialmente a Moreno (2024), quien encontró que el 47 % se ubicó en Proceso de identificación, 30 % en Logro y 23 % en Inicio. Aunque en el presente estudio no predominó Proceso, la proporción de Logro fue relativamente cercana: 33,33 % frente a 30 %. En cambio, el resultado contradijo el patrón empírico reportado por Canaza y Uncata (2024), donde el 65,85 % alcanzó logro destacado en identificación. Este contraste resultó académicamente relevante porque mostró que una misma dimensión podía presentar configuraciones muy diferentes entre instituciones. No obstante, no contradijo la teoría psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979); por el contrario, la diversidad observada fue compatible con su planteamiento de que los niños construían progresivamente conocimientos sobre el sistema escrito y podían encontrarse en momentos distintos de conceptualización. Debe conservarse, sin embargo, la distinción establecida en el marco teórico: Inicio, Proceso y Logro fueron categorías de desempeño del instrumento y no equivalieron a los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

4.2.3 Discusión de la dimensión lectura

En el segundo objetivo específico se encontró que la dimensión lectura presentó el patrón más definido: 50,00 % de los estudiantes se ubicó en Proceso, 33,33 % en Logro y 16,67 % en Inicio. En términos globales, 66,67 % todavía no alcanzó la categoría Logro. Este resultado coincidió estrechamente con Moreno (2024), quien reportó 53 % en Proceso, 27 % en Inicio y 20 % en Logro para la misma dimensión en estudiantes de segundo grado. La similitud entre el 50 % y el 53 % obtenido por ambos estudios reforzó la consistencia del hallazgo de un dominio lector todavía en consolidación durante segundo grado, aunque el presente grupo presentó una mayor proporción en Logro y una menor proporción en Inicio.

El comportamiento de los ítems aportó un elemento teórico

especialmente relevante. La lectura de palabras de uso frecuente fue la actividad con menor rendimiento de todo el instrumento: 41,67 % permaneció en Inicio, 50,00 % en Proceso y apenas 8,33 % alcanzó Logro. En contraste, en comprensión explícita de oraciones el 41,67 % alcanzó Logro; en recuperación de información literal predominó Proceso con 58,33 %; y en comprensión inferencial e identificación temática, el 33,33 % logró el nivel superior. Este hallazgo reafirmó la pertinencia de la teoría de Ehri (2022), que otorgó un papel central al reconocimiento automatizado de palabras, pero al mismo tiempo mostró que el desempeño lector no podía explicarse únicamente desde esa habilidad. Ehri sostuvo que la automatización ortográfica liberaba recursos cognitivos para comprender oraciones y textos, mientras Duke y Cartwright (2021) plantearon que la comprensión emergía de la interacción entre reconocimiento de palabras, comprensión lingüística, estrategias, motivación y otros procesos. En este estudio se observó que algunos desempeños de comprensión fueron relativamente superiores a la lectura aislada de palabras; lejos de refutar la teoría de Ehri, este patrón la complementó con el Modelo Activo de la Lectura de Duke y Cartwright, debido a que evidenció que disponer de contexto lingüístico y semántico pudo permitir resolver determinadas tareas aun cuando la lectura de palabras no estuviera plenamente automatizada. Dado que no se analizaron correlaciones entre los ítems, esta explicación debe entenderse como una interpretación teórica y no como una relación causal demostrada.

La comparación con Claro et al. (2024) fortaleció esta interpretación. En Chile, 60 % de los estudiantes de segundo grado presentó comprensión lectora por debajo de lo esperado al finalizar primer grado y únicamente 28 % alcanzó o superó el referente correspondiente al término de segundo grado. Aunque los niveles de ambos instrumentos no son equivalentes, en el presente estudio solo 33,33 % alcanzó Logro en lectura, por lo que los dos trabajos coincidieron en que una proporción mayoritaria del alumnado todavía presentaba aprendizajes lectores no completamente consolidados. Asimismo, Claro et al. encontraron que los problemas de comprensión estuvieron fuertemente acompañados de dificultades en reconocimiento de

palabras. La baja proporción de Logro en el ítem de lectura de palabras de la presente investigación otorgó especial relevancia a este antecedente y justificó haber evaluado separadamente los subprocesos lectores.

La situación observada también fue compatible con Gallardo (2022), cuyo diagnóstico de estudiantes de segundo año identificó dificultades en lectura de oraciones, fluidez lectora y escritura de sílabas, palabras y oraciones, lo que motivó posteriormente el diseño de una estrategia metodológica. Del mismo modo, Vaknin-Nusbaum y Gal (2026) mostraron que durante segundo grado evolucionaban simultáneamente identificación ortográfica, decodificación, comprensión, ortografía y vocabulario, aunque el avance no era homogéneo entre estudiantes. El presente estudio no pudo confirmar el crecimiento longitudinal encontrado por estos autores porque realizó una sola medición, pero sí amplió descriptivamente su planteamiento al mostrar diferencias internas entre habilidades lectoras en un grupo específico de segundo grado.

4.2.4 Discusión de la dimensión escritura

En el tercer objetivo específico, la dimensión escritura presentó nuevamente una distribución equilibrada: 33,33 % en Inicio, 33,33 % en Proceso y 33,33 % en Logro. Sin embargo, esa igualdad desapareció al examinar los ítems. En escritura de palabras, Proceso y Logro alcanzaron 41,67 % cada uno; en construcción de oraciones, Logro representó 41,67 %; en completamiento coherente de oraciones se produjo una distribución polarizada, con 41,67 % tanto en Inicio como en Logro; y en producción de una oración con convenciones elementales predominó Proceso con 50,00 %. Esta variabilidad reafirmó el planteamiento de Kim y Graham (2022), quienes sostuvieron que la escritura era una actividad multidimensional en la que intervenían procesos lingüísticos, cognitivos, de transcripción y de composición, y que su desempeño podía cambiar dependiendo de si se analizaban corrección, productividad o calidad. En otras palabras, los estudiantes no mostraron un único “nivel de escritura” uniforme para todas las tareas; pudieron desenvolverse mejor en escritura de palabras y construcción de determinadas oraciones, pero presentar desempeños diferentes cuando debían completar coherentemente o producir una oración

con convenciones específicas.

Este hallazgo también fue coherente con el carácter progresivo de la escritura señalado en las bases teóricas y con Skar et al. (2024), citado en la tesis como evidencia de que la producción escrita continuaba desarrollándose durante primero y segundo grado. En ese sentido, la existencia de estudiantes distribuidos en los tres niveles no contradijo el desarrollo esperado de la escritura, sino que mostró que la consolidación podía avanzar a ritmos diferentes dependiendo de la habilidad específica. La perspectiva psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979) también resultó compatible con esta heterogeneidad, pues concibió la escritura como una construcción progresiva y no como una destreza adquirida de manera inmediata mediante reproducción mecánica. El marco teórico destacó expresamente que los errores del estudiante podían reflejar formas de conceptualización del sistema escrito y que alcanzar el principio alfabético no significaba dominar automáticamente ortografía, puntuación o producción textual.

La comparación con los antecedentes mostró dos patrones. Moreno (2024) encontró en escritura 50 % en Proceso, 27 % en Inicio y 23 % en Logro, por lo que ambos estudios coincidieron en mantener una proporción importante de estudiantes sin dominio completo, aunque el grupo de Oventeni presentó una distribución más equilibrada y una mayor proporción en Logro. En cambio, Canaza y Uncata (2024) reportaron precisamente una alta dispersión en esta dimensión: 24,39 % en Inicio, 26,83 % en Proceso y 24,39 % tanto en logro previsto como en logro destacado. Considerando las diferencias en categorías, este antecedente fue especialmente compatible con el presente resultado, pues en ambos casos la escritura mostró una distribución menos concentrada que otras habilidades. El hallazgo, por tanto, amplió la evidencia de que la producción escrita puede presentar perfiles internos más heterogéneos que una clasificación general de lectoescritura.

Los estudios de intervención permitieron contextualizar este resultado, pero no atribuirle una causa. Madril (2022) reportó que, después de aplicar estrategias didácticas, el cumplimiento correcto de actividades escritas pasó de 22,22 % a 94,44 %, junto con mejoras importantes en

reconocimiento de letras y motivación hacia la lectura. Asimismo, Alvarez (2024), en Ucayali, encontró inicialmente 73 % de estudiantes en Proceso y, después de aplicar el método global, 80 % alcanzó logro esperado, con una diferencia estadísticamente significativa. Estos antecedentes no permitieron afirmar que una estrategia específica explicara los niveles encontrados en Oventeni, porque el presente diseño no incorporó ninguna intervención; sin embargo, mostraron que los niveles descriptivos podían funcionar como punto de partida para decisiones pedagógicas posteriores. De manera semejante, Pacheco (2022) encontró una correlación de r = 0,508 entre estrategias lúdicas y escritura y r = 0,705 entre estrategias lúdicas y lectoescritura en estudiantes de Ucayali. El presente estudio no confirmó ni contradijo esas correlaciones, ya que no midió estrategias lúdicas; únicamente mostró la existencia de niveles diferenciados que podrían justificar futuras investigaciones explicativas o de intervención.

Conclusiones

En relación con el objetivo general, se determinó que el aprendizaje de lectoescritura de los estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni presentó principalmente un nivel en Proceso. El grupo evidenció avances en las habilidades de identificación, lectura y escritura, aunque estas todavía no se encontraron consolidadas de manera homogénea en todos los estudiantes. La presencia simultánea de participantes en Inicio, Proceso y Logro permitió establecer que el desarrollo de la lectoescritura mostró distintos grados de dominio dentro del aula, por lo que el desempeño general se caracterizó por encontrarse en una etapa de consolidación. Este resultado respondió directamente al propósito descriptivo del estudio, sin atribuir los niveles encontrados a factores pedagógicos, familiares o socioculturales que no fueron medidos.

Segunda. Respecto del primer objetivo específico, se identificó que la dimensión identificación presentó un desempeño heterogéneo, debido a que los estudiantes se distribuyeron de manera equivalente entre los niveles Inicio, Proceso y Logro. Este comportamiento evidenció que el reconocimiento de palabras, la discriminación gráfica, la identificación de sílabas iniciales y la localización de palabras no alcanzaron el mismo grado de dominio en todos los participantes. Aunque se observaron mejores desempeños en algunas actividades de reconocimiento y localización de palabras, la dimensión en su conjunto no mostró un nivel predominante, lo que indicó diferentes grados de consolidación de las habilidades básicas relacionadas con el reconocimiento del sistema escrito.

En cuanto al segundo objetivo específico, se identificó que la dimensión lectura se concentró principalmente en el nivel Proceso, lo que permitió establecer que la mayoría de los estudiantes desarrolló parcialmente las habilidades lectoras correspondientes a las actividades evaluadas. Los resultados mostraron mayor dominio en tareas vinculadas con la comprensión de oraciones, recuperación de información literal y comprensión temática que en la lectura aislada de palabras de uso frecuente, actividad en la que se evidenciaron mayores dificultades. En conjunto, la dimensión reflejó un aprendizaje lector en desarrollo, con una proporción importante de estudiantes que avanzó hacia el nivel Logro, pero sin alcanzar todavía un dominio consolidado y uniforme en las distintas habilidades evaluadas.

Respecto del tercer objetivo específico, se identificó que la dimensión escritura presentó una distribución equilibrada entre los niveles Inicio, Proceso y Logro, evidenciándose diferencias en el desempeño de los estudiantes según la actividad realizada. Se observaron mejores resultados en determinadas tareas de escritura de palabras y construcción de oraciones, mientras que el completamiento coherente y la producción escrita con convenciones elementales mostraron desempeños más diversos. Por ello, se determinó que la escritura no se manifestó como una habilidad uniforme dentro del grupo, sino como un aprendizaje que presentó distintos grados de consolidación en la producción de palabras, organización de oraciones y aplicación de convenciones básicas del lenguaje escrito.

Recomendaciones

A nivel institucional, implementar un plan de fortalecimiento de la lectoescritura dirigido a los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa N.° 65125-B de Oventeni, tomando como punto de partida los desempeños obtenidos en identificación, lectura y escritura. Dicho plan debería priorizar actividades diferenciadas para los estudiantes ubicados en Inicio y Proceso, sin descuidar acciones de ampliación para quienes alcanzaron Logro. Asimismo, se recomienda realizar evaluaciones periódicas durante el año escolar que permitan verificar la evolución de las habilidades evaluadas y ajustar oportunamente las acciones pedagógicas en función de las necesidades observadas.

A nivel docente, respecto de la dimensión identificación, Fortalecer de manera sistemática las actividades orientadas al reconocimiento de palabras, discriminación gráfica, identificación de sílabas iniciales y localización de unidades escritas, debido a que esta dimensión presentó distintos grados de dominio entre los estudiantes. Se recomienda utilizar ejercicios progresivos que articulen grafías, sonidos y significados mediante palabras conocidas, tarjetas léxicas, asociaciones visuales, familias de palabras y actividades contextualizadas, procurando que el estudiante avance gradualmente desde el reconocimiento asistido hacia una identificación autónoma del sistema escrito.

A nivel docente, respecto de la dimensión lectura, priorizar el fortalecimiento de la lectura de palabras de uso frecuente, debido a que esta actividad concentró las mayores dificultades dentro de la dimensión lectura. Se recomienda desarrollar prácticas breves y continuas de reconocimiento de palabras, correspondencia grafema-fonema, lectura repetida y lectura oral de vocabulario familiar, articulándolas posteriormente con oraciones y textos breves. Paralelamente, conviene mantener actividades de comprensión explícita, recuperación de información literal e inferencia sencilla, de modo que la mejora del reconocimiento de palabras se integre progresivamente con la construcción del significado y no se reduzca a ejercicios de decodificación aislada.

A nivel docente, respecto de la dimensión escritura, desarrollar una secuencia progresiva de producción escrita que parta de la escritura de palabras y

avance hacia la construcción, completamiento y producción autónoma de oraciones. Se recomienda brindar mayor acompañamiento en tareas que requieran mantener coherencia, separar adecuadamente las palabras, organizar el sentido de la oración y utilizar convenciones elementales como mayúscula inicial y punto final. Debido a que los resultados mostraron diferencias entre las actividades de escritura, las tareas deberían ajustarse al desempeño individual de los estudiantes y ofrecer oportunidades frecuentes de producción escrita con propósitos sencillos y significativos.

A nivel de futuras investigaciones, desarrollar investigaciones posteriores que evalúen la eficacia de estrategias específicas para fortalecer las habilidades en las que se identificaron mayores dificultades, especialmente el reconocimiento de palabras y determinados componentes de la producción escrita. Para ello, podrían emplearse diseños preexperimentales, cuasiexperimentales o longitudinales que permitan comparar mediciones antes y después de una intervención. Esta recomendación resulta pertinente porque la investigación actual fue descriptiva y no experimental, por lo que permitió caracterizar el nivel de lectoescritura, pero no determinar las causas de las dificultades ni establecer el efecto de estrategias pedagógicas concretas.

Referencias bibliográficas

Aleman Alvarado, D. J. (2022). *Lectoescritura en estudiantes peruanos de educación inicial, 1ro y 2do de primaria: una perspectiva psicoeducativa* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://hdl.handle.net/20.500.12866/12960

Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Giambruno, C., & Zoido, P. (2023*). Latin America and the Caribbean in PISA 2022: How many students are low performers? Inter-American Development Bank*. https://doi.org/10.18235/0005316

Banco Mundial, UNICEF, & UNESCO. (2022). *Two years after: Saving a generation. World Bank*. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099512306222222251/pdf/IDU00d6b64030a55e0423b0913f0f2ef3f764417.pdf

Banco Mundial. (2024). *Tackling the learning crisis in Latin America and the Caribbean.* https://www.worldbank.org/en/results/2024/03/22/tackling-the-learning-crisis-in-latin-america-and-the-caribbean

Canaza Paucara, S. N., & Uncata Quispe, N. (2024). *Nivel de lectoescritura en los estudiantes de primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná, 2024* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada]. Repositorio Institucional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada. https://hdl.handle.net/20.500.14457/160

Claro, S., Orellana, P., Valenzuela, J. P., & Fantoni, D. (2024). *Nivel de lectura de estudiantes chilenos de segundo básico después del COVID-19. Calidad en la Educación*, 61, 220–252. https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1510

Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2023). *Children's reading competence and well-being in the EU: An EU comparative analysis of the PIRLS results. Publications Office of the European Union.* https://doi.org/10.2766/820665

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550

Demombynes, G. (2023). *Learning poverty at the local level in Colombia (Policy Research Working Paper No. 10498). World Bank.* https://doi.org/10.1596/1813-9450-10498

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). *The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Ehri, L. C. (2022). *What teachers need to know and do to teach letter–sounds, phonemic awareness, word reading, and phonics. The Reading Teacher,* 76(1), 53–61. https://doi.org/10.1002/trtr.2095

Ferreiro, E. (2019). *Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial: Dicotomías metodológicas y epistemológicas. Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1–36. https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979*). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=902326

Förster, N., Forthmann, B., Back, M. D., & Souvignier, E. (2023). *Effects of the COVID-19 pandemic on reading performance of second grade children in Germany. Reading and Writing,* 36(2), 289–315. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10379-y

Gallardo Chango, S. N. (2022). *La enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en segundo año de Educación Básica* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Cotopaxi. https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/8904

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018*). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.* https://www.mheducation.es/metodologia-de-la-investigacion-ebook-9781456262020-spain

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2023). *PIRLS 2021 infographic presentation.* https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-05/PIRLS%202021%20Infographic%20Presentation_1.pdf

Javier Alvarez de Masgo, M. (2024). *El método global para desarrollar la lectoescritura en niños de primer grado de primaria de la Institución Educativa N.° 64027 del distrito de Irazola, provincia Padre Abad, Ucayali,*

2024 [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. https://hdl.handle.net/20.500.13032/37700

Kim, Y.-S. G. (2022). *Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the Interactive Dynamic Literacy Model. Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 447–464. https://doi.org/10.1177/00222194211060868

Kim, Y.-S. G., & Graham, S. (2022). *Expanding the Direct and Indirect Effects Model of Writing (DIEW): Reading-writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. Journal of Educational Psychology,* 114(2), 215–238. https://doi.org/10.1037/edu0000564

Kim, Y.-S. G., Wolters, A., & Lee, J. W. (2024). *Reading and writing relations are not uniform: They differ by the linguistic grain size, developmental phase, and measurement. Review of Educational Research,* 94(3), 311–342. https://doi.org/10.3102/00346543231178830

Ludewig, U., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Schlitter, T., Lorenz, R., König, C., Frey, A., & McElvany, N. (2022). *COVID-19 pandemic and student reading achievement: Findings from a school panel study. Frontiers in Psychology*, 13, 876485. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876485

Ludewig, U., Strietholt, R., & McElvany, N. (2025). *Reading literacy decline in Europe: Disentangling school closures and out-of-school learning conditions during the COVID-19 pandemic. Learning and Instruction*, 98, 102150. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102150

Madril Quishpe, C. K. (2022). *Estrategias didácticas aplicadas a la lectoescritura para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de Educación Básica Elemental de la Unidad Educativa Marco Aurelio Subía Batalla de Panupalí, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Cotopaxi. https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/8940

Mendoza Ramos, D., Heras Girón, E., Díaz Ortiz, W., & Merino Salazar, T. (2023). *Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. Foro Educacional*, 40, 167–194. https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023a). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluación Muestral de Estudiantes 2022: Ucayali. Resultados de 2.° grado de primaria*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9403/Qu%C3%A9%20aprendizajes%20logran%20nuestros%20estudiantes%20Evaluaci%C3%B3n%20Muestral%20de%20Estudiantes%202022%20Ucayali.%20Resultados%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20logros%20de%20aprendizaje%2C%202%C2%B0%20grado%20de%20primaria.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023b). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluación Muestral de Estudiantes 2022: Ucayali. Resultados de la evaluación de logros de aprendizaje*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9403/Qu%C3%A9%20aprendizajes%20logran%20nuestros%20estudiantes%20Evaluaci%C3%B3n%20Muestral%20de%20Estudiantes%202022%20Ucayali.%20Resultados%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20logros%20de%20aprendizaje%2C%202%C2%B0%20grado%20de%20primaria.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024a). *ENLA 2023: Resumen ejecutivo. Ministerio de Educación.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10420

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024c). *Informe de resultados ENLA 2023 para docentes: Lectura, 2.° grado de primaria*. https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/06/Informe_Pedagogico_2P_Nacional_Lectura.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa curricular de Educación Primaria. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4549

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Cuadernillo de Comunicación 2. Segundo grado de Primaria.* https://hdl.handle.net/20.500.12799/11292

Ministerio de Educación del Perú. (2024b). *Informe de evaluación 2023 del PESEM Educación.* https://www.minedu.gob.pe/normatividad/pesem/informe-evaluacion-2023-pesem.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2026). *Pre publicación de plazas para el proceso de reasignación - 2026: Ucayali*. https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf/reasignacion/2026/plazas/mayo/2505/ucayali.pdf

Moreno Palomino, A. J. (2024). *Nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 21544, año 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. https://hdl.handle.net/20.500.14067/9262

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.* https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental. OECD Publishing.* https://doi.org/10.1787/9789264310681-es

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.* https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Pacheco Ayra, S. G. (2022). *Estratégias lúdicas y la lectoescritura, en estudiante de primer grado de primaria, de la I.E Nº 64739-Shambillo-Ucayali,* 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. https://hdl.handle.net/20.500.13032/30400

Siedlecki, S. L. (2020). *Understanding descriptive research designs and methods. Clinical Nurse Specialist,* 34(1), 8–12. https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000493

Skar, G. B., Graham, S., *Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B., & Aasen, A. J. (2024). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across grades 1 and 2. Reading and Writing,* 37(6), 1345–1373. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10460-0

UNESCO. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019; Ecuador. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.*

https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/reporte-nacional-de-resultados-de-escritura-erce-2019-ecuador

UNESCO. (2024). La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://www.unesco.org/es/articles/la-urgencia-de-la-recuperacion-educativa-en-america-latina-y-el-caribe

Vaillant Alcalde, D., & Zorrilla de San Martín Gründel, V. (2024). *Hacia un desarrollo profesional docente que contemple la desigualdad educativa en América Latina. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 32(125), e0244445. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204445.

Vaknin-Nusbaum, V., & Gal, C. (2026). *Literacy development and sleep habits across the second-grade school year. Reading and Writing.* https://doi.org/10.1007/s11145-026-10838-w

Vygotsky, L. S. (1978*). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.* https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Anexos

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor.

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación.

Anexo 3: Formato de autorización para publicación en el repositorio académico digital.

Anexo 4: Matriz de consistencia.

Anexo 5: Matriz de operacionalización.

Anexo 6: Ficha técnica del instrumento.

Anexo 7: Fichas de validación.

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores).

Anexo 10: Parte documentaria.

(Documentos formales resoluciones, constancias y otros documentos de autorización): (Todos estos documentos deben tener vigencia dentro del marco de los alcances de la Resolución que aprueba dicho trabajo de investigación. Se añade que deben estar debidamente firmados y sellados, sin enmendaduras y en correspondencia con resoluciones.

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR (A)

Señor director general del Instituto de Educación Superior Pedagógica Privada "San Juan Bosco"

Yo, Mg./Lic. GALECIO JULCA, MIGUEL ÁNGEL identificado (a) con DNI N° 02626994, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado:

NIVEL DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°65125-B, OVENTENI, 2025

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: HERMINIA MARISOL ALCARRAZ GALDOS DNI: 46378096

Nombres y Apellidos: DELMA ROSARIO TOVAR HUAROCO DNI: 44539721,

egresado (a) de la especialidad: EDUCACIÓN PRIMARIA

considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de investigación del IESPP "San Juan Bosco" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios.

Satipo, 25, de Mayo del 2026.

GALECIO JULCA, MIGUEL ÁNGEL

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 02626994

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, ALCARRAZ GALDOS HERMINIA MARISOL identificado (a) con DNI N° 46378096, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

NIVEL DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°65125-B OUENTENI, 2025 y egresado de la especialidad de: EDUCACIÓN PRIMARIA;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de EDUCACIÓN PRIMARIA, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 02 de setiembre del 2026

Alcarraz Galdos Herminia Marisol

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 46378096

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, TOVAR HUAROCO, DELMA ROSARIO

identificado (a) con DNI N° 44539721, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

NIVEL DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°65125-B, OVENTENI, 2025 y egresado de la especialidad de: EDUCACIÓN PRIMARIA;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de EDUCACIÓN PRIMARIA, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 02 de Setiembre del 2026

TOVAR HUAROCO, DELMA ROSARIO

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 44539721

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : ALCARRAZ GALDOS HERMINIA MARISOL

DNI 46378096 Correo electrónico: marisolalcarrazgaldos@gmail.com

Código de matrícula alumno : 46378096 ID ORCID : 0009-0009-2578-9320

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación NIVEL DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 65125-B, OVENTENI, 2025

Especialidad de Educación PRIMARIA

Asesor. GALECIO JULCA, MIGUEL ANGEL

ID ORCID Asesor. 0000-0001-8410-6205

DNI N°. 02626994

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: PRIMARIA..... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS PARA EL APRENDIZAJE

Eje Temático : Gestión de los aprendizajes en el aula

Fecha de Firma de Autorización: 02/09/26



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 46378096

Herminia Marisol Alcarraz Galdos

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : TOVAR HUAROCO , DELMA ROSARID

DNI : 44539721 Correo electrónico: tovarhuarocor@gmail.com

Código de matrícula alumno : 44539721 ID ORCID : 0009-0005-2984-3188

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación NIVEL DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA INTITUCIÓN EDUCATIVA N°65125-B, OVENTENI, 2025

Especialidad de Educación PRIMARIA

Asesor GALECIO JULCA , MIGUEL ÁNGEL

ID ORCID Asesor 0000-0001-8410-6205

DNI N° 02626994

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: PRIMARIA ..... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS PARA EL APRENDIZAJE

Eje Temático : Gestión de los aprendizajes en el aula

Fecha de Firma de Autorización: 08/ 09 /2026



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 44539721

Delma Rosario Tovar Huaroco

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: Nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025

Problema de investigación	**Objetivos**	**Hipótesis**	**Variables y dimensiones**	**Metodología de investigación**
Problema general: ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025? **Problema específico 1:** ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la dimensión identificación en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025? **Problema específico 2**: ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la dimensión lectura en	**Objetivo general:** Determinar el nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025. **Objetivo específico 1**: Identificar el nivel de aprendizaje de la dimensión identificación en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025. **Objetivo específico 2:** Identificar el nivel de aprendizaje de la dimensión lectura en	**Hipótesis general:** No se formuló hipótesis, debido al nivel descriptivo de la investigación.	**Variable:** Aprendizaje de lectoescritura. **Dimensiones:** 1. Identificación. 2. Lectura. 3. Escritura.	**Enfoque:** Cuantitativo. **Tipo:** Aplicado. **Nivel:** Descriptivo. **Diseño:** No experimental, transversal, descriptivo simple. **Método general:** Científico. **Método específico:** Descriptivo. **Población:** 62 estudiantes matriculados de primero

estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025? **Problema específico 3:** ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la dimensión escritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025?	estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025. **Objetivo específico 3:** Identificar el nivel de aprendizaje de la dimensión escritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025.			a sexto grado de primaria. **Muestra:** 12 estudiantes de segundo grado “U”. **Muestreo:** No probabilístico intencional o por criterio. **Técnica:** Prueba pedagógica o evaluación de desempeño. **Instrumento:** Prueba de desempeño del aprendizaje de lectoescritura. **Procesamiento:** Estadística descriptiva mediante frecuencias y porcentajes.

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala de evaluación
Aprendizaje de lectoescritura	Se comprendió como un proceso progresivo mediante el cual los estudiantes desarrollaron habilidades para reconocer el sistema escrito, interpretar información mediante la lectura y producir mensajes escritos con significado. La lectura y la escritura constituyeron procesos diferenciados, pero relacionados mediante componentes lingüísticos, cognitivos y ortográficos (Kim, 2022).	Se midió mediante una prueba de desempeño constituida por 12 ítems distribuidos en las dimensiones identificación, lectura y escritura. Cada ítem fue valorado en una escala de tres puntos: Inicio = 1, Proceso = 2 y Logro = 3. El puntaje general estuvo comprendido entre 12 y 36 puntos.	Identificación	1. Reconocimiento de palabras escritas. 2. Discriminación gráfica de palabras. 3. Identificación de sílabas iniciales. 4. Localización de palabras.	**Instrumento:** Prueba de desempeño del aprendizaje de lectoescritura. **Ítems:**1–12. **Escala ordinal:** Inicio = 1; Proceso = 2; Logro = 3. **Baremo:** Inicio = 4–6; Proceso = 7–9; Logro = 10–12.
			Lectura	1. Lectura de palabras de uso frecuente. 2. Comprensión explícita de oraciones. 3. Recuperación de información literal. 4. Comprensión inferencial e identificación temática.	
			Escritura	1. Escritura de palabras. 2. Construcción de oraciones. 3. Completamiento coherente de oraciones. 4. Producción de una oración con convenciones elementales.	

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

variable	Dimensiones	Indicadores	Peso%	N° de item	Ítems/índice	Escala de valoración
Aprendizaje de lectoescritura	Identificación	1. Reconocimiento de palabras escritas. 2. Discriminación gráfica de palabras. 3. Identificación de sílabas iniciales. 4. Localización de palabras.	**33.3%**	**4**	• Reconoce la palabra escrita correspondiente a una imagen. • Relaciona una palabra escrita en mayúscula con su equivalente en minúscula**.** • Reconoce la sílaba inicial de palabras de uso frecuente. • Localiza palabras determinadas dentro de un conjunto gráfico.	Inicio = 1; Proceso = 2; Logro = 3
	Lectura	1. Lectura de palabras de uso frecuente. 2. Comprensión explícita de oraciones. 3. Recuperación de información literal. 4. Comprensión inferencial e identificación temática.	**33.3%**	**4**	• Lee oralmente palabras de uso frecuente. • Recupera información explícita contenida en oraciones sencillas. • Identifica información expresamente presentada en un texto breve. • Deduce información sencilla e identifica el tema o título pertinente de un texto.	
	Escritura	1. Escritura de palabras. 2. Construcción de oraciones. 3. Completamiento coherente de oraciones. 4. Producción de una oración con convenciones elementales.	**33.3%**	**4**	• Escribe palabras correspondientes a imágenes observadas. • Ordena palabras para construir oraciones con sentido. • Completa oraciones mediante palabras que mantienen su coherencia semántica. • Produce una oración relacionada con una imagen y emplea convenciones elementales de escritura.	

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: CASTRO VEGA, ALBERTO

1.2 Cargo e institución donde labora : DOCENTE DE AULA DE LA I.E N°65123 - B

1.3 Nombre del instrumento evaluado: PRUEBA DE DESEMPEÑO DEL APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

1.4 Autor del instrumento : HERMINIA MARISOL ALCARRAZ GALOOS - DELMA ROSARIO TOVAR HUAROCO

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{50}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 15 de Julio del 2025

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO "SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: GOMEZ BESADA, EMER JHON

1.2 Cargo e institución donde labora : DOCENTE DE AULA DE LA I.E N° 65116-B

1.3 Nombre del instrumento evaluado: PRUEBA DE DESEMPEÑO DEL APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA.

1.4 Autor del instrumento : HERMINIA MARISOL ALCARRAZ GALDOS / DELMA ROSARIO TOVAR HUAROCO

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los items					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{50}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 14 de Julio del 2025

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Lizbeth Galvez Galvez

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente de aula de la I.E "JOSE GRANDA"

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Prueba de desempeño del aprendizaje de lectoescritura

1.4 Autor del instrumento : Herminia Marisol Alcarraz Galdos - Delma Rosario Tovar Huaroco

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{50}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 16 de Julio del 2025

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

1. FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

Elemento	Descripción
Nombre	Prueba de desempeño del aprendizaje de lectoescritura
Variable	Aprendizaje de lectoescritura
Dimensiones	Identificación, lectura y escritura
Número de ítems	12
Ítems por dimensión	4
Población de aplicación	Estudiantes de segundo grado de educación primaria
Técnica	Prueba pedagógica
Tipo de instrumento	Prueba de desempeño
Modalidad	Individual
Duración estimada	25 a 30 minutos
Escala por ítem	Inicio = 1; Proceso = 2; Logro = 3
Puntaje general	12 a 36 puntos
Puntaje por dimensión	4 a 12 puntos
Interpretación general	Inicio: 12-19; Proceso: 20-27; Logro: 28-36
Interpretación por dimensión	Inicio: 4-6; Proceso: 7-9; Logro: 10-12
Validez	Juicio de expertos
Confiabilidad	Se estimará mediante prueba piloto antes de la aplicación definitiva
Autores	Alcarraz Galdos, Herminia Marisol; Tovar Huaroco, Delma Rosario
Año	2025

2. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN PARA EL INSTRUMENTO

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala
Aprendizaje de lectoescritura	Se midió mediante una prueba de desempeño de 12 ítems distribuida en identificación, lectura y escritura. Los resultados se clasificaron en Inicio, Proceso y Logro.	Identificación	Reconocimiento de palabras; discriminación gráfica; identificación silábica; localización de palabras.	1-4	Ordinal: 1 Inicio, 2 Proceso, 3 Logro
		Lectura	Lectura de palabras; comprensión de oraciones; comprensión literal; comprensión inferencial y temática.	5-8	Ordinal
		Escritura	Escritura de palabras; construcción de oraciones; completamiento de oraciones; producción escrita con convenciones básicas.	9-12	Ordinal

3. PRUEBA DE DESEMPEÑO DEL APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

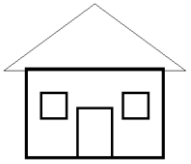
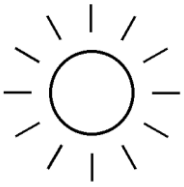
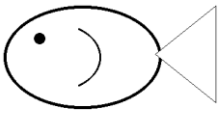
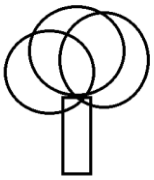
Institución Educativa	N.° 65125-B de Oventeni
Grado	Segundo grado de primaria
Código del estudiante	_____
Fecha / Lengua de aplicación	____/____/_____ / _____

Instrucciones para el estudiante: Lee o escucha atentamente cada indicación y desarrolla las actividades de manera individual. Si no comprendes una indicación, puedes pedir que se repita, pero no debes recibir ayuda para encontrar la respuesta.

Dimensión 1. Identificación

Ítem 1. Reconocimiento de palabras

Observa cada imagen y marca la palabra que corresponde.

 a) casa b) cama c) taza	 a) sal b) son c) sol
 a) pez b) mes c) pan	 a) avión b) árbol c) aro

Ítem 2. Discriminación gráfica

Une cada palabra escrita en mayúscula con la misma palabra escrita en minúscula.

Palabras
MESA
PATO
LUNA
RÍO

Palabras
río
luna
mesa
pato

Ítem 3. Identificación de sílabas

Marca la sílaba con la que comienza cada palabra.

1. mesa: a) ma b) me c) mi

2. casa: a) ca b) co c) cu

3. pato: a) pe b) pi c) pa

4. luna: a) lu b) le c) la

Ítem 4. Localización de palabras

Busca y encierra las palabras CASA, MESA, LUNA y RÍO.

C	**A**	**S**	**A**	**T**	**P**	**R**
M	**E**	**S**	**A**	**L**	**P**	**I**
P	**U**	**N**	**O**	**A**	**R**	**O**
L	**U**	**N**	**A**	**S**	**E**	**T**
R	**Í**	**O**	**C**	**A**	**M**	**P**
T	**E**	**L**	**A**	**N**	**O**	**S**
S	**O**	**L**	**P**	**E**	**Z**	**A**

Dimensión 2. Lectura

Ítem 5. Lectura de palabras

Lee en voz alta las siguientes palabras. El evaluador registrará cada palabra leída correctamente.

casa – escuela – río – amigo – ventana – mañana

Palabra	Correcta	Incorrecta
casa	☐	☐
escuela	☐	☐
río	☐	☐
amigo	☐	☐
ventana	☐	☐
mañana	☐	☐

Nota para el evaluador: no se penalizará el acento propio de la variedad lingüística del estudiante cuando la palabra sea reconocible y conserve su estructura fonológica.

Ítem 6. Comprensión de oraciones

Lee cada oración y marca la respuesta correcta.

1. Luis lleva una mochila azul.

¿Qué lleva Luis?

a) Una pelota b) Una mochila c) Un sombrero

2. El gato duerme debajo de la mesa.

¿Dónde duerme el gato?

a) Debajo de la mesa b) Sobre la silla c) Junto a la puerta

3. Rosa toma agua después de jugar.

¿Qué toma Rosa?

a) Leche b) Agua c) Sopa

4. La maestra abre el libro.

¿Qué abre la maestra?

a) La mochila b) La ventana c) El libro

Ítem 7. Comprensión literal

Lee el siguiente texto:

> El sábado, Rosa y su hermano Luis fueron al huerto de su abuela. Llevaron una botella de agua y una canasta. Allí recogieron tomates maduros y algunas hojas de lechuga. Después ayudaron a regar las plantas. Antes de regresar a casa, la abuela les regaló dos naranjas. Los niños volvieron contentos.

1. ¿A dónde fueron Rosa y Luis?

   a) Al mercado b) Al huerto de su abuela c) Al río

2. ¿Qué recogieron?

   a) Tomates y lechuga b) Naranjas y plátanos c) Flores y semillas

3. ¿Qué les regaló la abuela?

   a) Dos manzanas b) Dos naranjas c) Dos libros

Ítem 8. Comprensión inferencial y temática

Tomando como referencia el mismo texto, responde:

1. ¿Para qué llevaron una canasta?

   a) Para guardar lo que recogieron b) Para jugar c) Para llevar libros

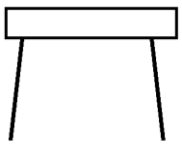
2. ¿Cuál es el mejor título para el texto?

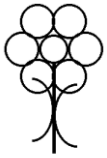
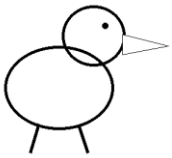
   a) Una visita al huerto b) Un viaje en autobús c) La clase de matemática

Dimensión 3. Escritura

Ítem 9. Escritura de palabras

Observa las imágenes y escribe el nombre de cada una.

 _____	 _____

 _____	 _____

Ítem 10. Construcción de oraciones

Ordena las palabras y escribe correctamente cada oración.

1. juega / Ana / en / el patio

_____

2. Pedro / un cuento / lee

_____

3. el sol / brilla / hoy

_____

Ítem 11. Completar oraciones

Completa cada oración utilizando una palabra del recuadro.

bebe – corre – libro

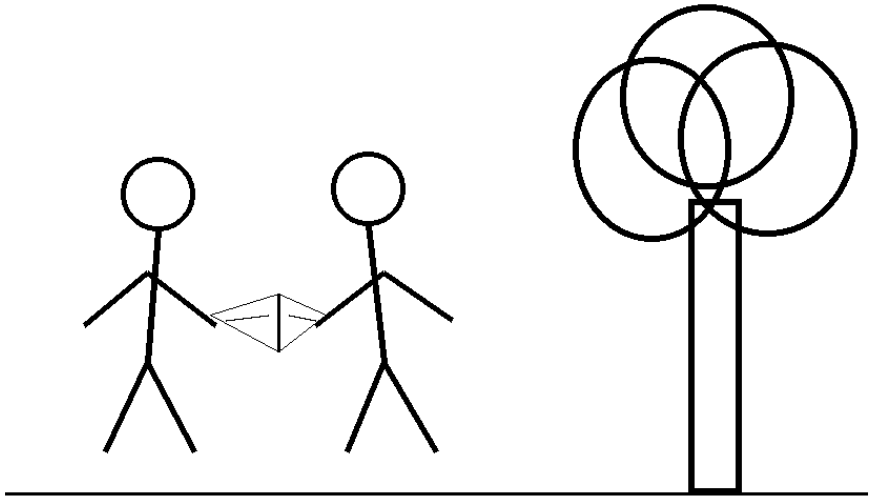
1. El niño _____ agua.

2. La niña _____ en el patio.

3. María lee un _____.

Ítem 12. Producción de una oración

Observa la imagen y escribe una oración sobre lo que ocurre.



_____

_

_____

_

4. RÚBRICA DE PUNTUACIÓN

Cada ítem se calificará con una puntuación de 1, 2 o 3 según el desempeño observado. La asignación debe realizarse utilizando los criterios siguientes:

Ítem	Inicio = 1	Proceso = 2	Logro = 3
1	0-1 respuestas correctas	2-3 correctas	4 correctas
2	0-1 asociaciones correctas	2-3 correctas	4 correctas
3	0-1 sílabas correctas	2-3 correctas	4 correctas
4	Localizó 0-1 palabras	Localizó 2-3	Localizó 4
5	Leyó correctamente 0-2 palabras	Leyó 3-4	Leyó 5-6
6	Respondió 0-1 correctamente	Respondió 2-3	Respondió 4
7	Respondió 0-1 correctamente	Respondió 2	Respondió 3
8	Ninguna respuesta correcta	1 respuesta correcta	2 respuestas correctas
9	Escribió correctamente 0-1 palabras	Escribió 2-3	Escribió 4
10	Construyó correctamente 0-1 oraciones	Construyó 2	Construyó 3
11	Completó correctamente 0-1 oraciones	Completó 2	Completó 3
12	Cumplió 0-1 criterios	Cumplió 2-3 criterios	Cumplió 4 criterios

Criterios específicos del ítem 12

1. La oración guardó relación con la imagen.

2. Las palabras estuvieron separadas correctamente.

3. Se utilizó mayúscula inicial.

4. Se utilizó punto final.

5. BAREMACIÓN PROPUESTA

La prueba contiene 12 ítems valorados de 1 a 3 puntos. Por ello, el puntaje general posible varía entre 12 y 36 puntos. Cada dimensión contiene cuatro ítems y puede alcanzar entre 4 y 12 puntos.

5.1 Baremación general

Nivel	Puntaje
Inicio	12-19
Proceso	20-27
Logro	28-36

5.2 Baremación por dimensiones

Nivel	Identificación	Lectura	Escritura
Inicio	4-6	4-6	4-6
Proceso	7-9	7-9	7-9
Logro	10-12	10-12	10-12

6. CLAVE DE RESPUESTAS PARA EL EVALUADOR

Ítem	Respuesta esperada
1	casa – sol – pez – árbol
2	MESA-mesa; PATO-pato; LUNA-luna; RÍO-río
3	me – ca – pa – lu
4	CASA, MESA, LUNA y RÍO
5	Registro según lectura oral
6	b – a – b – c
7	b – a – b
8	a – a
9	gato – mesa – flor – pato
10	Ana juega en el patio. / Pedro lee un cuento. / El sol brilla hoy.
11	bebe – corre – libro
12	Respuesta abierta según rúbrica

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores.

PUNTAJES CODIFICADOS Y BAREMACIÓN AUTOMÁTICA

Código	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	Identificación	Nivel Identificación	Lectura	Nivel Lectura	Escritura	Nivel Escritura	Total	Nivel General
E01	2	2	2	3	2	2	2	1	3	3	3	3	9	Proceso	7	Proceso	12	Logro	28	Logro
E02	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	1	2	9	Proceso	8	Proceso	7	Proceso	24	Proceso
E03	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	12	Logro	10	Logro	12	Logro	34	Logro
E04	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	10	Logro	8	Proceso	9	Proceso	27	Proceso
E05	1	2	1	2	1	2	3	2	2	1	2	1	6	Inicio	8	Proceso	6	Inicio	20	Proceso
E06	2	3	3	2	1	2	2	2	2	1	1	2	10	Logro	7	Proceso	6	Inicio	23	Proceso
E07	2	1	1	1	2	3	1	2	2	1	1	2	5	Inicio	8	Proceso	6	Inicio	19	Inicio
E08	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	7	Proceso	11	Logro	11	Logro	29	Logro
E09	2	1	2	1	1	1	1	2	1	3	1	3	6	Inicio	5	Inicio	8	Proceso	19	Inicio
E10	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	6	Inicio	5	Inicio	5	Inicio	16	Inicio
E11	2	2	1	3	2	3	2	3	3	2	1	3	8	Proceso	10	Logro	9	Proceso	27	Proceso
E12	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	11	Logro	11	Logro	11	Logro	33	Logro

BAREMACIÓN DEL INSTRUMENTO

Variable / dimensión	Inicio	Proceso	Logro
Lectoescritura general (12 ítems)	12–19	20–27	28–36
Identificación (4 ítems)	4–6	7–9	10–12
Lectura (4 ítems)	4–6	7–9	10–12
Escritura (4 ítems)	4–6	7–9	10–12




CON LA MATEMÁTICA JUEGO
Y
APRENDO
CUIDAMOS
LA


SUB REGION
ATALAYA


SUB REGION
ATALAYA

3. PRUEBA DE DESEMPEÑO DEL APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

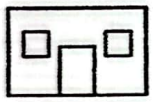
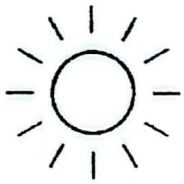
Institución Educativa	N.° 65125-B de Oventeni
Grado	Segundo grado de primaria
Código del estudiante	81878564
Fecha / Lengua de aplicación	15/05/25 / ASHENINKA

Instrucciones para el estudiante: Lee o escucha atentamente cada indicación y desarrolla las actividades de manera individual. Si no comprendes una indicación, puedes pedir que se repita, pero no debes recibir ayuda para encontrar la respuesta.

Dimensión 1. Identificación

Ítem 1. Reconocimiento de palabras

Observa cada imagen y marca la palabra que corresponde.

<table>
<tr>
<td>
a) casa
b) cama
c) taza</td>
<td>
a) sal
b) son
c) sol</td>
</tr>
<tr>
<td>
a) pez
b) mes
c) pan</td>
<td>
a) avión
b) árbol
c) aro</td>
</tr>
</table>

Ítem 2. Discriminación gráfica

Une cada palabra escrita en mayúscula con la misma palabra escrita en minúscula.

Dimensión 2. Lectura

Ítem 5. Lectura de palabras

Lee en voz alta las siguientes palabras. El evaluador registrará cada palabra leída correctamente.

casa – escuela – río – amigo – ventana – mañana

Palabra	Correcta	Incorrecta
casa	☐	☒
escuela	☐	☒
rio	☒	☐
amigo	☐	☒
ventana	☐	☒
mañana	☐	☒

Nota para el evaluador: no se penalizará el acento propio de la variedad lingüística del estudiante cuando la palabra sea reconocible y conserve su estructura fonológica.

Ítem 6. Comprensión de oraciones

Lee cada oración y marca la respuesta correcta.

1. Luis lleva una mochila azul.

¿Qué lleva Luis?

a) Una pelota b) Una mochila c) Un sombrero

2. El gato duerme debajo de la mesa.

¿Dónde duerme el gato?

a) Debajo de la mesa b) Sobre la silla c) Junto a la puerta

3. Rosa toma agua después de jugar.

¿Qué toma Rosa?

a) Leche b) Agua c) Sopa

4. La maestra abre el libro.

¿Qué abre la maestra?

Palabras
MESA
PATO
LUNA
RÍO

Palabras
río
luna
mesa
pato

Ítem 3. Identificación de sílabas

Marca la sílaba con la que comienza cada palabra.

1. mesa: a) ma b) me c) mi

2. casa: a) ca b) co c) cu

3. pato: a) pe b) pi c) pa

4. luna: a) lu b) le c) la

Ítem 4. Localización de palabras

Busca y encierra las palabras CASA, MESA, LUNA y RÍO.

C	A	S	A	T	P	R
M	E	S	A	L	P	I
P	U	N	O	A	R	O
L	U	N	A	S	E	T
R	Í	O	C	A	M	P
T	E	L	A	N	O	S
S	O	L	P	E	Z	A

a) La mochila b) La ventana c) El libro

Ítem 7. Comprensión literal

Lee el siguiente texto:

El sábado, Rosa y su hermano Luis fueron al huerto de su abuela. Llevaron una botella de agua y una canasta. Allí recogieron tomates maduros y algunas hojas de lechuga. Después ayudaron a regar las plantas. Antes de regresar a casa, la abuela les regaló dos naranjas. Los niños volvieron contentos.

1. ¿A dónde fueron Rosa y Luis?

   a) Al mercado b) Al huerto de su abuela c) Al rio

2. ¿Qué recogieron?

   a) Tomates y lechuga b) Naranjas y plátanos c) Flores y semillas

3. ¿Qué les regaló la abuela?

   a) Dos manzanas b) Dos naranjas c) Dos libros

Ítem 8. Comprensión inferencial y temática

Tomando como referencia el mismo texto, responde:

1. ¿Para qué llevaron una canasta?

   a) Para guardar lo que recogieron b) Para jugar c) Para llevar libros

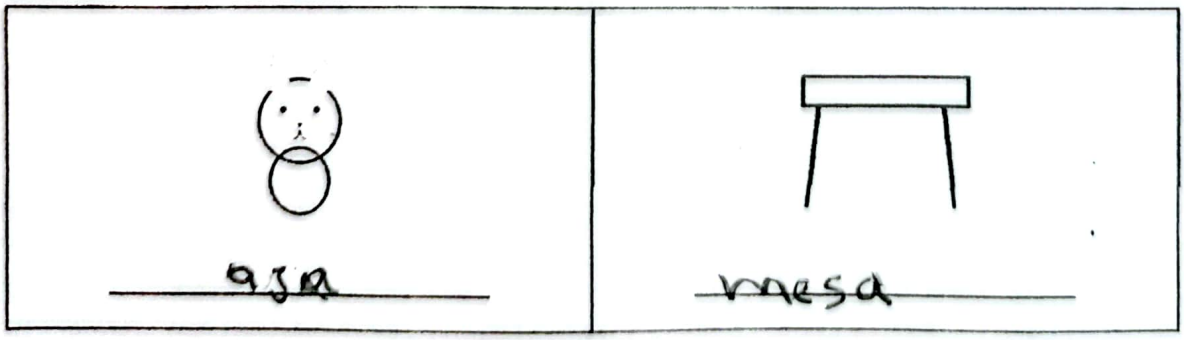
2. ¿Cuál es el mejor título para el texto?

   a) Una visita al huerto b) Un viaje en autobús c) La clase de matemática

Dimensión 3. Escritura

Ítem 9. Escritura de palabras

Observa las imágenes y escribe el nombre de cada una.



 mol	 gallo

Ítem 10. Construcción de oraciones

Ordena las palabras y escribe correctamente cada oración.

1. juega / Ana / en / el patio

_____

2. Pedro / un cuento / lee

_____

3. el sol / brilla / hoy

_____

Ítem 11. Completar oraciones

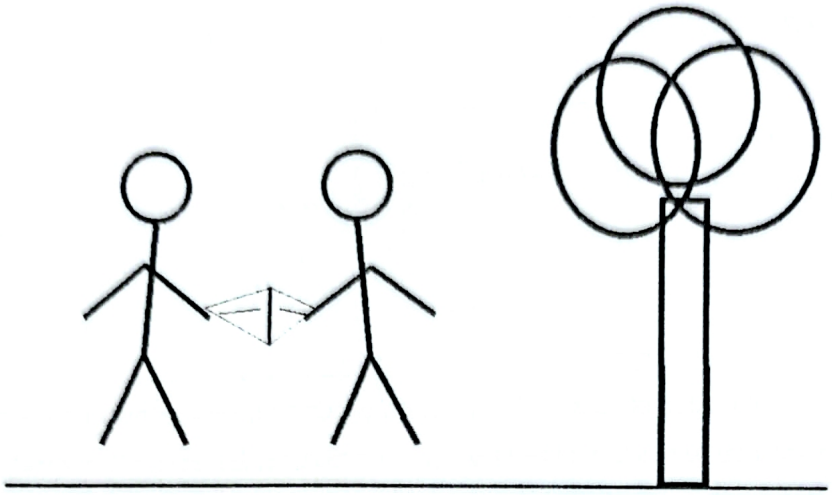
Completa cada oración utilizando una palabra del recuadro.

bebe – corre – libro

1. El niño mano agua.
2. La niña ntod en el patio.
3. María lee un spcdr.

Ítem 12. Producción de una oración

Observa la imagen y escribe una oración sobre lo que ocurre.



papá mamá

3. PRUEBA DE DESEMPEÑO DEL APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

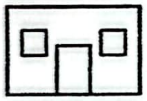
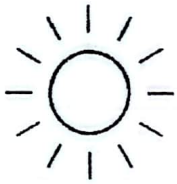
Institución Educativa	N.° 65125-B de Oventeni
Grado	Segundo grado de primaria
Código del estudiante	81725796
Fecha / Lengua de aplicación	15/05/2025 /

Instrucciones para el estudiante: Lee o escucha atentamente cada indicación y desarrolla las actividades de manera individual. Si no comprendes una indicación, puedes pedir que se repita, pero no debes recibir ayuda para encontrar la respuesta.

Dimensión 1. Identificación

Ítem 1. Reconocimiento de palabras

Observa cada imagen y marca la palabra que corresponde.

 X a) casa b) cama c) taza	 a) sal b) son X c) sol
 a) pez b) mes X c) pan	 a) avión b) árbol X c) aro

Ítem 2. Discriminación gráfica

Une cada palabra escrita en mayúscula con la misma palabra escrita en minúscula.

Palabras
MESA
PATO
LUNA
RÍO

Palabras
río
luna
mesa
pato

Ítem 3. Identificación de sílabas

Marca la sílaba con la que comienza cada palabra.

1. mesa: a) ma b) me c) mi
2. casa: a) ca b) co c) cu
3. pato: a) pe b) pi c) pa
4. luna: a) lu b) le c) la

Ítem 4. Localización de palabras

Busca y encierra las palabras CASA, MESA, LUNA y RÍO.

C	A	S	A	T	P	R
M	E	S	A	L	P	I
P	U	N	O	A	R	O
L	U	N	A	S	E	T
R	Í	O	C	A	M	P
T	E	L	A	N	O	S
S	O	L	P	E	Z	A

Dimensión 2. Lectura

Ítem 5. Lectura de palabras

Lee en voz alta las siguientes palabras. El evaluador registrará cada palabra leída correctamente.

casa – escuela – río – amigo – ventana – mañana

Palabra	Correcta	Incorrecta
casa	☑	☐
escuela	☑	☐
río	☑	☐
amigo	☐	☑
ventana	☐	☑
mañana	☑	☐

Nota para el evaluador: no se penalizará el acento propio de la variedad lingüística del estudiante cuando la palabra sea reconocible y conserve su estructura fonológica.

Ítem 6. Comprensión de oraciones

Lee cada oración y marca la respuesta correcta.

1. Luis lleva una mochila azul.

¿Qué lleva Luis?

a) Una pelota b) Una mochila c) Un sombrero

2. El gato duerme debajo de la mesa.

¿Dónde duerme el gato?

a) Debajo de la mesa b) Sobre la silla c) Junto a la puerta

3. Rosa toma agua después de jugar.

¿Qué toma Rosa?

a) Leche b) Agua c) Sopa

4. La maestra abre el libro.

¿Qué abre la maestra?

a) La mochila b) La ventana c) El libro

Ítem 7. Comprensión literal

Lee el siguiente texto:

El sábado, Rosa y su hermano Luis fueron al huerto de su abuela. Llevaron una botella de agua y una canasta. Allí recogieron tomates maduros y algunas hojas de lechuga. Después ayudaron a regar las plantas. Antes de regresar a casa, la abuela les regaló dos naranjas. Los niños volvieron contentos.

1. ¿A dónde fueron Rosa y Luis?

   a) Al mercado b) Al huerto de su abuela c) Al río

2. ¿Qué recogieron?

   a) Tomates y lechuga b) Naranjas y plátanos c) Flores y semillas

3. ¿Qué les regaló la abuela?

   a) Dos manzanas b) Dos naranjas c) Dos libros

Ítem 8. Comprensión inferencial y temática

Tomando como referencia el mismo texto, responde:

1. ¿Para qué llevaron una canasta?

   a) Para guardar lo que recogieron b) Para jugar c) Para llevar libros

2. ¿Cuál es el mejor título para el texto?

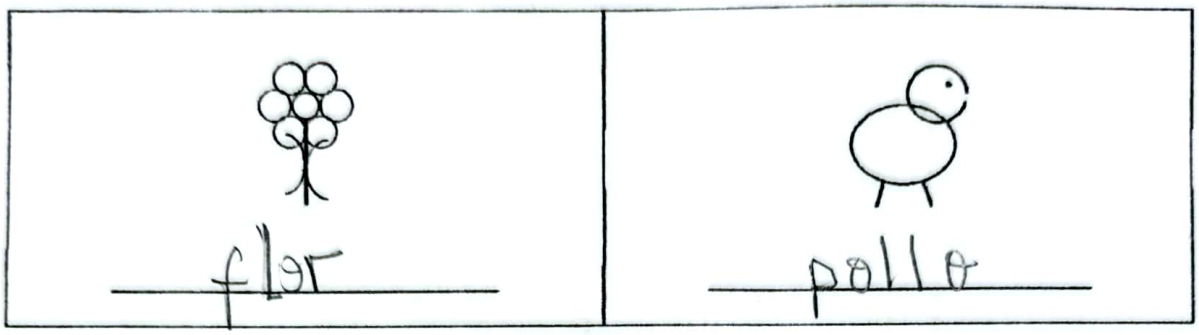
   a) Una visita al huerto b) Un viaje en autobús c) La clase de matemática

Dimensión 3. Escritura

Ítem 9. Escritura de palabras

Observa las imágenes y escribe el nombre de cada una.

 muñeco	 mesa



Ítem 10. Construcción de oraciones

Ordena las palabras y escribe correctamente cada oración.

1. juega / Ana / en / el patio

Juega Ana en el patio

2. Pedro / un cuento / lee

Pedro lee un cuento

3. el sol / brilla / hoy

hoy brilla el sol

Ítem 11. Completar oraciones

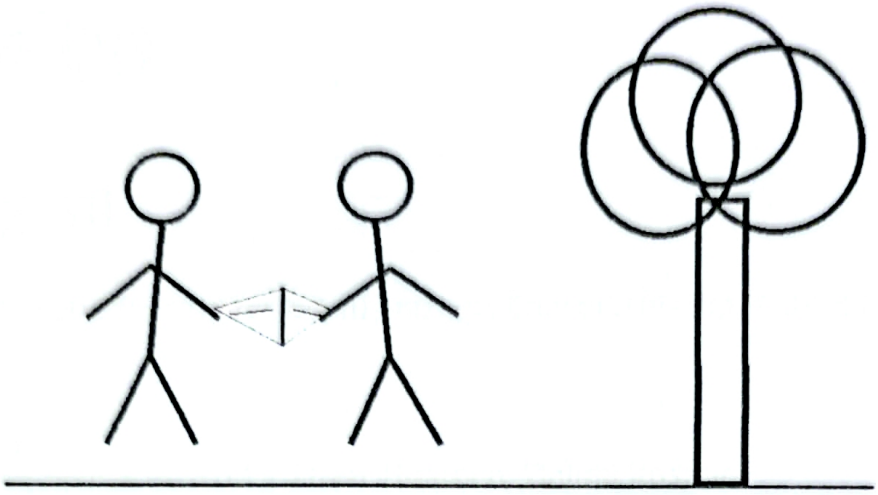
Completa cada oración utilizando una palabra del recuadro.

bebe – corre – libro

1. El niño bebe agua.
2. La niña corre en el patio.
3. María lee un libro.

Ítem 12. Producción de una oración

Observa la imagen y escribe una oración sobre lo que ocurre.



Mis amigos juegan.

Malú tiene cometa.

Recibo digital

Este recibo confirma que Turnitin recibió tu entrega. Consulta los detalles sobre tu archivo a continuación.

Autor de la entrega
Alcarraz Galdos, Herminia Marisol y Tovar Huaroco, Delma Rosario

Título de la tarea
001

Título de la entrega
Nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025

Nombre del archivo
T0023_082026.docx

Tamaño del archivo
4874039

Total de páginas
102

Total de palabras
22652

Total de caracteres
143329

Fecha de la entrega
14 sept 2026, 4:53:25 a.m. UTC

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151661406

Copyright 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Tesis:

Nivel de aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.° 65125-B, Oventeni, 2025

001

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151661406

Fecha de entrega
13 sept 2026, 23:53 GMT-5

Fecha de descarga
14 sept 2026, 0:41 GMT-5

Nombre del archivo
T0023_082026.docx

Tamaño del archivo
4.6 MB

102 páginas

22.652 palabras

143.329 caracteres

8% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

8%	Fuentes de Internet
1%	Publicaciones
6%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

8% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
6% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Internet
repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe 2%

2 Internet
repositorio.usanpedro.edu.pe <1%

3 Internet
repositorio.uladech.edu.pe <1%

4 Internet
repositorio.unjfsc.edu.pe <1%

5 Internet
repositorio.escuelamilitar.edu.pe <1%

6 Internet
repositorio.unamba.edu.pe <1%

7 Internet
repositorio.unp.edu.pe <1%

8 Internet
repositorio.utc.edu.ec <1%

9 Internet
repositorio.eespppiura.edu.pe <1%

10 Internet
repositorio.uaustral.edu.pe <1%

11 Internet
repositorio.unprg.edu.pe <1%

12 Internet
repositorio.eesppjjbtacna.edu.pe <1%

13 Internet
repositorio.uncp.edu.pe <1%

14 Internet
repositorio-api.eespli.edu.pe <1%

15 Internet
repositorio2.eesppsantarosacusco.edu.pe <1%

16 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2017-02-19 <1%

17 Internet
repositorio.unjbg.edu.pe <1%

18 Trabajos del estudiante
Universidad Andina del Cusco on 2025-12-09 <1%

19 Internet
repositorio.eesppjsco.edu.pe <1%

20 Internet
repositorio.upch.edu.pe <1%

21 Internet
alicia.concytec.gob.pe <1%

22 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2016-04-19 <1%

23 Internet
repositorio.unheval.edu.pe <1%

24 Trabajos del estudiante
Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2022-12-30 <1%

25 Internet
repositorio.uns.edu.pe <1%

26 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-06-17 <1%

27 Trabajos del estudiante
Universidad Andina del Cusco on 2025-05-16 <1%

28 Internet
repositorio.unsaac.edu.pe <1%

29 Trabajos del estudiante
Universidad Femenina del Sagrado Corazón on 2026-04-17 <1%

30 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2026-08-19 <1%

31 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Ingenieria on 2026-09-03 <1%

32 Internet
repositorio.ups.edu.pe <1%

33 Trabajos del estudiante
Universidad Femenina del Sagrado Corazón on 2022-01-17 <1%

34 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco on 2026-07-15 <1%

35 Internet
dspace.ups.edu.ec <1%

36 Trabajos del estudiante
uncedu on 2023-12-27 <1%

37 Trabajos del estudiante
FUNIBER on 2026-08-24 <1%

38 Trabajos del estudiante
Instituto de Educacion Superior Pedagogico Publico Pedro Monge Cordova, Jauja ... <1%

39 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Huancavelica on 2026-06-04 <1%

40 Internet

repositorio.unc.edu.pe <1%

41 Internet

www.frontiersin.org <1%