UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

Uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025

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

Investigadoras: Bach. Giovanna Irene Esteban Alvarez

Bach. Yolanda Liliana Esteban Alvarez

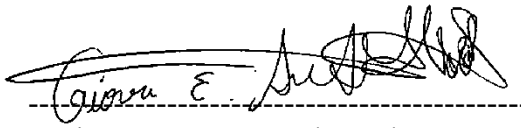
Asesora **:** Dra. Martha Ríos Rodríguez

Lambayeque – Perú

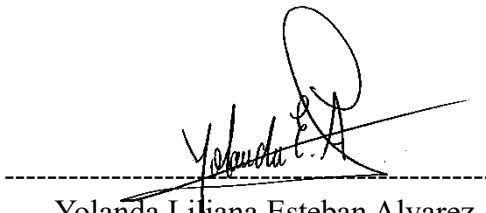
2026

Uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025

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



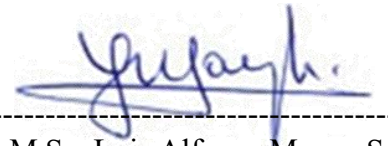
Giovanna Irene Esteban Alvarez
Investigadora



Yolanda Liliana Esteban Alvarez
Investigadora



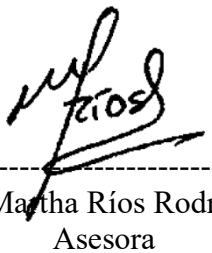
Dra. Graciela Vera Carpio
Presidente



M.Sc. Luis Alfonso Manay Saenz
Secretario



M.Sc. Milagros Del Pilar Cabezas Martinez
Vocal



Dra. Martha Ríos Rodríguez
Asesora

ACTA DE SUSTENTACIÓN

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

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 643-2026

Siendo las 16:00 horas, del día **martes 01 de setiembre 2026** se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: https://meet.google.com/ajk-ndso-fxh por mandato de la **Resolución Nº 2798-2026-D-FACHSE** de fecha **27 de agosto de 2026** que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución Nº 4239-2025-D-FACHSE** de fecha **01 de diciembre de 2025**; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: **Dra. GRACIELA VERA CARPIO**
Secretario(a)	: **M.Sc. LUIS ALFONSO MANAY SAENZ**
Vocal	: **M.Sc. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ**
Asesor(a) Metodológico	: **Dra. MARTHA RIOS RODRIGUEZ**
Asesor(a) Científico	:

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN - F.A.C.H.S.E. - U.N.P.R.G. - DIRECCIÓN - LAMBAYEQUE

Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): **USO DEL MATERIAL DIDÁCTICO PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS CON NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA IEI No 677, VILLA EL SALVADOR, LIMA, 2025.** Presentada por **ESTEBAN ALVAREZ, GIOVANNA IRENE Y ESTEBAN ALVAREZ,YOLANDA LILIANA** para obtener el Título profesional de **Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Inicial.**

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

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de** 16 **en la escala vigesimal, que equivale a la mención de** BUENO.
Siendo las 17:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. GRACIELA VERA CARPIO	M.Sc. LUIS ALFONSO MANAY SAENZ	M.Sc. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ
PRESIDENTE(A)	**SECRETARIO(A)**	**VOCAL**

OBSERVACIONES: _____

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

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Dra. Martha Ríos Rodríguez usuario revisor de Tesis [X]
Trabajo de Suficiencia Profesional [ ] y/o Trabajo Académico [ ]

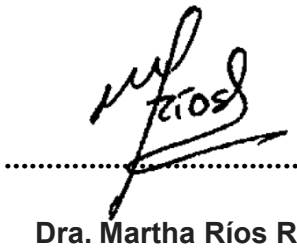
Titulado: Uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI N° 677, Villa el Salvador, Lima, 2025

Cuyo autor (es) son: Esteban Alvarez, Giovanna Irene; con DNI N° 44551570 y Esteban Alvarez, Yolanda Liliana; con DNI N° 40176746; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 16 %, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos,

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque; 13 de abril del 2026



Dra. Martha Ríos Rodríguez
16655814
Asesora

Reporte automatizado de similitudes

Uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

16%	16%	7%	8%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	6%
2	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	3%
3	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
7	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
8	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1%

MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
DNI: 16655814
ASESOR

9	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
10	repositorio.monterrico.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
12	unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		



MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
DNI: 16655814
ASESOR

Recibo digital

turnitin

Recibo digital

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

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Giovanna Irene Esteban Alvarez Yolanda Liliana Esteban Alvarez
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Uso del material didáctico para mejorar la producción de text...
Nombre del archivo:	INFORME__Giovanna_y_Yolanda.docx
Tamaño del archivo:	457.82K
Total páginas:	117
Total de palabras:	27,161
Total de caracteres:	148,927
Fecha de entrega:	09-abr-2026 06:18p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2927150900



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

Uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI N° 677, Villa el Salvador, Lima, 2025

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

Investigadoras: Giovanna Irene Esteban Alvarez

Yolanda Liliana Esteban Alvarez

Asesora: Dra. Martha Ríos Rodríguez

Lambayeque – Perú

2026

Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
DNI: 16655814
ASESOR

DEDICATORIA

Dedicamos el presente trabajo de investigación, en primer lugar, a Dios, por brindarnos la fortaleza, sabiduría y perseverancia necesarias para culminar esta importante etapa de nuestra vida profesional.

A nuestros padres y familiares, por su amor incondicional, apoyo constante y por ser nuestra principal fuente de motivación para seguir adelante y no rendirnos ante las dificultades.

A los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N.° 677 de Villa El Salvador, quienes con su alegría, curiosidad y entusiasmo nos inspiraron a desarrollar esta investigación orientada a mejorar sus aprendizajes.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a nuestra asesora, Dra. Martha Ríos Rodríguez, por su orientación, dedicación y valiosos aportes durante el desarrollo de esta investigación, los cuales fueron fundamentales para la culminación del presente trabajo.

Asimismo, agradecemos a la institución educativa I.E.I. N.° 677 de Villa El Salvador, por brindarnos las facilidades necesarias para la ejecución de este estudio, así como a los docentes y estudiantes que participaron y contribuyeron en el proceso investigativo.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias y seres queridos, quienes con su apoyo constante, comprensión y palabras de aliento hicieron posible alcanzar esta meta profesional.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO 8

RESUMEN 13

ABSTRACT 14

INTRODUCCIÓN 15

I. DISEÑO TEÓRICO 19

1.1. Antecedentes 19

1.1.1. Antecedentes internacionales 19

1.1.2. Antecedentes nacionales 20

1.2. Bases teóricas 23

1.2.1. Material didáctico 23

1.2.2. Producción de textos 26

1.3. Operacionalización de variables 30

II. DISEÑO METODOLÓGICO 33

2.1. Tipo de investigación 33

2.2. Diseño de contrastación de hipótesis 33

2.3. Población y muestra 34

2.3.1. Población 34

2.3.2. Muestra 35

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información 35

2.4.1. Técnica 35

2.4.2. Instrumento....36
2.5. Aspectos éticos de la investigación....37
III. RESULTADOS....39
IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS....43
CONCLUSIONES....48
RECOMENDACIONES....49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....50
ANEXOS....57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Esquema del diseño preexperimental 34

Figura 2 Nivel de pretest y postest de la variable producción de textos 39

Figura 3 Nivel de pretest y postest de la dimensión planificación 40

Figura 4 Nivel de pretest y postest de la dimensión textualización 41

Figura 5 Nivel de pretest y postest de la dimensión revisión 42

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito fundamental implementar el uso de material didáctico con la finalidad de fortalecer la producción de textos en niños de cinco años de la IEI N° 677 del distrito de Villa El Salvador. Para ello, se adoptó una metodología de tipo aplicada, con enfoque cuantitativo, un diseño preexperimental y nivel explicativo. La muestra estuvo constituida por 20 estudiantes del nivel inicial, a quienes se les aplicó una lista de cotejo como instrumento de evaluación, considerando una medición inicial (pretest) y una final (postest) para valorar los cambios en la variable estudiada. Los resultados iniciales evidenciaron que el 55% de los niños se encontraba en el nivel "En inicio", lo que reflejaba limitaciones en la organización de ideas, la coherencia y la claridad expresiva. No obstante, tras la aplicación de recursos pedagógicos, se observó un progreso significativo, ya que el 60% de los estudiantes alcanzó el nivel "Logrado" en la evaluación final. En conclusión, el uso sistemático del material didáctico favoreció el desarrollo progresivo de la producción de textos, promoviendo la estructuración de ideas, la coheredad narrativa y la expresión escrita mediante experiencias lúdicas y significativas que estimularon la creatividad y el interés comunicativo de los niños.

Palabras clave: Material didáctico, Producción de textos, Educación inicial.

ABSTRACT

The primary purpose of this research was to implement the use of didactic materials to strengthen text production skills in five-year-old children at the IEI N° 677 preschool in the Villa El Salvador district. An applied methodology with a quantitative approach, a pre-experimental design, and an explanatory level of analysis was adopted. The sample consisted of 20 preschool students, who were assessed using a checklist. An initial (pretest) and a final (posttest) assessment were administered to evaluate changes in the studied variable. Initial results showed that 55% of the children were at the "Beginning" level, reflecting limitations in the organization of ideas, coherence, and clarity of expression. However, after the implementation of pedagogical resources, significant progress was observed, with 60% of the students reaching the "Proficient" level in the final assessment. In conclusion, the systematic use of the teaching materials fostered the progressive development of text production, promoting the structuring of ideas, narrative coherence, and written expression through playful and meaningful experiences that stimulated children's creativity and communicative interest.

Keywords: Teaching materials, Text production, Early childhood education.

INTRODUCCIÓN

La producción de textos constituye una de las capacidades comunicativas más importantes que se debe promover desde la primera infancia, pues permite a los niños expresar ideas, emociones y conocimientos de manera coherente, creativa y significativa. Sin embargo, en muchos contextos educativos, especialmente en el nivel inicial, se observa que los estudiantes presentan limitaciones en esta habilidad debido a prácticas pedagógicas tradicionales, escasa motivación y poca disponibilidad de recursos didácticos innovadores, por ejemplo, en Francia, Causse et al. (2022) identificaron que los niños de entre 5 y 7 años presentan notables dificultades para inferir información implícita durante actividades narrativas, lo cual incide directamente en su capacidad para construir representaciones mentales coherentes de los relatos. Este déficit es crítico, dado que la producción de inferencias constituye un predictor esencial de la comprensión lectora futura, afectando aproximadamente al 35% de los niños evaluados en la ciudad. Por su parte, en República Dominicana, Segura (2023) realizó un diagnóstico a estudiantes, evidenciando que más del 60% de los participantes mostró deficiencias significativas en la redacción de textos funcionales y académicos, resultado que pone de manifiesto la necesidad urgente de estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer la competencia escrita desde edades tempranas.

En Suecia, Lindgren (2023) analizó las habilidades narrativas de niños suecohablantes, encontrando que, aunque más del 90% mostró una comprensión adecuada de las historias narradas, solo un porcentaje significativamente menor logró estructurar narrativas completas en tareas de producción original, siendo los niños de 5 años quienes exhibieron mayores dificultades en la construcción de macroestructuras narrativas. De igual modo, en Italia, Scionti et al. (2023) subrayan que en la infancia temprana las habilidades narrativas aún se encuentran en formación, observándose diferencias notorias en la capacidad

para relatar historias entre niños de desarrollo típico y aquellos con dificultades lingüísticas o de aprendizaje. Además, se resalta que estos problemas suelen ser más pronunciados en poblaciones con condiciones de vulnerabilidad, afectando el desarrollo de competencias necesarias para la producción de textos.

En el contexto educativo peruano, persiste una problemática significativa relacionada con la producción de textos en los estudiantes de educación, por ejemplo, en Trujillo una investigación evidenció que solo el 17.31% de los estudiantes alcanzan un nivel de logro en la producción de textos, mientras que un preocupante 57.69 % se ubica en un nivel de proceso y un 25 % permanece en el nivel de inicio, situación que denota una marcada deficiencia en las etapas de planificación, textualización y revisión, lo cual limita el desarrollo de narrativas claras y estructuradas (Rodríguez-Aguilar et al., 2023).

De manera similar, en una institución educativa de nivel inicial nicial en San Ignacio, los resultados obtenidos en niños de 5 años revelan que el 73% presenta dificultades en los niveles silábico, silábico-alfabético y alfabético, alcanzando únicamente un desempeño destacado en el nivel pre silábico con un 27 %, lo que evidencia la fragilidad de los procesos iniciales de escritura y la necesidad urgente de fortalecer las estrategias pedagógicas en esta etapa crucial del desarrollo infantil por lo que este déficit inicial podría proyectarse como una limitación persistente en los años siguientes si no se implementan intervenciones oportunas y contextualizadas (Cruz & Muñoz, 2025).

En la ciudad de Lima, un estudio realizado mostró que, tras la aplicación de estrategias didácticas específicas, se lograron diferencias significativas en la producción de textos narrativos entre dos grupos, lo que confirma que la falta de dichas estrategias en los procesos de enseñanza tradicional representa un factor determinante en las deficiencias observadas en los estudiantes; además, los resultados del Estudio Regional Comparativo y

Explicativo (ERCE) 2019 señalan que los estudiantes peruanos presentan mayores dificultades en cohesión textual en comparación con otros países de América Latina, reflejando una brecha en el dominio discursivo y el propósito comunicativo (Hernández & Sánchez, 2023).

En el ámbito local, en la IEI Nº 677 en Villa el Salvador, se percibe una realidad similar pues, se observa que muchos niños de 5 años muestran dificultades para crear textos simples, expresar sus ideas con claridad y utilizar un vocabulario variado, debido a metodologías centradas en la repetición y el uso escaso de recursos didácticos creativos. Entre las principales causas de esta situación se encuentran la falta de materiales accesibles y atractivos, la escasa capacitación docente en estrategias innovadoras. Esta realidad genera como consecuencia que los niños presenten baja motivación, escaso interés por la producción de textos y limitaciones en habilidades comunicativas que resultan fundamentales para su desarrollo académico futuro.

Frente a esta problemática, la utilización de material didáctico se presenta como una alternativa pedagógica eficaz para transformar las actividades de escritura en experiencias lúdicas, creativas y contextualizadas, permitiendo que los niños construyan textos a partir de su imaginación y, al mismo tiempo, fortalezcan su responsabilidad.

En concordancia con lo expuesto, se determinó como propósito primordial el siguiente: Aplicar el uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025.

De manera complementaria, los objetivos particulares se dirigieron a: I) Identificar el nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, antes del uso del material didáctico; II) Diseñar sesiones de aprendizaje basados en el uso de material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima,

2025; III) Establecer el nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, después del uso del material didáctico.

En una fase posterior del trabajo investigativo, la estructura del estudio fue organizada en cuatro apartados fundamentales, los cuales responden a una secuencia lógica y coherente del proceso de indagación científica. En primer término, el capítulo inicial se orienta a la sustentación teórica de las variables examinadas, integrando, además, una contextualización amplia que contempla tanto el escenario internacional como el contexto nacional. Seguidamente, el segundo capítulo expone de manera sistemática el enfoque metodológico, donde se precisan el tipo de investigación, el diseño empleado y los procedimientos, así como los instrumentos utilizados para la obtención de la información. Posteriormente, el tercer capítulo se centra en el análisis e interpretación minuciosa de los datos recolectados, lo que permite una comprensión más profunda de los resultados alcanzados. A continuación, el cuarto capítulo está destinado a la reflexión crítica de los hallazgos obtenidos. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del estudio, junto con las consideraciones que orientan la proyección práctica de los resultados.

I. DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

Montoya (2024), en su estudio "El uso de material reciclado como recurso didáctico en el aprendizaje en los niños de 3 a 4 años en el Centro de Educación Inicial Planeta Azul en el cantón Riobamba", planteó como objetivo determinar los beneficios del uso de material reciclado en el aprendizaje infantil, desarrollando una investigación cuantitativa de carácter transversal en una población de 11 estudiantes. La técnica utilizada fue la observación y el instrumento una ficha valorativa con diez indicadores, en la cual los resultados del pretest evidenciaron que más del 70% de los niños mostraban bajo interés y escasa creatividad en las actividades de aula. Tras implementar estrategias basadas en materiales reciclados, se observó un aumento en la participación, donde el 90% de los niños demostraron mayor entusiasmo, interacción y creatividad en la reutilización de materiales, además de una mejora en sus habilidades motrices. Finalmente, se concluyó que la propuesta educativa permitió no solo fortalecer las dimensiones pedagógicas, sino también promover una conciencia ambiental temprana, logrando aprendizajes significativos y una participación activa de los estudiantes en su proceso formativo.

Guaquipana y Pungaña (2023), en la investigación "Actividades lúdicas con materiales para la enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura en los niños de tercer año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Surupucyu", tuvieron como objetivo proponer actividades lúdicas con materiales reciclados para mejorar el aprendizaje de la lengua y literatura. Se desarrolló una metodología mixta con enfoque descriptivo y de campo, aplicando entrevistas a docentes y encuestas a 18 estudiantes. En los resultados del pretest, el 66% de los estudiantes presentaban dificultades en comprensión lectora, fluidez oral y expresión escrita. Posteriormente, se diseñaron cinco actividades

lúdicas fundamentadas en las teorías de Vygotsky, Montessori y Piaget, orientadas a la participación activa y el aprendizaje significativo. En el postest, un 78% de los estudiantes mostraron mejoras en sus habilidades lingüísticas y comunicativas, destacando mayor interés y creatividad en el área de estudio. Finalmente, se concluyó que las actividades lúdicas con materiales reciclados son una estrategia eficaz para reforzar el aprendizaje en el área de lengua y literatura.

Cabrera (2021), en su investigación titulada "Recursos didácticos con material para mejorar la lectoescritura en niños de quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Rafael Aguilar Pesántez, año lectivo 2019-2020", tuvo como objetivo general elaborar recursos didácticos con material reciclable para fortalecer las competencias de lectoescritura en estudiantes, empleando un enfoque cuantitativo con una población de 25 estudiantes. La recolección de datos se realizó mediante fichas de observación, encuestas a estudiantes y padres, así como entrevistas a docentes, encontrando que en el pretest un 60% de los estudiantes presentaba deficiencias significativas en la lectura y escritura, tales como lentitud, omisiones y errores ortográficos. Posteriormente, se diseñaron estrategias metodológicas con recursos reciclados que fueron aplicadas en el aula, logrando que en el postest el 80% de los estudiantes mejorara notablemente sus habilidades de lectoescritura, incrementando la motivación y el interés por las actividades escolares. Finalmente, se concluyó que el uso de materiales reciclables como recurso didáctico representa una alternativa eficaz para superar las dificultades lectoescritoras y fomentar un aprendizaje más dinámico y participativo en la educación básica.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Caso y Chacche (2023), en su tesis titulada "Técnicas grafoplásticas y producción de textos en niños de la Institución Educativa Inicial N°340 – Santa Cruz de Cocachacra", establecieron como objetivo general determinar la influencia de las técnicas grafoplásticas en

la producción de textos en niños de cinco años. El estudio fue de tipo aplicada, con enfoque cuantitativo y diseño preexperimental, empleando una muestra conformada por 26 estudiantes y para la recolección de datos se utilizó una lista de cotejo. Los resultados del pretest revelaron que el 84.6% de los niños se encontraban en proceso de producción textual, mientras que solo un porcentaje reducido alcanzaba el logro esperado; posteriormente, tras la implementación de las técnicas grafoplásticas, en el postest se evidenció que el 61.5% logró ubicarse en el nivel de logro esperado, evidenciando un incremento notable en sus habilidades para la producción de textos. Finalmente, se concluyó que las técnicas grafoplásticas favorecen el desarrollo creativo y comunicativo de los niños, propiciando un avance significativo en su producción textual.

Chambe y Ururi (2022), en su investigación titulada "Desarrollando la producción de textos a través de la estrategia 'Peque producciones' en los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°225 'Niños Héroes' del distrito de Tacna en el 2018", plantearon como objetivo general elevar el nivel de producción de textos en el área de comunicación en los estudiantes de 5 años. El estudio fue de tipo aplicada, con un diseño experimental, utilizando como muestra a 26 estudiantes de la sección mencionada. Se aplicó como instrumento una lista de cotejo y diversas estrategias metodológicas como juegos lúdicos, dramatización y modelado, registrando los resultados mediante rúbricas y registros anecdóticos. Los resultados del pretest mostraron que una mayoría de los estudiantes presentaba un bajo nivel de producción de textos, careciendo de linealidad, direccionalidad y uso adecuado de personajes y propósito narrativo. Posteriormente, tras la aplicación de 29 actividades de la estrategia "Peque producciones", el postest evidenció que un alto porcentaje de los niños alcanzó niveles satisfactorios en la producción de textos, mostrando mejoras notables en creatividad, planificación y estructuración de narraciones. Finalmente, se concluyó que la implementación de la estrategia permitió desarrollar significativamente las

competencias comunicativas de los estudiantes, logrando un avance integral en la producción de textos gracias a la participación activa de docentes y padres de familia.

Alejos y Murga (2020) , en su tesis titulada “Aplicación de programas de talleres Shutikunawan Pukllana para mejorar el nivel de desarrollo de la competencia del área de comunicación - produce textos escritos en niños de 4 años de la Institución Educativa Particular Jesús Maestro, Nuevo Chimbote 2018”, plantearon como objetivo general determinar el nivel de influencia de la aplicación de programas de talleres en la competencia comunicativa de producción de textos escritos en niños de 4 años de dicha institución. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, con un diseño experimental y una muestra de 32 estudiantes seleccionados. El instrumento empleado fue una lista de cotejo. En los resultados del pretest, se evidenció que el 75% de los niños se encontraban en niveles bajos de producción textual, mientras que en el postest, tras la aplicación de los talleres, el 87.5% alcanzó niveles satisfactorios en la competencia de producción escrita, lo que demuestra un incremento notable en las capacidades evaluadas. Finalmente, concluyeron que la aplicación de los talleres Shutikunawan Pukllana influyó significativamente en el mejoramiento de la producción de textos en los niños, favoreciendo su desarrollo creativo y comunicativo mediante actividades lúdicas y contextualizadas.

Mamani y Mamani (2020), en su tesis titulada “Estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje y producción de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 334 Niño Jesús de Praga, Moquegua 2019”, plantearon como objetivo general determinar las estrategias metodológicas que influyen en el desarrollo de la producción de textos en estudiantes de cinco años. El estudio fue de tipo cuantitativo, con un diseño preexperimental que incluyó pretest y postest en un grupo experimental, trabajando con una muestra de 21 niños y niñas del nivel inicial. Se utilizó una lista de cotejo como instrumento, validada mediante juicio de expertos. Los resultados del pretest indicaron que el

71.11% de los estudiantes se encontraba en proceso, el 15.56% alcanzó un nivel satisfactorio y el 13.33% permanecía en un nivel de inicio, evidenciando limitaciones significativas en la producción textual. Posteriormente, tras la aplicación de cinco sesiones de aprendizaje diseñadas como estrategia metodológica, los resultados del postest mostraron que el 76% de los niños lograron un nivel satisfactorio, lo cual representó un incremento del 44% respecto a los resultados iniciales. En conclusión, la aplicación de estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje bien estructuradas y dirigidas por la docente mejoran significativamente las competencias comunicativas y la capacidad de producir textos en los estudiantes de educación inicial.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Material didáctico

El material didáctico se concibe como un recurso esencial dentro del proceso educativo, pues facilita la interacción entre el docente y los estudiantes, transformando contenidos abstractos en experiencias concretas de aprendizaje. De este modo, se optimiza la comprensión de los saberes y se estimula el desarrollo de competencias, ya que el uso de materiales adecuados constituye una estrategia que favorece la motivación, la atención y la participación activa de los alumnos en su formación (Cuello & Arrauth, 2019). Asimismo, se entiende como una herramienta pedagógica que propicia el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas, fomentando la construcción de aprendizajes significativos y la formación de ciudadanos críticos y creativos (Bonilla, 2016).

Desde una perspectiva práctica, el material didáctico constituye una alternativa viable para enriquecer las metodologías de enseñanza, al proporcionar recursos que incluyen libros, láminas, juegos, tarjetas, recursos digitales y manipulativos. Estos, al ser aplicados en las sesiones de clase, favorecen la comprensión, el refuerzo de contenidos y la interacción, aportando beneficios pedagógicos y sociales, además de incentivar una cultura de aprendizaje

activo y colaborativo (Reyes et al., 2015). En este contexto, se reconoce que el uso de materiales didácticos no solo repercute en la mejora del rendimiento académico, sino que también promueve la creatividad, la autonomía y la resolución de problemas, lo que resulta fundamental para una educación integral y de calidad (Traverso et al., 2022).

Finalmente, emplear materiales didácticos implica incorporar recursos que refuercen el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera planificada y adecuada, evitando clases monótonas y generando un impacto positivo en la calidad educativa. De esta forma, su aplicación se erige como un acto de innovación y responsabilidad pedagógica que requiere la participación conjunta de docentes, estudiantes e instituciones para lograr un aprendizaje integral que contribuya al desarrollo personal y social de los estudiantes (Leal et al., 2012).

Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner

Según Espinoza-Freire (2022) esta metodología propicia que el aprendizaje no sea una mera recepción de contenidos, sino una reorganización interna que surge de la exploración y la búsqueda de soluciones, permitiendo al aprendiz desarrollar habilidades investigativas y pensamiento crítico mientras el docente actúa como facilitador que provee recursos y orienta el proceso, generando un aprendizaje significativo que se ajusta a los ritmos individuales y favorece competencias transferibles a diversos contextos educativos.

Desde una perspectiva histórica, Arias y Oblitas (2014) señalan que la propuesta de Bruner tiene raíces en el constructivismo y en filosofías anteriores como la mayéutica socrática, destacando que el aprendizaje se consolida cuando el individuo descubre por sí mismo el conocimiento, esta visión se sustenta en la premisa de que la comprensión se potencia a partir de la interacción con el entorno, promoviendo un aprendizaje crítico mediante la acción directa y la reflexión.

Eleizalde et al. (2010) destacan que el aprendizaje por descubrimiento favorece un rol activo del estudiante, quien manipula, investiga y reflexiona para construir significados propios, en esta línea se reconoce que existen formas de descubrimiento que van desde lo autónomo hasta lo guiado, siendo este último predominante en los entornos educativos debido a la necesidad de acompañamiento docente para orientar la exploración, además se subraya que este enfoque contribuye a que el aprendiz internalice el conocimiento de manera más resistente al olvido al involucrarse en tareas de análisis, comparación y síntesis, lo cual es esencial en disciplinas que requieren comprensión profunda y aplicabilidad práctica.

Por último, Castillo-Rodríguez et al. (2020) argumentan que el aprendizaje por descubrimiento parte del constructivismo y se manifiesta como un proceso dinámico donde los estudiantes exploran, experimentan y deducen principios a partir de situaciones concretas, esta metodología no solo estimula la curiosidad sino que también desarrolla competencias para resolver problemas en contextos diversos, además se sostiene que el descubrimiento guiado permite al docente ofrecer escenarios de aprendizaje activos y contextualizados en los que los educandos generan hipótesis, comprueban resultados y construyen explicaciones basadas en la interacción constante con los fenómenos, consolidando así un aprendizaje profundo y transferible.

Dimensiones

Aranda (2022) sostiene que la variable material didáctico se estructura en cuatro dimensiones fundamentales, las cuales permiten comprender y evaluar de manera integral su implementación pedagógica, estas son:

Propósito de aprendizaje: Se orienta hacia la definición clara de los objetivos formativos, los cuales se manifiestan mediante la aplicación de sesiones diseñadas por los docentes para establecer una secuencia lógica dentro de la unidad didáctica, considerando

tanto los procesos pedagógicos como las estrategias de aprendizaje que involucran aspectos cognitivos, afectivos y motores. Además, se resalta que estas sesiones constituyen situaciones en las cuales los docentes planifican, organizan y ejecutan de manera secuencial los aprendizajes planteados en la unidad didáctica, actuando como guías para la labor educativa.

Actividades de inicio: Desempeñan un papel crucial en la motivación estudiantil, dado que permiten al educando no solo comprender la intención de la sesión, sino también involucrarse en un conflicto cognitivo que posibilita la activación de saberes previos, promoviendo un interés genuino y una conciencia activa hacia el aprendizaje.

Actividades de desarrollo: Se define como la fase de ejecución de acciones actitudinales, procedimentales y conceptuales, orientadas a consolidar los aprendizajes pertinentes a cada área, en este contexto se produce la integración entre los conocimientos previos y los nuevos, favoreciendo así la construcción de aprendizajes significativos que enriquecen la experiencia educativa.

Actividades de cierre: Constituye el momento en que los estudiantes verifican lo aprendido mediante ejercicios creativos, preguntas diversas y recursos gráficos, facilitando la reflexión sobre qué y cómo se ha aprendido, esta etapa permite concluir el proceso y asegurar la interiorización de los contenidos abordados, además se establece el esquema secuencial de la sesión precisando la competencia a desarrollar y los desempeños esperados que guían los momentos posteriores.

1.2.2. Producción de textos

La producción de textos se concibe como un proceso reflexivo y consciente que utiliza el lenguaje escrito para construir significado y comunicarlo a los destinatarios, en este sentido, implica no solo la creación de contenido sino también la adecuación, organización y revisión constante del texto, dado que este proceso requiere del dominio de las propiedades

textuales como la coherencia, cohesión y adecuación, además de un uso preciso y variado del vocabulario, elementos que permiten alcanzar una comunicación eficaz y adaptada a diversos géneros discursivos (Estela & Pérez, 2023).

Asimismo, la construcción textual se caracteriza por ser un procedimiento complejo en el cual se articulan múltiples niveles de análisis como el léxico, semántico, sintáctico, pragmático y gráfico, de modo que se configura un ciclo integral de producción y revisión, este ciclo posibilita que el escritor traduzca pensamientos simultáneos en una secuencia lineal coherente y estructurada, superando las dificultades inherentes a la conversión del pensamiento en discurso escrito (Vaca, 2015).

Por otro lado, la producción escrita requiere de un enfoque pedagógico que promueva el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias discursivas, ya que el lenguaje, como vínculo social, organiza y transmite el conocimiento, siendo indispensable para que los estudiantes construyan textos argumentativos y analíticos acordes a su contexto académico y profesional, lo cual demanda la aplicación de estrategias cognitivas y discursivas que les permitan asumir un papel activo y crítico en la elaboración textual (Rios, 2012).

En este marco, la producción de textos se considera una práctica social y comunicativa que integra factores culturales, cognitivos y lingüísticos, de manera que no solo responde a la codificación de signos sino que refleja intenciones comunicativas, contextos específicos y la interacción con diversos interlocutores, por lo cual se torna fundamental que el escritor desarrolle habilidades para planificar, textualizar, revisar y perfeccionar sus escritos, asegurando así la efectividad de la comunicación y la calidad del contenido (Londoño & Ospina, 2018).

Finalmente, es necesario comprender que la producción textual involucra la expresión de ideas, emociones y conocimientos en una variedad de géneros y formatos, donde se

conjugan competencias lingüísticas, socioculturales y cognitivas, este proceso requiere de ambientes que estimulen la creatividad y la reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes elaborar textos claros, coherentes y pertinentes, con la finalidad de interactuar de manera significativa en diferentes ámbitos sociales y académicos (Huamán & Inga, 2023).

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

La teoría propuesta por Piaget establece que el progreso intelectual humano es un proceso constructivo que emerge a partir de la interacción constante con el entorno físico y social, donde los individuos reorganizan sus estructuras mentales para alcanzar un equilibrio dinámico que les permite adaptarse a nuevas situaciones, destacando que este avance no ocurre de manera lineal sino como una sucesión de transformaciones cualitativas en las que cada etapa del desarrollo se configura como un modo específico de relación entre el sujeto y su realidad circundante, lo que permite la emergencia de habilidades cognitivas cada vez más complejas (Mosquera & Moreno, 2024).

Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo se entiende como un proceso epigenético en el cual las estructuras de conocimiento se construyen mediante los mecanismos de asimilación y acomodación, que posibilitan la internalización de experiencias externas y la modificación de esquemas mentales previos, subrayando que la inteligencia no se limita a una mera acumulación de información, sino que constituye una capacidad adaptativa que permite al individuo transformar su medio para resolver problemas y anticipar consecuencias, destacando la influencia de factores socioculturales que actúan como catalizadores o inhibidores de dicho proceso (Fuentes et al., 2012).

Asimismo, se reconoce que Piaget identificó cuatro etapas de desarrollo cognitivo que abarcan desde la infancia hasta la adolescencia, proponiendo que cada fase se caracteriza por habilidades distintivas y limitaciones propias, enfatizando que los individuos,

independientemente de su contexto cultural, atraviesan estas fases en el mismo orden secuencial generando un desarrollo más flexible y heterogéneo que demanda una revisión de los postulados piagetianos en relación con las nuevas generaciones (Babakr et al., 2019).

Por otra parte, un análisis etnográfico sobre la aplicación de la teoría de Piaget en contextos educativos resalta la importancia de considerar las particularidades de cada etapa para diseñar estrategias pedagógicas adaptativas, pues se evidencia que las capacidades cognitivas no sólo dependen de la edad cronológica sino también del entorno inmediato, las interacciones sociales y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas, planteando que la teoría continúa siendo una herramienta fundamental para comprender la evolución del pensamiento infantil, aunque debe complementarse con enfoques contemporáneos que integren variables socioculturales y tecnológicas para explicar las variaciones en el desarrollo cognitivo observadas en entornos diversos (Barreto et al., 2024).

Dimensiones

De acuerdo a Rojas et al. (2025) , se puede afirmar que la variable producción de textos está compuesta por tres dimensiones fundamentales que estructuran el proceso de escritura como un conjunto de etapas cognitivas que permiten a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas de manera progresiva y eficaz, considerando tanto los aspectos lingüísticos como los contextuales para garantizar un producto final coherente y adecuado. Estas dimensiones son:

Planificación: Constituye la etapa inicial del proceso, en la cual se definen el propósito y el contenido que tendrá el texto, seleccionando temas de interés y considerando el contexto en el que se desarrollará la producción escrita, lo que permite organizar las ideas de manera lógica y establecer una estructura preliminar para la redacción posterior.

Textualización: Representa la fase en la que las ideas previamente organizadas se transforman en un texto escrito, implicando el uso adecuado del léxico, la cohesión y la coherencia textual, así como la elaboración de borradores y organizadores gráficos que facilitan la construcción significativa de la información.

Revisión: Concebida como un momento crítico en el que se evalúa la organización del contenido, la secuencia lógica de las ideas, la gramática, la ortografía y otros elementos formales del texto, permitiendo realizar ajustes para asegurar la claridad del mensaje y la adecuación comunicativa del producto final.

1.3. Operacionalización de variables

Variable independiente: Material didáctico

Definición conceptual: Se concibe como un recurso esencial dentro del proceso educativo, pues facilita la interacción entre el docente y los estudiantes, transformando contenidos abstractos en experiencias concretas de aprendizaje (Cuello & Arrauth, 2019).

Definición operativa: Para la variable solución se realizaron sesiones de aprendizaje.

Variable dependiente: Producción de textos

Definición conceptual: Se concibe como un proceso reflexivo y consciente que utiliza el lenguaje escrito para construir significado y comunicarlo a los destinatarios, en este sentido, implica no solo la creación de contenido sino también la adecuación, organización y revisión constante del texto (Estela & Pérez, 2023).

Definición operativa: La variable producción de textos fue medido a través de un instrumento en base a sus dimensiones: Planificación, textualización y revisión.

Variable	Def. Conceptual	Def. Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Material didáctico	Se concibe como un recurso esencial dentro del proceso educativo, pues facilita la interacción entre el docente y los estudiantes, transformando contenidos abstractos en experiencias concretas de aprendizaje (Cuello & Arrauth, 2019).	Para la variable solución se realizarán sesiones de aprendizaje.	Propósito de aprendizaje	-Competencia -Capacidades	Sesiones de aprendizaje
			Actividades de inicio	-Intención de la sesión. -Conflicto cognitivo. -Saberes previos. -Motivación	
			Actividades de desarrollo	-Tema principal. -Actividades actitudinales. -Actividades procedimentales. -Actividades conceptuales. -Ejecutar estrategias. -Importancia del tema. -Aprendizajes significativos.	
			Actividades de cierre	-Conclusiones. -¿Qué aprendieron? -¿Cómo lo aprendiendo? -¿Para que aprendieron?	
Producción de textos	Se concibe como un proceso reflexivo y consciente que utiliza el lenguaje escrito para construir significado y comunicarlo a los destinatarios, en este sentido, implica no solo la creación de contenido sino también la	La variable producción de textos será medido a través de un instrumento en base a sus dimensiones: Planificación,	Planificación	-Identifica el tema sobre el que desea escribir. -Elige palabras relacionadas con el tema seleccionado. -Ordena imágenes o ideas de forma lógica antes de escribir. -Selecciona personajes u objetos principales para su relato.	Lita de cotejo

adecuación, organización y textualización y revisión constante del texto revisión. (Estela & Pérez, 2023).			-Escoge el inicio y final de su historia de manera sencilla
		Textualización	-Escribe frases simples relacionadas con las imágenes o ideas. -Utiliza palabras conocidas para construir oraciones. -Mantiene una secuencia lógica al narrar su historia. -Emplea conectores -Dibuja o añade símbolos que complementen su texto.
		Revisión	-Revisa si su texto tiene todas las partes (inicio, desarrollo y cierre). -Identifica palabras que no se entienden y las corrige con ayuda. -Comprueba si las oraciones tienen sentido al leerlas en voz alta. -Corrige errores básicos de letra o dibujo con apoyo. -Añade detalles para que su historia sea más clara y atractiva.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación perteneció al tipo aplicada, en tanto se caracterizó por emplear el acervo teórico existente para atender necesidades específicas de la realidad, vinculadas a la resolución de problemas inmediatos, sin perder el rigor científico en su desarrollo (Marotti & Wood, 2019). Asimismo, se reconoció que la investigación aplicada aprovechó los aportes de la investigación básica para generar propuestas orientadas a la mejora de situaciones concretas, mediante el uso de metodologías, tecnologías y protocolos dirigidos a solucionar necesidades prácticas identificadas (Arispe et al., 2020).

2.2. Diseño de contrastación de hipótesis

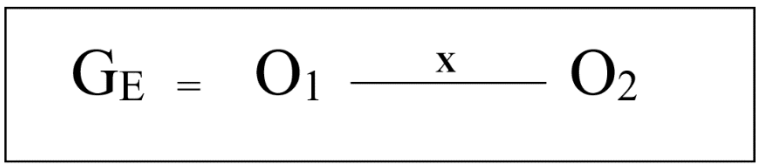
El estudio se abordó desde un enfoque cuantitativo, considerando que los fenómenos analizados podían ser medidos mediante valores numéricos, lo que permitió el uso de técnicas estadísticas para la descripción, explicación y comprobación de hipótesis (Sánchez, 2019). En esa misma línea, se emplearon procedimientos de recolección de datos basados en mediciones numéricas, con el objetivo de establecer patrones de comportamiento y verificar teorías de manera objetiva, evitando la influencia de juicios subjetivos del investigador (Castro et al., 2020).

El diseño adoptado correspondió al experimental de tipo preexperimental, ya que este tipo de diseño permitió observar los efectos de una variable independiente sobre una variable dependiente mediante una manipulación intencionada, aunque con un control limitado de las variables extrañas (Sánchez et al., 2018). En este sentido, los estudios preexperimentales se utilizaron como una aproximación inicial para examinar relaciones causales, siendo útiles cuando las condiciones metodológicas impedían una estructuración experimental más rigurosa (Arias & Covinos, 2021).

El nivel de investigación alcanzado fue explicativo, dado que este nivel exigió el planteamiento de hipótesis causales, así como una estructuración rigurosa del proceso investigativo, con el propósito de explicar por qué ocurrían determinados hechos . Además, las investigaciones explicativas se caracterizaron por su estrecha vinculación con la experimentación, permitiendo la comprobación de relaciones causales mediante la manipulación de variables independientes (Cifuentes, 2019).

Figura 1

Esquema del diseño preexperimental



Donde:

GE = Grupo Experimental

O_1 = Pre test al grupo

O_2 = Post test al grupo

X = Aplicación de las sesiones de aprendizaje

2.3.Población y muestra

2.3.1. Población

La población estuvo conformada por todos los casos que coincidían con una serie de especificaciones previamente establecidas, situadas en un contexto concreto de tiempo, espacio y accesibilidad, lo cual permitió precisar con claridad el universo de interés (Hernández & Mendoza, 2018). De manera complementaria, se reconoció que la población podía ser finita o infinita, dependiendo de si se conocía o no la cantidad exacta de sujetos que la integraban, criterio que facilitó su clasificación metodológica (Arias, 2020).

En esa línea de análisis, la población de estudio estuvo conformada por un grupo específico de 20 infantes de cinco años de edad, pertenecientes a la Institución Educativa Inicial N° 677, ubicada en el distrito de Villa El Salvador.

2.3.2. Muestra

Esta fue concebida como un subconjunto del universo, conformado por unidades muestrales que reunían las características requeridas para el estudio, lo cual permitió asegurar la claridad y pertinencia de la información obtenida (Ñaupas et al., 2018). Además, se reconoció que la muestra debía guardar correspondencia con la población de origen, de modo que los resultados pudieran interpretarse con precisión y coherencia metodológica (Hernández & Carpio, 2018).

En cuanto al procedimiento de selección, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, caracterizado por la practicidad, permitiendo incluir a aquellos sujetos que aceptaron formar parte del estudio de manera voluntaria o que resultaron fácilmente accesibles para el investigador (Carhuancho et al., 2019).

Por consiguiente, la muestra de la investigación quedó integrada por un conjunto específico de 20 niños de cinco años de edad, pertenecientes a la Institución Educativa Inicial Nº 677. Esta selección respondió a criterios de pertinencia metodológica y viabilidad operativa, lo que permitió trabajar con un grupo accesible y coherente con los propósitos del estudio.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

2.4.1. Técnica

Respecto a la técnica de recolección de datos, se utilizó la observación directa no participante, la cual se caracterizó por centrarse en la descripción objetiva de conductas, acciones y procesos, evitando la manipulación de las variables de estudio (Sánchez et al.,

2018). Asimismo, se consideró que la observación no participante facilitó el análisis sistemático de los hechos observados, manteniendo una postura externa frente a los sujetos investigados, lo que favoreció la neutralidad del registro (Castro et al., 2020).

2.4.2. Instrumento

Finalmente, el instrumento empleado fue la ficha de observación o lista de cotejo, la cual permitió registrar de manera ordenada aspectos específicos del objeto de estudio, tales como secuencias de acciones, destrezas o competencias, garantizando un control sistemático de la información recolectada (Ñaupas et al., 2018). A su vez, se reconoció que la lista de cotejo facilitó la medición y evaluación de indicadores concretos, siempre que estos fueran establecidos con anterioridad y organizados de forma secuencial (Castro et al., 2020).

Para el desarrollo de la presente investigación se elaboró una lista de cotejo como instrumento de recolección de datos, cuyo propósito fue evaluar la producción de textos en niños de cinco años. Este instrumento permitió registrar de manera sistemática el desempeño de los estudiantes en relación con los aspectos fundamentales del proceso de escritura. Asimismo, la lista de cotejo fue estructurada en tres dimensiones que abarcaron los componentes esenciales de la producción textual, integrando un total de 15 ítems formulados de forma clara y pertinente, y cada ítem fue valorado mediante una escala dicotómica de respuesta, basada en las opciones “Sí” y “No”.

Por otro lado, el instrumento de evaluación contempló una categorización de los resultados en distintos niveles de desempeño, lo cual permitió interpretar de manera más precisa el grado de desarrollo alcanzado por los estudiantes en relación con la producción de textos. Esta clasificación se organizó en tres niveles: bajo, medio y alto, los cuales facilitaron el análisis descriptivo de los resultados tanto de la variable en su conjunto como de cada una

de sus dimensiones, considerando el comportamiento de las respuestas obtenidas en la escala dicotómica empleada.

	Nivel		
Dimensión	**En inicio**	**En proceso**	**Logrado**
Dimensión 1	0 – 1 punto	2 – 3 puntos	4 – 5 puntos
Dimensión 2	0 – 1 punto	2 – 3 puntos	4 – 5 puntos
Dimensión 3	0 – 1 punto	2 – 3 puntos	4 – 5 puntos
Escala general	0 – 5 puntos	6 – 10 puntos	11 – 15 puntos

Adicionalmente, el instrumento fue sometido a un análisis de confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.871, el cual corresponde a un nivel de confiabilidad bueno. Este resultado evidenció una adecuada consistencia interna entre los ítems de la lista de cotejo, garantizando que las dimensiones evaluadas presentaran coherencia en la medición del constructo relacionado con la producción de textos.

2.5. Aspectos éticos de la investigación

Según lo planteado por Miranda y Villasís (2019), la publicación del Informe Belmont marcó un punto de inflexión en la regulación ética de la investigación científica con seres humanos, al establecer un conjunto de principios fundamentales que sirvieron como referente para la construcción de posteriores marcos normativos a nivel internacional. Desde entonces, dichos lineamientos se consolidaron como criterios orientadores indispensables para la planificación, desarrollo y evaluación de estudios que implicaran la participación de personas, configurando un marco ético de alcance transversal en la práctica investigativa.

En primer lugar, el principio de respeto por las personas, estrechamente relacionado con la autonomía individual, reconoció la capacidad de los sujetos para reflexionar y decidir de manera libre y consciente sobre su incorporación a un estudio (Miranda & Villasís, 2019).

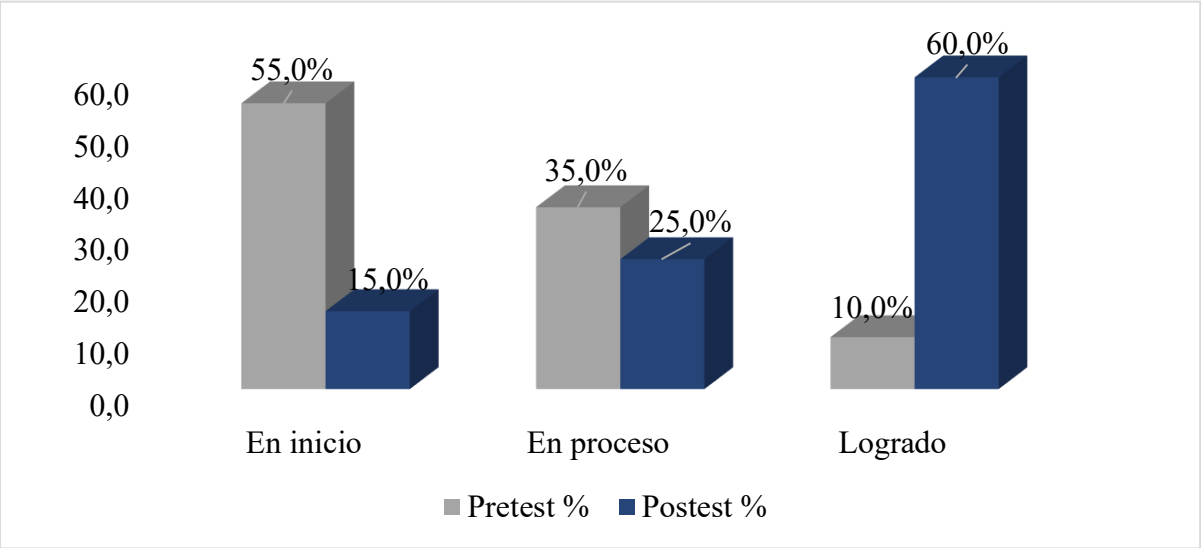
Por su parte, el principio de beneficencia, en articulación con el de no maleficencia, se enfocó en la protección integral de los participantes frente a eventuales riesgos. Para ello, se estableció la necesidad de identificar de forma anticipada los posibles efectos adversos derivados de la investigación, exigiendo que los beneficios esperados superaran de manera sustancial cualquier daño potencial (Miranda & Villasís, 2019).

Finalmente, el principio de justicia se orientó a garantizar la equidad a lo largo de todas las fases del estudio, tanto en la selección de los participantes como en la distribución de los beneficios generados. En consecuencia, se promovió la inclusión de las personas bajo criterios de igualdad, sin discriminación por motivos de sexo, raza, religión, nivel educativo o condición socioeconómica, asegurando además que los resultados obtenidos favorecieran de manera proporcional y justa a los distintos grupos participantes (Miranda & Villasís, 2019).

III. RESULTADOS

Figura 2

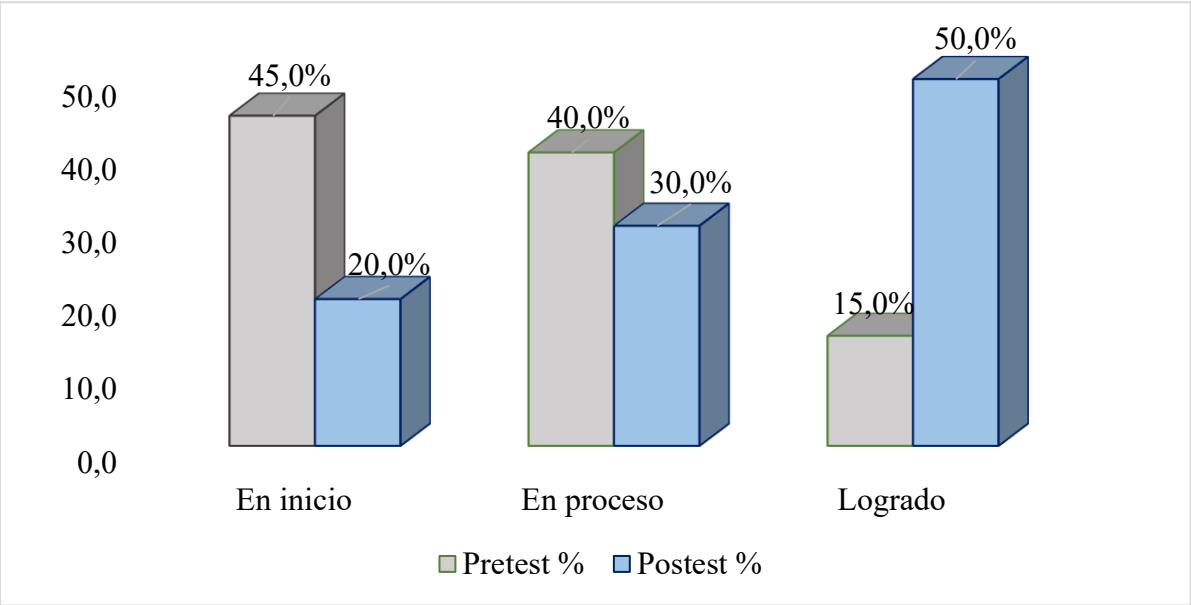
Nivel de pretest y postest de la variable producción de textos



En el pretest, se observó que el 55% de los niños se ubicó en el nivel En inicio, lo que evidenció dificultades para organizar ideas, mantener una secuencia comprensible y expresar con claridad lo que se desea comunicar por escrito. A la vez, el 35% se situó En proceso, lo que sugirió avances parciales, aunque aún con limitaciones para sostener coherencia o integrar elementos básicos del texto de manera continua. Solo el 10% alcanzó el nivel Logrado, reflejando que, al inicio, un grupo reducido lograba desenvolverse con mayor solvencia en esta competencia. Posteriormente, tras la aplicación de recursos pedagógicos, en esta segunda medición, el nivel Logrado ascendió a 60%, evidenciando que una proporción mayor de niños logró producir textos con mayor organización y sentido global. En paralelo, el nivel En proceso se ubicó en 25%, lo que indicó que aún existió un grupo que avanzó, pero conservó algunos aspectos por fortalecer. Finalmente, el nivel En inicio descendió a 15%, mostrando que la intervención contribuyó a reducir de manera marcada las dificultades iniciales.

Figura 3

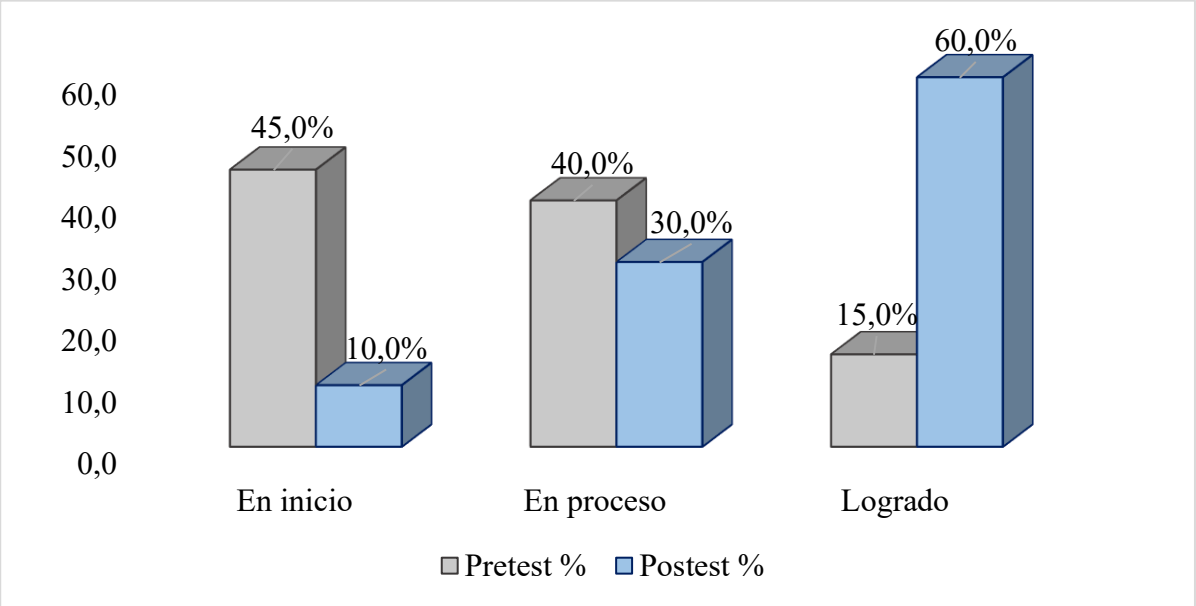
Nivel de pretest y postest de la dimensión planificación



En el pretest, el 45% de los niños se encontraba En inicio, lo que indicó que, al comenzar, muchos presentaban dificultades para anticipar lo que iban a escribir, ordenar ideas o proyectar una secuencia antes de redactar. En el nivel En proceso se ubicó el 40%, reflejando que algunos lograban organizar parcialmente sus ideas, aunque todavía con vacíos en la estructuración del contenido. Por su parte, el 15% alcanzó el nivel Logrado, lo que evidenció que solo un grupo pequeño mostraba mayor manejo para planificar de forma más clara lo que deseaba comunicar. Luego de implementar estrategias de apoyo, el postest evidenció una mejora: el nivel Logrado ascendió a 50%, indicando que más niños lograron planificar mejor sus textos, organizando lo que querían expresar antes de escribir. El nivel En proceso se situó en 30%, mostrando que una parte de los estudiantes avanzó, aunque todavía requería consolidar la secuencia o precisión de ideas. A su vez, el nivel En inicio se redujo a 20%, lo que sugirió una disminución de las dificultades relacionadas con la planificación.

Figura 4

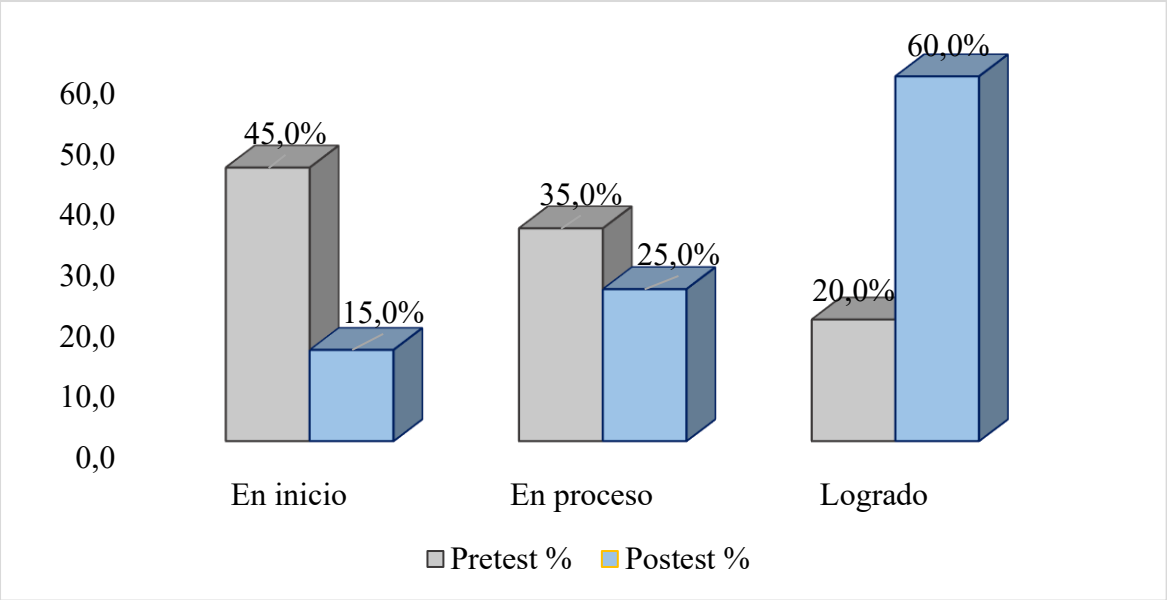
Nivel de pretest y postest de la dimensión textualización



En el pretest, el 45% de los niños se ubicó En inicio, lo que evidenció limitaciones para convertir sus ideas en escritura: dificultades para formular oraciones comprensibles, mantener continuidad y expresar con claridad lo que piensan. El 40% se situó En proceso, mostrando avances parciales, aunque con errores o interrupciones que afectaban la construcción del texto. Solo el 15% alcanzó el nivel Logrado, reflejando que inicialmente pocos podían redactar con mayor fluidez y coherencia. Tras la aplicación de materiales de aprendizaje, recursos didácticos y actividades guiadas para fortalecer la escritura, el postest mostró cambios notorios. El nivel Logrado se incrementó a 60%, evidenciando una mejora en la capacidad de los niños para redactar con mayor claridad y sentido. El nivel En proceso se ubicó en 30%, indicando que aún existió un grupo que progresó, pero necesitaba afianzar algunos aspectos de la redacción. Finalmente, el nivel En inicio descendió a 10%, lo que sugiere que la mayoría logró superar las dificultades más básicas en la textualización.

Figura 5

Nivel de pretest y postest de la dimensión revisión



En el pretest, el 45% de los niños se encontraba En inicio, lo que evidenció escasa tendencia a revisar lo escrito, corregir detalles o mejorar su producción luego de redactar. El 35% se ubicó En proceso, reflejando que algunos realizaban intentos de revisión, aunque de manera parcial o poco sistemática. En cambio, el 20% alcanzó el nivel Logrado, mostrando que un grupo menor sí evidenciaba mayor capacidad para detectar errores o hacer ajustes básicos en su texto. Luego de emplear estrategias de retroalimentación, recursos de apoyo visual y dinámicas orientadas a la mejora del texto, el postest mostró una evolución clara. El nivel Logrado se elevó a 60%, evidenciando que más niños lograron revisar y mejorar su producción con mayor intención. El nivel En proceso se situó en 25%, lo que indicó que algunos avanzaron, aunque todavía requerían afianzar hábitos de revisión. Por último, el nivel En inicio disminuyó a 15%, reflejando una reducción importante de las dificultades iniciales vinculadas a la revisión.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente estudio, el objetivo general se orientó a aplicar el uso de materiales didácticos para mejorar la producción de textos en niños de 5 años de la IEI N.º 677, lo cual permitió evidenciar un fortalecimiento progresivo de las habilidades comunicativas vinculadas a la organización de ideas, la coherencia narrativa y la expresión escrita. A partir de la intervención pedagógica, los niños mostraron mayor disposición para estructurar sus producciones, integrar elementos básicos del texto y expresar sus ideas con mayor claridad, lo que sugiere que el empleo sistemático de recursos didácticos favoreció un entorno de aprendizaje más dinámico y significativo. En esa línea, Montoya (2024) reportó que el uso de materiales reciclados incrementó la participación, creatividad y entusiasmo en más del 90 % de los niños, lo cual coincide con la mejora observada en la motivación y desempeño comunicativo en el presente estudio, aunque su investigación se centró en el desarrollo motriz y creativo más que en la producción textual. De forma similar, Guaquipana y Pungaña (2023) señalaron que tras aplicar actividades lúdicas con materiales, el 78 % de los estudiantes mejoró sus habilidades lingüísticas, lo que guarda correspondencia con el avance descriptivo evidenciado en la producción de textos. Cabrera (2021), por su parte, encontró que el 80 % de los estudiantes fortaleció su lectoescritura tras utilizar recursos reciclables, lo que respalda la eficacia de los materiales didácticos como mediadores del aprendizaje. En el ámbito nacional, Caso y Chacche (2023) demostraron que las técnicas grafoplásticas incrementaron el logro esperado en producción textual hasta un 61.5%, mientras que Chambe y Ururi (2022) observaron mejoras notables en creatividad y estructuración narrativa. Asimismo, Alejos y Murga (2020) reportaron que el 87.5% de los niños alcanzó niveles satisfactorios tras la aplicación de talleres comunicativos, y Mamani y Mamani (2020) evidenciaron un incremento del 44% en el nivel satisfactorio. Estas coincidencias confirman que el uso de recursos didácticos y estrategias activas contribuye a potenciar la producción textual en

educación inicial. Desde el marco teórico, Espinoza-Freire (2022) sostiene que el aprendizaje por descubrimiento promueve una reorganización interna del conocimiento mediante la exploración, lo cual se reflejó en la forma en que los niños construyeron sus textos con mayor autonomía. Arias y Oblitas (2014) destacan que el aprendizaje se consolida cuando el estudiante descubre por sí mismo, lo que se evidenció en la participación activa de los niños. Eleizalde et al. (2010) subrayan que el rol activo del estudiante fortalece la internalización del conocimiento, mientras que Castillo-Rodríguez et al. (2020) enfatizan que el descubrimiento guiado fomenta la construcción de explicaciones propias. En síntesis, los resultados confirman que el uso de materiales didácticos favorece un aprendizaje significativo, coherente con los postulados constructivistas.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar el nivel de producción de textos antes del uso de los materiales didácticos, los resultados del pretest mostraron que el 55% de los niños se ubicó en el nivel “En inicio”, el 35% en “En proceso” y solo el 10% en “Logrado”, lo que evidenció limitaciones en la organización de ideas, coherencia y claridad expresiva. Esta situación inicial refleja una competencia comunicativa incipiente, caracterizada por dificultades para mantener una secuencia comprensible y estructurar textos con sentido global. De manera similar, Montoya (2024) encontró que más del 70 % de los niños presentaban bajo interés y escasa creatividad en las actividades de aula antes de la intervención, lo que coincide con el bajo desempeño inicial observado. Guaquipana y Pungaña (2023) reportaron que el 66 % de los estudiantes tenía dificultades en comprensión lectora, fluidez oral y expresión escrita, lo cual guarda correspondencia con el alto porcentaje de niños en nivel inicial. Cabrera (2021) evidenció que el 60 % de los estudiantes presentaba deficiencias en lectura y escritura, mientras que Caso y Chacche (2023) señalaron que el 84.6 % se encontraba en proceso de producción textual. Chambe y Ururi (2022) también identificaron un bajo nivel de producción de textos en la mayoría de los

estudiantes, y Alejos y Murga (2020) indicaron que el 75 % se ubicaba en niveles bajos. Mamani y Mamani (2020) reportaron que el 71.11 % estaba en proceso y el 13.33 % en inicio. Estos hallazgos muestran una coincidencia clara con el diagnóstico inicial del presente estudio. Desde la teoría de Piaget, Mosquera y Moreno (2024) explican que el desarrollo cognitivo es un proceso constructivo que depende de la interacción con el entorno, por lo que las limitaciones iniciales reflejan la necesidad de experiencias educativas más estimulantes. Fuentes et al. (2012) destacan que la asimilación y acomodación permiten modificar esquemas mentales, lo que justifica la necesidad de intervenciones pedagógicas. Babakr et al. (2019) señalan que cada etapa del desarrollo presenta habilidades y limitaciones propias, mientras que Barreto et al. (2024) enfatizan la influencia del entorno y las oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, el bajo nivel inicial observado responde a procesos evolutivos propios de la edad y a la necesidad de estrategias pedagógicas más activas.

Respecto al segundo objetivo específico, orientado al diseño de sesiones de aprendizaje basadas en el uso de materiales didácticos, se elaboraron propuestas pedagógicas estructuradas que integraron actividades lúdicas, exploratorias y creativas, orientadas a fortalecer la producción de textos mediante la manipulación de recursos concretos. Estas sesiones promovieron la participación activa, la motivación y el aprendizaje significativo, favoreciendo la expresión escrita desde experiencias cercanas al contexto del niño. En consonancia, Montoya (2024) diseñó estrategias con materiales reciclados que incrementaron la participación y creatividad del 90 % de los niños. Guaquipana y Pungaña (2023) elaboraron cinco actividades lúdicas fundamentadas en Vygotsky, Montessori y Piaget, logrando mejoras en el 78 % de los estudiantes. Cabrera (2021) implementó estrategias metodológicas con recursos reciclados que fortalecieron la lectoescritura en el 80 % de los participantes. Caso y Chacche (2023) aplicaron técnicas grafoplásticas que elevaron el nivel de logro al 61.5 %. Chambe y Ururi (2022) desarrollaron 29 actividades lúdicas que

mejoraron la creatividad y estructuración narrativa, mientras que Alejos y Murga (2020) aplicaron talleres comunicativos con resultados favorables en el 87.5% de los niños. Mamani y Mamani (2020) diseñaron cinco sesiones que incrementaron el nivel satisfactorio al 76%. Estos antecedentes coinciden en resaltar la importancia del diseño pedagógico estructurado. Desde la teoría de Bruner, Espinoza-Freire (2022) sostiene que el aprendizaje por descubrimiento se potencia cuando el docente facilita recursos y orienta la exploración. Arias y Oblitas (2014) destacan la importancia de la acción directa en la construcción del conocimiento, mientras que Eleizalde et al. (2010) subrayan la relevancia del descubrimiento guiado. Castillo-Rodríguez et al. (2020) enfatizan la necesidad de escenarios activos y contextualizados. Por tanto, el diseño de sesiones en el presente estudio se alineó con principios constructivistas que favorecen el aprendizaje significativo.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a establecer el nivel de producción de textos después del uso de los materiales didácticos, los resultados del postest evidenciaron que el 60% de los niños alcanzó el nivel “Logrado”, el 25% se ubicó “En proceso” y solo el 15% permaneció “En inicio”, lo que refleja una mejora sustancial en la organización, coherencia y claridad de los textos producidos. Este avance demuestra que la intervención pedagógica permitió superar las dificultades iniciales y consolidar habilidades comunicativas más sólidas. De manera similar, Montoya (2024) observó que el 90% de los niños incrementó su entusiasmo y creatividad tras la intervención. Guaquipana y Pungaña (2023) reportaron que el 78% mejoró sus habilidades lingüísticas en el postest. Cabrera (2021) evidenció que el 80% fortaleció su lectoescritura. Caso y Chacche (2023) encontraron que el 61.5% alcanzó el nivel de logro esperado. Chambe y Ururi (2022) registraron mejoras significativas en creatividad y estructuración narrativa, mientras que Alejos y Murga (2020) señalaron que el 87.5% logró niveles satisfactorios. Mamani y Mamani (2020) reportaron un incremento del 44% en el nivel satisfactorio. Estos resultados son coherentes con los hallazgos del presente

estudio. Desde la teoría de Piaget, Mosquera y Moreno (2024) explican que el desarrollo cognitivo se fortalece mediante la interacción con el entorno. Fuentes et al. (2012) destacan que la acomodación permite modificar esquemas mentales, Babakr et al. (2019) reconocen la progresión de habilidades por etapas, y Barreto et al. (2024) subrayan la influencia del contexto educativo. En consecuencia, la mejora observada refleja un proceso de construcción cognitiva favorecido por estrategias didácticas adecuadas.

CONCLUSIONES

La aplicación sistemática del material didáctico en el aula permitió fortalecer progresivamente la producción de textos en los niños de 5 años, favoreciendo la organización de ideas, la coherencia narrativa y la expresión escrita a partir de experiencias lúdicas y significativas que estimularon su interés por comunicar sus pensamientos de forma creativa y comprensible, evidenciándose un entorno pedagógico más dinámico que facilitó la construcción del lenguaje escrito desde una perspectiva funcional y contextualizada.

El diagnóstico inicial evidenció que el 55% de los niños se encontraba en el nivel “En inicio”, el 35% en “En proceso” y solo el 10% en “Logrado”, lo cual reflejó limitaciones en la estructuración de textos, la secuencia de ideas y la claridad comunicativa, mostrando la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas más activas que respondieran a las características evolutivas propias de esta etapa.

El diseño de sesiones de aprendizaje basadas en el uso del material didáctico permitió integrar actividades lúdicas, exploratorias y expresivas que promovieron la participación activa de los niños, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas mediante experiencias significativas que estimularon la creatividad, la motivación y la construcción progresiva del lenguaje escrito.

Los resultados posteriores a la intervención mostraron que el 60% de los niños alcanzó el nivel “Logrado”, el 25% se ubicó “En proceso” y solo el 15% permaneció “En inicio”, evidenciando una mejora sustancial en la producción de textos, especialmente en la organización de ideas, la coherencia y la claridad expresiva.

RECOMENDACIONES

Desde la gestión institucional, resulta pertinente consolidar el uso permanente de materiales didácticos en las actividades de comunicación, promoviendo espacios de aprendizaje donde los niños puedan experimentar, manipular y expresar sus ideas de manera creativa, favoreciendo así el desarrollo de la producción textual desde una perspectiva lúdica y contextualizada acorde a su edad.

En el trabajo pedagógico con los niños de 5 años, conviene fortalecer el diagnóstico inicial mediante actividades observacionales y producciones escritas guiadas que permitan identificar con mayor precisión las dificultades en la organización de ideas, la coherencia y la expresión escrita, de modo que las estrategias aplicadas respondan a las necesidades reales del grupo y respeten sus ritmos de aprendizaje.

Durante la planificación docente, es oportuno diseñar sesiones que integren cuentos, dibujos, dramatizaciones y juegos gráficos como medios para estimular la escritura inicial, generando experiencias significativas que motiven a los niños a comunicar sus pensamientos de forma espontánea, creativa y progresiva.

En el acompañamiento posterior a la intervención, resulta conveniente mantener el uso constante de recursos didácticos variados que refuercen la producción de textos, promoviendo la práctica continua de la escritura mediante actividades lúdicas que fortalezcan la confianza, la expresión oral y escrita, así como la construcción de narraciones simples acordes a su desarrollo cognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alejos, J., & Murga, L. (2020). *Aplicación de programas de talleres Shutikunawan Pukllana para mejorar el nivel de desarrollo de la competencia del área de comunicación - produce textos escritos en niños de 4 años de la Institución Educativa Particular Jesús Maestro, Nuevo Chimbote 2018.* [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación: Especialidad en Educación Inicial, Universidad Nacional del Santa]. Repositorio Institucional de la UNS. https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3727/52252.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Álvarez, A. (2020). *Clasificación de las Investigaciones.* Universidad de LIma. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10818/Nota%20Acad%c3%a9mica%202%20%2818.04.2021%29%20-%20Clasificaci%c3%b3n%20de%20Investigaciones.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Aranda, T. (2022). *Programa de reciclaje para mejorar la expresión plástica en niños de 4 años de la Institución Educativa N° 1678, 2021.* [Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80309/Aranda_VT-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arias, J. (2020). *Proyecto de tesis. Guía para la elaboración.* Biblioteca Nacional del Perú. https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2236

Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación.* Enfoques Consulting.

https://doi.org/https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2260/1/Arias-Covinos-Dise%C3%B1o_y_metodologia_de_la_investigacion.pdf

Arias, W., & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia, 34*(84), 455-471. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v34n87/a10.pdf

Babakr, Z., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's cognitive developmental theory: critical review. *Education Quarterly Reviews, 2*(3), 517-524. https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.84

Barreto, W., Arévalo, J., Ulloa, J., Zavala, C., Andrade, N., & Paguay, M. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(5), 4126-4138. https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2913

Cabrera, V. (2021). *Recursos didácticos con material reciclable para mejorar la lectoescritura en niños de quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Rafael Aguilar Pesántez, año lectivo 2019-2020.* [Tesis pata optar el Título Profesional de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica]. Repositorio Institucional de la UPS. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20214/1/UPS-CT009102.pdf

Carhuancho, I., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M., & Casana, K. (2019). *Metodología para la investigación holística.* UIDE. https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3893/3/Metodolog%C3%ADa%20para%20la%20investigaci%C3%B3n%20hol%C3%ADstica.pdf

Caso, M., & Cacche, K. (2023). *Técnicas grafoplásticas y producción de textos en niños de la Institución Educativa Inicial N°340 – Santa Cruz de Cocachacra.* [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación con especialidad en Educación Inicial, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Institucional de la UNE. https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d83582fc-0a08-4194-a5f6-c9915a337f78/content

Castillo-Rodriguez, N., Giraldo-Santamaría, D., & Zapata-Gordon, A. (2020). Aprendizaje por Descubrimiento: Método Alternativo en la Enseñanza de la Física. *Scientia et Technica, 25*(4), 569-575. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7694535.pdf

Castro, A., Parra, E., & Arango, I. (2020). Glosario para metodología de la investigación. *Working Paper ESACE, 1*(8), 1-38. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/5ANJB

Causse, L., Syssau, A., & Blanc, N. (2022). Assessing inference production in 5 to 7-year-olds: Benefits of using a pictorial task. *European Review of Applied Psychology, 72*(4). https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1162908822000123

Chambe, M., & Ururi, R. (2022). *Desarrollando la producción de textos a través de la estrategia 'Peque producciones' en los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°225 'Niños Héroes' del distrito de Tacna en el 2018.* [Tesis para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNSA. https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/69c78bc5-b6cc-4123-bbdc-506ba0d2918b/content

Cruz, E., & Muñoz, Y. (2025). *Nivel de desarrollo de la escritura en los niños de 5 años de edad de la I.E.I. N° 109 Mandinga, San Ignacio, 2023.* [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad en Educación Inicial,

Univerisdad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio de la UNPRG. https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/14064?show=full

Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación, 71*, 271-290. https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf

Espinoza-Freire, E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos, 2*(1), 73-81. https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/38/35

Estela, M., & Pérez, T. (2023). Producción de textos en estudiantes de educación superior: Revisión sistemática. *ecnoHumanismo. Revista Científica, 3*(2), 126-149. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9862408

Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., & San Martín, V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral del siglo XXI. *Convergencia, 1*, 55-69. https://revistace.ucm.cl/article/view/262

Guaquina, H., & Pungaña, T. (2023). *Actividades lúdicas con materiales reciclados para la enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura en los niños de tercer año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Surupucyu.* [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación, Universidad Estatal de Bolivar] . Repositorio Institucional de la UEB. https://rraae.cedia.edu.ec/vufind/Record/UEB_4b0b8439ba0eeb7d0a0560b707fb1796?sid=3241597

Hernández, H., & Sánchez, L. (2023). Estrategias didácticas en la producción de textos narrativos en estudiantes del III ciclo - Ugel 03 – Lima. *IGOBERNANZA, 6*(24), 145-167. https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/309

Huamán, L., & Inga, M. (2023). Enfoque comunicativo y la producción de textos narrativos en estudiantes del 6° de primaria de la IE n° 21575. Barranca. Lima. *Revista Igobernanza, 6*(22), 981-994. https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/download/283/601/846

Lindgren, J. (2023). Age and task type effects on comprehension and production of narrative macrostructure: storytelling and retelling by Swedish-speaking children aged 6 and 8. *Front. Commun., 8*. http://frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2023.1252260/full

Londoño, D., & Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 10*(18), 183-202. https://www.redalyc.org/journal/5343/534367758012/html/

Mamani, B., & Mamani, R. (2020). *Estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje y producción de textos en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 334 Niño Jesús de Praga, Moquegua 2019.* [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNSA. https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6e7c36a8-cf25-4adf-8eb0-92d54a933010/content

Miranda, M., & Villasís, M. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México, 66*(1). http://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v66n1/2448-9190-ram-66-01-115.pdf

Montoya, L. (2024). *El uso de material reciclado como recurso didáctico en el aprendizaje en los niños de 3 a 4 años en el Centro de Educación Inicial Planeta Azul en el cantón*

Riobamba. [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional de la EDU. http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/14359/1/Montoya%20Ll%2C%20Lizbeth%20V%20%282024%29.%20El%20uso%20de%20material%20reciclado%20como%20recurso%20did%C3%A1ctico%20en%20el%20aprendizaje.pdf

Mosquera, C., & Moreno, A. (2024). La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: ¿un anacronismo en la era digital? *Revista La Tuerka, 1*(1), 47-49. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/latuerka/article/view/8583/7688

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, Cualitativa y Redacción de la Tesis (Ed. 5ta ed.).* Ediciones de la U. https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227-232. https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Rios, D. (2012). Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes. *Revista de la Universidad de Manizales, 10*(2), 93-99. https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/937

Rodríguez-Aguilar, R., Leyva-Aguilar, N., Fernandez-Pisfil, G., & Tarrillo-Vásquez, A. (2023). Estrategias Creativas para la Producción de Textos en Estudiantes de Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa, 16*(2), 289-296. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.421

Rojas, B., Salas-Flores, L., Pinedo, M., & Vega, C. (2025). Estrategias pedagógicas para la producción de textos en la educación básica. Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(36). http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v9n36/2616-7964-hrce-9-36-430.pdf

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13*(1), 102-122. http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf

Scionti, N., Zampini, L., & Marzacchi, M. (2023). The Relationship between Narrative Skills and Executive Functions across Childhood: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Children, 10*(1391), 1-38. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10453360/pdf/children-10-01391.pdf

Segura, M. (2023). La competencia de producción escrita de textos académicos en estudiantes del tercer grado, nivel secundario, Liceo Técnico Profesional Cristo Rey. *MENTOR. Revista De investigación Educativa Y Deportiva, 2*(1), 798-824. https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6466

Vaca, J. (2015). La investigación del proceso de producción textual. *Perfiles Educativos, 34*(147), 126-143. https://www.redalyc.org/pdf/132/13233749008.pdf

ANEXOS

Anexo 01. Matriz de consistencia

<table>
<tr><th colspan="4">Uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025</th></tr>
<tr><th>PROBLEMA GENERAL</th><th>OBJETIVO GENERAL</th><th>HIPOTESIS GENERAL</th><th>METODOLOGÍA</th></tr>
<tr><td>¿De qué manera el uso del material didáctico mejorará la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025?</td><td>Aplicar el uso del material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025.</td><td>El uso del material didáctico mejorará la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025.</td><td rowspan="4">Tipo: Aplicada
Enfoque: Cuantitativo
Diseño: Pre-experimental
Población:
20 niños de 5 años
Muestra:
20 niños de 5 años
Técnica: Observación no participante
Instrumento: Lista de cotejo</td></tr>
<tr><th>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</th><th>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</th><th>HIPOTESIS ESPECÍFICOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">-¿Cuál el nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, antes del uso del material didáctico?

-¿Cuál el nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, después del uso del material didáctico?</td><td>Identificar el nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, antes del uso del material didáctico.

Diseñar sesiones de aprendizaje basados en el uso de material didáctico para mejorar la producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, Villa el Salvador, Lima, 2025.</td><td rowspan="2">-El nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, antes del uso del material didáctico, es en inicio.

-El nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, después del uso del material didáctico, es logrado.</td></tr>
<tr><td>Establecer el nivel de producción de textos con niños de 5 años de la IEI Nº 677, después del uso del material didáctico.</td></tr>
</table>

Anexo 02. Instrumento

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

I. DATOS GENERALES

Nombre de la institución educativa: _____

Nombre del niño/a: _____ Edad: _____

Duración de la observación: _____ Hora de inicio: _____

II. INSTRUCCIONES

Marcar:

- ✓ Si (se observa que el niño/a si logro el indicador)
- ✓ No (se observa que el niño/a no logra el indicador)

N°	ÍTEMS	NO (0)	SI (1)
PLANIFICACIÓN			
1	El niño reconoce el tema sobre el cual desea escribir o dibujar su historia		
2	Selecciona palabras o ideas relacionadas con el tema elegido		
3	Organiza imágenes o ideas de manera lógica antes de empezar a escribir		
4	Elige personajes u objetos principales para su relato		
5	Decide un inicio y un final sencillo para su historia		
TEXTUALIZACIÓN			
6	Escribe frases simples relacionadas con sus dibujos o ideas		
7	Utiliza palabras conocidas para formar oraciones		
8	Mantiene una secuencia lógica al contar su historia		
9	Emplea conectores sencillos como “y”, “luego” o “después”		
10	Añade dibujos o símbolos que complementan su texto		
REVISIÓN			
11	Revisa si su historia tiene inicio, desarrollo y cierre		
12	Identifica palabras que no se entienden y las corrige con ayuda		

13	Comprueba si sus oraciones tienen sentido al leerlas en voz alta		
14	Corrige errores básicos de letras o dibujos con apoyo del docente		
15	Añade detalles para que su historia sea más clara y atractiva		

Anexo 03. Sesiones de aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°01	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"¡Mi historia empieza hoy! Elijo de qué voy a escribir"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños descubran, elijan y expresen con confianza el tema de una historia que desean crear, apoyándose en materiales didácticos (imágenes, cuento, objetos y tarjetas) para activar recuerdos y experiencias cercanas, de modo que puedan iniciar su producción escrita desde una idea clara y significativa para ellos.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Láminas grandes o imágenes impresas (familia, parque, escuela, mascotas, cumpleaños, mercado, lluvia, juegos) – Un cuento corto ilustrado (con imágenes grandes) – Tarjetas pequeñas con dibujos (animales, lugares, acciones: correr, comer, jugar, dormir, pasear) – Muñecos o figuras (animalitos, muñecos pequeños, carritos, etc.) – Caja sorpresa o bolsita con objetos del aula (pelota pequeña, cucharita, peine, carrito, mochila, flor, etc.) – Papelote y plumones – Hojas blancas y crayolas / lápices de colores	– Escucha activa durante el cuento y las consignas – Participa levantando la mano y respetando turnos – Expresa ideas sin temor a equivocarse – Muestra disposición para elegir un tema y compartirlo	– Menciona el tema de su historia (ej.: "mi perrito", "mi familia", "el parque") – Señala al menos una imagen/objeto que se relacione con su tema – Realiza un dibujo que corresponde al tema elegido – Explica oralmente (en 1–2 ideas) de qué tratará su historia

ETAPA	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida con clima afectivo y "enganche"*** La docente recibe a los niños con una bienvenida alegre y cercana, procurando que el inicio sea cálido y no apresurado. Se puede usar una canción breve de saludo (con palmas suaves) o una dinámica simple como "La ola de buenos días", donde cada niño hace un gesto (saludo con la mano, sonrisa, pulgar arriba) y el grupo lo imita. Esto ayuda a que los niños se sientan seguros, especialmente porque luego tendrán que expresar ideas propias. Después del saludo, la docente comenta con voz entusiasta: "Hoy vamos a hacer algo muy bonito: vamos a empezar a crear nuestras propias historias… historias como las de los cuentos, pero inventadas por ustedes. Y lo primero, lo más importante, es elegir de qué tratará nuestra historia." La docente evita dar instrucciones largas y usa frases cortas, claras y motivadoras. ***Actividad 2: Conversación guiada "¿Qué cosas pasan en mi vida?" (activación de experiencias)*** Antes de mostrar imágenes, la docente realiza una pequeña conversación que conecte con el mundo real de los niños. Por ejemplo, pregunta: "¿Qué fue lo más divertido que hiciste ayer?" o "¿A quién viste en la mañana antes de venir al jardín?" Si algún niño responde "jugué", "vi a mi mamá", "fui al mercado", la docente valida con naturalidad: "¡Qué buena idea! Todo eso puede ser parte de una historia." Aquí el propósito no es que hablen todos, sino que el grupo entienda que una historia puede salir de cosas simples y cercanas, no de ideas complicadas. ***Actividad 3: "Galería rápida" de imágenes grandes (mirar, nombrar y anticipar)*** La docente muestra láminas grandes, una por una, con escenas familiares y cercanas: una familia en casa, niños jugando en el parque, un cumpleaños, un perrito, un día de lluvia con paraguas, la escuela, el mercado. La docente no pregunta "¿qué ven?" de forma repetitiva, sino que guía con variedad: • "¿Qué está pasando aquí?" • "¿Quiénes aparecen?" • "¿Qué creen que pasó antes?" • "¿Qué creen que pasará después?" En niños de 5 años es normal que mezclen ideas o se salgan un poco del tema, por eso la docente reconduce suavemente: "Me gusta esa idea, entonces podríamos decir que la imagen nos cuenta algo sobre… (parque / familia / mascota)." Así, sin presionar, la docente va modelando cómo se descubre el tema de una historia.	15 minutos

DESARROLLO	***Actividad 4: "La caja sorpresa de ideas" (elegir tema con objetos)*** La docente presenta una caja o bolsa decorada (puede ser simple, pero llamativa) y dice: "Esta es la caja de las ideas. Aquí adentro hay cosas que nos pueden ayudar a elegir el tema de nuestra historia." Saca un objeto lentamente (por ejemplo, una pelotita) y modela: "Si yo saco una pelotita, mi historia podría tratar de un juego… de un niño que juega, se cae, se levanta y vuelve a jugar." Luego saca otro objeto (una cucharita) y modela: "Si sale una cucharita, podría ser una historia sobre cocinar, sobre la comida, sobre un almuerzo en familia." Luego invita a algunos niños a sacar un objeto (no todos, para no perder tiempo). Cada niño dice una idea sencilla. Si se quedan en blanco, la docente apoya con preguntas concretas: • "¿Con quién usarías eso?" • "¿Dónde lo usarías?" • "¿Eso te recuerda a tu casa o a la escuela?" Lo importante es que el niño vaya acercándose a un tema, aunque sea simple: "mi mamá", "mi casa", "mi perrito", "jugar", "cumpleaños". ***Actividad 5: Elección del tema con tarjetas de imágenes (decisión personal)*** Ahora la docente coloca en el piso o en mesas varias tarjetas con dibujos (familia, mascota, parque, escuela, lluvia, cumpleaños, mercado, juguetes). Les dice: "Ahora sí, cada uno va a elegir una tarjeta. Esa tarjeta será la pista para escoger el tema de tu historia." La docente explica con claridad, sin hacerlo complejo: "No es para copiar el dibujo, es para decir: mi historia va a tratar sobre eso." Cuando cada niño elige, la docente hace un acompañamiento cercano: se acerca a cada uno y le pregunta en voz calmada: • "¿Cuál elegiste?" • "¿De qué podría tratar tu historia?" Si el niño responde "de un perro", la docente amplía un poquito para hacerlo más expresivo: "¡Genial! Entonces tu tema es 'mi perrito'. ¿Tu perrito qué hace? ¿Corre? ¿Duerme? ¿Se pierde?" Si el niño solo dice "no sé", la docente le da opciones sin imponer: "Podría tratar de jugar con él, o de cuidarlo, o de cuando lo sacas a pasear. ¿Cuál te gusta más?" Aquí se logra que el niño tome una decisión, que es justamente el indicador de planificación.	25 minutos

Actividad 6: "Mini-historia oral con muñecos" (jugar para ordenar ideas)

La docente reparte muñecos o figuras pequeñas (pueden ser animalitos y personitas). Indica: "Ahora vamos a jugar a contar una mini historia con los muñecos, pero solo vamos a decir de qué trata, no vamos a escribir todavía."
Modela primero: toma un muñeco y un perrito: "Mi historia trata de un niño y su perro en el parque. Eso es el tema."
Luego invita a los niños, de manera sencilla: "Con tu tarjeta y tus muñecos, dime: ¿de qué tratará tu historia?"
El objetivo no es que narren todo, sino que mantengan el foco en el tema. La docente apoya con frases guía:

- "Mi historia trata de…"
- "En mi historia aparece…"
- "Mi tema es…"
  Este juego reduce la ansiedad y permite que los niños organicen mentalmente su tema antes del dibujo.

Actividad 7: Dibujo del tema (represento lo que voy a escribir)

La docente entrega hojas y crayolas y explica con calma: "Ahora vas a dibujar tu tema. Dibuja lo principal de tu historia. Si tu tema es 'mi familia', dibuja a tu familia; si tu tema es 'mi mascota', dibuja a tu mascota; si tu tema es 'el parque', dibuja el parque."
Mientras dibujan, la docente circula y conversa de forma breve con cada niño, porque esa conversación es parte clave del aprendizaje:

- "¿Qué es lo más importante aquí?"
- "¿Quién es tu personaje?"
- "¿Qué pasa en tu dibujo?"
  Si algún niño dibuja cosas desconectadas, la docente no corrige de forma dura, sino que reconduce: "Veo muchas cosas bonitas, ¿cuál de todas es la más importante para tu historia? Vamos a elegir una para que sea el tema."
  Esto vuelve a reforzar el indicador: identificar tema.

Actividad 8: "Intento de escritura" (sin exigir, solo acercar)

Como son niños de 5 años, no se espera escritura convencional. La docente propone: "Ahora vamos a intentar escribir una palabra o una idea corta de tu tema. Puede ser una palabra conocida, tu nombre, o una palabra que yo te ayude a escribir."
En un papelote, la docente coloca algunas palabras de apoyo según los temas que han salido: "mamá, papá, perro, gato, parque, escuela, jugar, casa". Cada niño elige una.
La docente puede decir: "Si tu historia es del perro, puedes intentar escribir 'perro' o solo la letra P, y está bien."
Esto mantiene el aprendizaje realista y adecuado a su edad, sin frustración.

FINAL	***Actividad 9: Círculo de reflexión con preguntas simples*** La docente reúne nuevamente al grupo y hace preguntas cortas, con tono cercano: • "¿Qué fue lo primero que hicimos para crear una historia?" • "¿Qué significa elegir el tema?" • "¿Qué tema te gustó más elegir hoy?" Si los niños responden "el perro", "mi familia", la docente resume: "Hoy aprendimos que antes de escribir necesitamos saber de qué trata nuestra historia. Eso se llama elegir el tema." ***Actividad 10: Autoevaluación infantil muy sencilla (sin complicar)*** La docente plantea una dinámica rápida: "Si hoy pudiste elegir el tema de tu historia, pon tu manito en el corazón; si todavía te cuesta un poquito, pon tu mano en la cabeza, y está bien porque vamos a practicar." Esto ayuda a que se autoobserven sin sentirse evaluados con presión. ***Actividad 11: Cierre motivador y proyección a la siguiente sesión*** La docente finaliza con una frase entusiasta: "¡Hoy ya empezamos como escritores! Ya tenemos el tema. En la próxima sesión vamos a elegir palabras e ideas para que nuestra historia crezca, como una semillita que empieza a salir." Se despide con una canción corta o un aplauso especial "de escritores".	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Identifica un tema concreto sobre el que desea escribir su historia		Explica con palabras sencillas por qué eligió ese tema o qué sucederá en su historia		Relaciona imágenes/objetos con el tema elegido sin perderse del sentido		Representa el tema escogido mediante un dibujo y/o intento de escritura inicial	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°02	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"Primero esto… después aquello: ¡ordenamos nuestra historia!"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños aprendan a organizar de manera sencilla el orden de su historia antes de escribir, colocando imágenes o ideas en una secuencia lógica (primero–después–al final), apoyándose en materiales didácticos como tarjetas ilustradas, cuentos y objetos, para que puedan preparar una narración simple con sentido y continuidad.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Tarjetas de imágenes (escenas sencillas de 3 pasos) por ejemplo: "me levanto – desayuno – voy al jardín", "voy al parque – juego – regreso a casa", "mi mascota come – juega – duerme" – Cuento corto ilustrado (con inicio–nudo–cierre fácil) – Pizarra / papelote y plumones – Cinta masking tape o imanes para pegar imágenes en la pizarra – Hojas blancas y crayolas – Objetos del aula (mochila, vaso, pelota, muñeco, etc.) para ordenar acciones – Un dado grande con imágenes o simplemente tarjetas con conectores: "primero / después / luego /	– Participa y propone ideas sin temor a equivocarse – Respeta turnos y escucha a sus compañeros – Colabora al ordenar imágenes en grupo – Se esfuerza por explicar el orden con palabras simples	– Coloca 3 imágenes en orden correcto para formar una historia simple – Dice oralmente la secuencia de su historia con conectores (aunque sean básicos) – Dibuja la secuencia de su historia (3 momentos) – Intenta escribir una palabra o marca (letra inicial) para cada momento

al final" (puede ser escrito en la pizarra si no hay tarjetas)		

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y recordatorio natural de la sesión anterior*** La docente recibe a los niños con un saludo alegre y cercano, procurando que el aula se sienta como un espacio seguro para expresarse. Para activar lo aprendido, la docente retoma con una conversación breve: "¿Se acuerdan qué hicimos la vez pasada para empezar nuestra historia?" Se espera que algunos niños digan: "Elegimos el tema", "Dibujamos", "Dijimos de qué trataba". La docente valida cada participación y resume con claridad: "Exacto, primero elegimos el tema… hoy vamos a dar el siguiente paso: **poner en orden lo que pasa en nuestra historia**, porque una historia no puede estar mezclada, debe tener un orden para que se entienda". ***Actividad 2: Juego rápido "Desordenado vs. ordenado" (con acciones del cuerpo)*** Para que el concepto de "orden" sea vivencial, la docente propone un juego breve: • "Cuando yo diga 'desordenado', todos caminarán suavemente por el lugar como si no supieran a dónde ir, pero sin chocar" • "Cuando yo diga 'ordenado', todos harán 3 acciones en orden: tocar la cabeza, tocar los hombros y dar una palmada" Luego pregunta: "¿Qué se entiende mejor: cuando hacemos cualquier cosa sin orden o cuando seguimos un orden?" Los niños suelen responder que lo ordenado se entiende mejor, y la docente conecta: "Así también pasa con las historias: si no ordenamos, el cuento se confunde". ***Actividad 3: Cuento breve con énfasis en secuencia*** La docente narra un cuento corto y sencillo (por ejemplo, de un niño que va al parque), señalando las imágenes. Durante la narración hace pausas intencionales: • "¿Qué pasó primero?" • "¿Qué pasó después?" • "¿Cómo terminó?" Si un niño responde una parte fuera de lugar, la docente no lo corrige de forma dura, solo lo guía: "Esa parte sí pasó, pero… ¿pasó al inicio o al final?" Con eso los niños empiezan a diferenciar la secuencia de eventos sin sentirse evaluados.	15 minutos

DESARROLLO	***Actividad 4: Ordenamos una historia grande entre todos (modelado con imágenes en pizarra)*** La docente coloca 3 imágenes grandes en la pizarra, pero **desordenadas** (por ejemplo: 1. un niño con mochila en la puerta, 2. el niño desayunando, 3. el niño en el aula). La docente pregunta con emoción: "¡Ups! La historia está toda mezclada… ¿qué pasó aquí?" Luego guía con preguntas simples y visuales: • "¿Puede un niño estar en el aula antes de desayunar?" • "¿Qué solemos hacer cuando nos levantamos?" Con estas preguntas los niños razonarán el orden. La docente invita a tres niños a pasar y colocar cada imagen donde corresponda. Cuando ya está ordenado, la docente verbaliza la secuencia (modelando lenguaje): "**Primero** desayuna, **después** se pone la mochila y sale, **al final** llega al aula". Aquí la docente recalca: "Esto se llama **ordenar ideas antes de escribir**". ***Actividad 5: Trabajo por equipos pequeños "Armo mi secuencia" (3 imágenes por grupo)*** La docente forma grupos pequeños (3–4 niños) y entrega a cada grupo un juego de 3 tarjetas con escenas de una rutina cercana: • "lavarse las manos – comer – recoger" • "llueve – saco paraguas – camino con cuidado" • "mi mascota come – juega – duerme" La docente explica la consigna paso a paso y con ejemplo: "Primero miren las tres tarjetas, luego conversen y decidan cuál va primero, cuál va después y cuál termina. No se preocupen si se equivocan, lo vamos a revisar juntos". Mientras trabajan, la docente recorre y acompaña con preguntas de apoyo: • "¿Cuál de estas imágenes podría ser el inicio?" • "¿Qué imagen parece que ya es el final?" • "Si esto pasó primero, ¿qué tendría que pasar después para que tenga sentido?" En niños de 5 años, es normal que discutan o se confundan; por eso la docente	25 minutos

valida: “Me gusta que estén pensando, probemos un orden y veamos si se entiende”.

Actividad 6: “Camino de la historia” en el piso (secuencia corporal para fijar el orden)

Cuando cada grupo tiene su orden, la docente propone una dinámica concreta: colocar las tres imágenes en el piso formando un “camino” (una fila).
Cada niño camina por el camino y dice una frase muy corta por imagen, por ejemplo:

- Imagen 1: “Primero, el niño desayuna”
- Imagen 2: “Después, se pone su mochila”
- Imagen 3: “Al final, llega al jardín”
  Si el niño no puede decir la frase, puede decir solo: “primero”, “después”, “al final” señalando la imagen, y la docente completa la idea para modelar. Lo importante es que el niño relacione orden con narración.

Actividad 7: De imágenes a ideas propias (paso hacia su historia personal)

Aquí la docente hace la conexión con su propia producción de textos. Les dice:
“Ahora que ya sabemos ordenar imágenes, vamos a ordenar la historia que tú quieres contar”.
La docente recuerda que en la sesión 1 eligieron un tema (familia, mascota, parque, escuela).
Entonces plantea una consigna simple con opciones, para no exigir demasiado:
“Si tu tema es tu mascota, piensa: ¿qué hizo primero? ¿qué hizo después? ¿cómo termina?”
Da ejemplos adecuados:

- Mascota: “primero come, después juega, al final duerme”
- Parque: “primero llego, después juego, al final regreso”
- Familia: “primero estoy en casa, después hacemos algo juntos, al final descansamos”
  La docente aclara: “No tiene que ser perfecto, solo debe tener un orden que se entienda”.

Actividad 8: Dibujo secuenciado en 3 momentos (pre-escritura clara y sencilla)

La docente entrega una hoja a cada niño y les pide doblarla suavemente en tres partes (la docente ayuda), o simplemente indica que la hoja se divide en “tres espacios”: izquierda, centro, derecha.
Consigna clara:

	"En el primer espacio dibuja lo que pasa **primero**, en el segundo lo que pasa **después**, y en el tercero lo que pasa **al final**". Mientras dibujan, la docente acompaña con preguntas concretas: • "¿Qué estás dibujando primero?" • "¿Y después qué va a pasar?" • "¿Cómo termina tu historia?" Si algún niño dibuja lo mismo en los tres espacios, la docente no lo invalida, solo orienta: "Está bonito, ahora pensemos: ¿qué parte sería al inicio y cuál sería al final? Vamos a cambiar un detalle para que se vea el orden". ***Actividad 9: Intento de escritura breve por cada momento (sin presión)*** La docente invita a escribir algo pequeño por cada parte: puede ser una palabra, una letra inicial, o incluso un "garabato con intención" (es válido en esta edad). La docente da opciones: • "Si no sabes escribir una palabra completa, escribe la primera letra" • "Si tu historia es del parque, puedes poner una P" • "Si es de mamá, puedes poner una M" La idea es que asocien cada momento con un intento de representación escrita.	
FINAL	***Actividad 10 Compartimos dos historias y verificamos si se entiende (reflexión sin aburrir)*** La docente invita a 2 o 3 niños a mostrar su hoja (solo algunos por tiempo). El niño explica su secuencia y la docente pregunta al grupo: "¿Se entendió? ¿Estuvo en orden? ¿Qué pasó primero?" Si algo no se entiende, la docente lo maneja con cuidado: "Vamos a ayudarle a ordenar, ¿qué imagen podría ir primero?" sin críticas. ***Actividad 11: Metacognición infantil: "¿Qué aprendimos hoy?"*** La docente resume con una frase corta y luego hace preguntas simples: "Hoy aprendimos que antes de escribir debemos ordenar nuestras ideas" "¿Qué palabra usamos para ordenar?" (primero, después, al final). Los niños responden y se refuerza el aprendizaje. ***Actividad 12: Cierre motivador con proyección*** La docente cierra con entusiasmo: "¡Hoy tus historias ya tienen orden! En la próxima sesión vamos a elegir personajes u objetos principales para que tu historia tenga protagonistas y sea todavía más	10 minutos

	interesante”. Se realiza una despedida breve (canción o aplauso de “escritores ordenados”).	

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Ordena imágenes o acciones en una secuencia lógica (inicio–desarrollo–cierre)		Explica el orden usando expresiones como “primero”, “después”, “al final”		Mantiene relación entre las imágenes y el tema de su historia		Representa el orden de su historia mediante dibujos y/o intento de escritura inicial	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°03	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"¡Elijo a mis personajes! ¿Quién será el protagonista de mi historia?"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños identifiquen y elijan con claridad los personajes u objetos principales que aparecerán en su historia, reconociendo quién es el protagonista y qué elementos son importantes, utilizando materiales didácticos (cuentos, imágenes, muñecos y objetos del aula) para dar sentido a su relato y facilitar el inicio de su producción escrita.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Cuento ilustrado corto (con personajes claros) – Tarjetas con personajes (niño/niña, mamá, papá, abuela, amigo, maestra, médico, policía, etc.) – Tarjetas con animales (perro, gato, conejo, gallina, pez, etc.) – Tarjetas con objetos cotidianos (pelota, mochila, paraguas, juguete, vaso, bicicleta, etc.) – Muñecos/figuras pequeñas o títeres simples ya disponibles en aula (si hay) – Caja o canasta para "sacar personajes" – Pizarra / papelote y plumones – Cinta masking tape o imanes para pegar tarjetas – Hojas blancas y crayolas / lápices de colores	– Participa con entusiasmo al elegir personajes u objetos – Escucha respetando turnos y presta atención al cuento – Expresa sus ideas con confianza – Colabora cuando se trabaja en pequeño grupo	– Menciona quién es el protagonista de su historia – Escoge 2–3 elementos principales (personajes/objetos) coherentes con su tema – Relata oralmente una idea simple sobre qué harán esos personajes/objetos – Dibuja a sus personajes/objetos

		principales y los señala al explicarlos

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y conexión con lo aprendido ("ordenamos y ahora elegimos quiénes")*** La docente inicia con un saludo afectuoso y breve, buscando que todos estén atentos y cómodos. Luego conecta con la sesión anterior de manera muy simple: "En la sesión pasada aprendimos a ordenar nuestra historia: primero, después y al final… ¡Muy bien! Pero hoy vamos a descubrir algo importante: **una historia necesita personajes**. Si no hay quién haga las cosas, la historia se queda vacía, como si fuera un parque sin niños." La docente hace una comparación sencilla para su edad, con humor leve, para que lo recuerden. ***Actividad 2: Juego rápido "¿Quién es?" (activación oral)*** La docente describe un personaje con pistas y los niños adivinan: "Es alguien que nos enseña, está en el jardín, nos ayuda…" (maestra) "Es un animal que ladra…" (perro) Luego pregunta: "¿Se dan cuenta? Los personajes son los que hacen que la historia pase." Esta dinámica calienta el lenguaje oral sin hacerlo largo ni pesado. ***Actividad 3: Cuento corto: "¿Quiénes aparecen?"*** La docente lee un cuento ilustrado breve, marcando con el dedo los personajes que van apareciendo. No se trata solo de leer, sino de guiar la mirada de los niños: "Aquí está el niño… aquí aparece la mamá… ahora aparece el perro…" Al terminar, la docente pregunta con intención clara: • "¿Quién fue el personaje principal?" • "¿Qué otro personaje salió?" • "¿Había algún objeto importante? (por ejemplo una pelota, una mochila, un paraguas)" La docente recoge respuestas y refuerza: "El protagonista es el personaje más importante, el que vive la historia."	15 minutos

DESARROLLO	***Actividad 4: "La canasta de personajes" (elección guiada y significativa)*** La docente muestra una canasta/caja con tarjetas de personajes, animales y objetos. Primero modela para que los niños entiendan el proceso: "Si mi tema es 'el parque', mi protagonista puede ser un niño, y un objeto importante puede ser una pelota. Entonces mi historia tratará del niño que juega con su pelota en el parque." Luego invita a los niños a sacar una tarjeta por turnos, pero con una regla clara para no desordenar: • Primero sacan **un personaje** (posible protagonista) • Luego sacan **un acompañante** (otro personaje o animal) • Finalmente sacan **un objeto** que tenga sentido en su historia La docente va haciendo preguntas de apoyo para que elijan con intención, no al azar: • "¿Ese personaje combina con tu tema?" • "¿Ese objeto sí podría aparecer en tu historia?" Si un niño saca un objeto que no encaja (por ejemplo, tema "mascota" y saca "bicicleta"), la docente no lo invalida, solo lo orienta con opciones: "Podría aparecer si la historia trata de pasear… pero si tu historia era solo de cuidar a tu mascota en casa, ¿qué objeto sería más importante? ¿comida? ¿cama? ¿correa?" Así, la elección se vuelve reflexiva, sin frustración. ***Actividad 5: "¿Quién es el protagonista?" (definición clara y repetible)*** Cuando cada niño ya tiene 2–3 tarjetas, la docente hace un trabajo breve pero potente: "Ahora vamos a decirlo con una frase de escritor: **Mi protagonista es…**" Cada niño completa: • "Mi protagonista es un niño" • "Mi protagonista es mi perrito" • "Mi protagonista es una niña" Si algún niño dice varios personajes como protagonistas, la docente lo ayuda a elegir: "Los dos pueden estar en tu historia, pero… ¿quién es el más importante, el que hace la acción principal? Ese será el protagonista." La docente puede usar una señal visual simple en la pizarra: "⭐ Protagonista = el más importante". ***Actividad 6: Mini dramatización con muñecos (para dar vida a los personajes)*** Para niños de 5 años, dramatizar es clave porque ordena pensamiento sin exigir escritura formal. La docente propone:	25 minutos

	"Con tus tarjetas o muñecos, vamos a hacer una mini escena. No es teatro largo, es solo para ver qué hará tu protagonista." Modela un ejemplo breve: "Mi protagonista es el perro. El perro primero busca su comida, después juega y al final se duerme." Luego, en parejas o trios, los niños muestran una mini acción de 20–30 segundos con su protagonista y su objeto. La docente circula acompañando con frases guía: • "¿Qué hará tu protagonista con ese objeto?" • "¿Con quién está?" • "¿Dónde pasa tu historia?" Esto ayuda a que los personajes no sean solo "nombres", sino elementos con función narrativa. ***Actividad 7: Dibujo enfocado "Mis personajes principales" (selección visible)*** La docente entrega hojas y pide una consigna concreta para evitar dispersión: "Dibuja a tu protagonista bien grande en el centro, y a los otros personajes u objetos importantes a su lado." La docente explica con palabras sencillas: "Lo más importante debe verse más, porque es el protagonista. Lo que acompaña puede ser más pequeño." Mientras dibujan, la docente refuerza: "¿Quién es el protagonista? Muéstramelo con tu dedo." "¿Qué objeto es importante? ¿Para qué lo usa?" Si un niño dibuja muchas cosas sin foco, la docente suavemente encauza: "Todo eso es bonito, pero hoy solo necesitamos lo principal. Elige tus tres cosas más importantes para tu historia." ***Actividad 8: Intento de escritura sin presión (nombres de personajes u objeto)*** Para acercarlos a la producción escrita de forma realista, la docente propone: "Ahora vamos a intentar escribir el nombre de tu protagonista o, si es difícil, la primera letra." La docente escribe en la pizarra palabras de apoyo según lo que salió en el aula: "mamá, papá, niña, niño, perro, gato, parque, casa, pelota, escuela…" Cada niño elige una y la copia como pueda. Si no puede copiar, puede escribir solo la letra inicial. La docente refuerza positivamente el intento: "Lo importante es intentarlo y que tu escrito tenga relación con tu historia."	

	Actividad 9: Socialización breve "Presento mi elenco" (comunico y reafirmo la elección) De 2 a 4 niños pasan al frente (por tiempo) y presentan: "Mi protagonista es… y en mi historia también sale… y un objeto importante es…" El grupo escucha, y la docente resalta la coherencia: "¡Muy bien! Ese protagonista sí combina con tu tema."	
FINAL	***Actividad 10: Reflexión guiada "¿Para qué sirven los personajes?"*** La docente reúne al grupo y pregunta de forma sencilla: • "¿Qué pasaría si un cuento no tuviera personajes?" • "¿Qué personaje fue el más importante en tu historia?" Se busca que los niños comprendan que los personajes hacen acciones y dan sentido a la historia. ***Actividad 11: Autoevaluación infantil breve y amable*** La docente usa una dinámica concreta: "Si hoy pudiste elegir tu protagonista, pon tu mano en la cabeza; si también elegiste quién lo acompaña u objeto importante, pon tu mano en el corazón." La docente observa sin juzgar; esto sirve como cierre emocional y metacognitivo. ***Actividad 12: Cierre motivador con proyección a la siguiente sesión*** La docente finaliza: "Hoy ya tenemos a los personajes y objetos más importantes, ¡ya tenemos el elenco de la historia! En la próxima sesión vamos a decidir cómo empieza y cómo termina nuestra historia, para que quede completa y bonita." Se despiden con un aplauso especial "del elenco" o una frase breve: "¡Somos creadores de historias!"	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Selecciona un personaje principal (protagonista) para su historia		Elige al menos un personaje secundario u objeto importante relacionado con el tema		Explica con palabras sencillas quién es su personaje y qué hará en la historia		Representa en un dibujo (y/o intento de escritura) a los personajes u objetos principales	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									

3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°04	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"¿Cómo empieza y cómo termina? ¡Mi historia tiene un buen final!"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños aprendan a elegir, de forma sencilla y comprensible, cómo inicia y cómo termina su historia, usando materiales didácticos (cuento ilustrado, tarjetas de escenas, objetos del aula y dramatización), para que puedan darle sentido completo a su relato y prepararse para producir un texto con mayor claridad.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Cuento ilustrado corto con inicio y final claros – Tarjetas con escenas de "inicios" (ej.: "Había una vez…", "Un día…", "En mi casa…", "En el parque…") – Tarjetas con escenas de "finales" (ej.: "Y se fue a dormir", "Y regresó a casa", "Y todos estuvieron felices", "Y aprendió a cuidar…") – Tarjetas con personajes/objetos ya usados (niño, mamá, perro, parque, pelota, escuela) – Muñecos o figuras pequeñas (si hay en aula) – Pizarra/papelote y plumones – Cinta masking tape para pegar imágenes – Hojas blancas y crayolas	– Participa con seguridad al proponer un inicio y un final – Escucha y respeta turnos – Se esfuerza por completar su historia con sentido – Muestra interés por comunicar sus ideas	– Dice oralmente cómo empieza su historia (con una frase simple) – Dice oralmente cómo termina su historia (con una frase simple) – Dibuja el inicio y el final de su historia en dos momentos – Intenta escribir una palabra o letra inicial relacionada al inicio o al final

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida cálida y conexión con sesiones anteriores*** La docente recibe a los niños con un saludo cercano y una breve dinámica para activar el ánimo, por ejemplo, "saludo de escritores" (mano al corazón y luego una palmada suave). Luego recuerda lo avanzado sin hacerlo largo: "Ya elegimos el tema, ya ordenamos lo que pasa y también elegimos a nuestros personajes… hoy vamos a hacer algo que hace que una historia suene completa: **decidir cómo empieza y cómo termina**." La docente añade una idea sencilla para que los niños comprendan el sentido: "Si una historia no tiene inicio, nadie entiende dónde estamos… y si no tiene final, nos quedamos esperando, como cuando apagan la tele en la parte más interesante." ***Actividad 2: Juego "Historias cortitas incompletas" (para notar la necesidad del inicio y final)*** La docente cuenta dos mini historias orales, una sin inicio y otra sin final, muy breves y graciosas para su edad: • Historia sin inicio: "Y entonces el perrito corrió y se ensució…" (pausa) "¿Quién era? ¿Dónde estaba? ¿Qué pasaba?" • Historia sin final: "Un niño fue al parque, jugó con su pelota y…" (pausa larga) "¿y qué pasó después? ¿se quedó ahí? ¿regresó?" Los niños suelen reír o reclamar "¡faltó!", y la docente aprovecha: "¡Eso! Cuando falta el inicio o el final, la historia se siente incompleta. Hoy aprenderemos a escogerlos." ***Actividad 3: Lectura breve con preguntas clave "¿Qué fue lo primero? ¿Qué fue lo último?"*** La docente lee un cuento corto ilustrado, marcando con énfasis el comienzo ("Un día…") y el cierre ("Y al final…"). Luego pregunta con apoyo visual: • "¿Qué pasó al inicio del cuento?" • "¿Cómo terminó?" Si algún niño se confunde, la docente señala imágenes y guía: "Mira, aquí aparece el personaje por primera vez, eso es el inicio… y aquí ya se va a dormir o regresa, eso es el final." La docente resume en una frase: "El inicio nos dice quién y dónde… el final nos dice cómo termina lo que pasó."	15 minutos

DESARROLLO	***Actividad 4: "El semáforo del inicio y final" (modelado explícito en pizarra)*** La docente dibuja un semáforo simple en la pizarra (solo como referencia visual, sin anexos): • **Verde: INICIO** • **Amarillo: LO QUE PASA** (se recuerda que ya lo ordenaron antes) • **Rojo: FINAL** Luego coloca tres imágenes o tarjetas en la pizarra, pero dejando vacío el inicio y el final: por ejemplo, el personaje "niño", el lugar "parque" y el objeto "pelota". La docente modela: "Si mi historia trata de un niño en el parque con una pelota, mi inicio puede ser: 'Un día, un niño fue al parque'… y mi final puede ser: 'Al final, regresó a casa contento'." La docente repite lentamente, usando gestos: inicio (mano arriba), final (mano abajo), para que los niños asocien la idea. ***Actividad 5: "Banco de inicios" (elección guiada de una frase inicial)*** La docente presenta varias opciones sencillas de inicio, de manera oral y visual (tarjetas o escrito grande en pizarra). No se exige lectura autónoma; la docente lo lee: • "Un día…" • "En mi casa…" • "En el jardín…" • "En el parque…" • "Había una vez…" Luego dice: "Elige el inicio que mejor combine con tu tema." La docente guía con ejemplos: • Si el tema es "mi mascota", sugiere: "En mi casa…" o "Un día…" • Si el tema es "la escuela", sugiere: "En el jardín…" Los niños eligen levantando la mano o señalando. Si un niño está indeciso, la docente hace preguntas cortas: "¿Tu historia pasa en casa o afuera?" "¿Pasa en el jardín o en el parque?" Así, la elección se vuelve coherente sin ser complicada. ***Actividad 6: "Banco de finales" (cerramos la historia con sentido)*** La docente presenta opciones simples de final, explicando que el final "cierra" y deja la historia completa: • "Y se fue a dormir."	25 minutos

- "Y regresó a casa."
- "Y todos estuvieron felices."
- "Y aprendió a cuidar…"
- "Y lo guardó con cuidado."

La docente aclara: "No todos los finales sirven para todas las historias, por eso vamos a elegir el que tenga sentido."
Ejemplos:

- Mascota: "Y se fue a dormir." / "Y aprendió a cuidar a su mascota."
- Parque: "Y regresó a casa."
- Juguete: "Y lo guardó con cuidado."
  Los niños eligen y la docente valida: "Ese final sí combina con tu historia."

Actividad 7: "Mi historia en dos escenas" (dibujo del inicio y final, sin complicar)

La docente entrega una hoja y explica que la van a dividir en dos partes (doblándola o marcando con el dedo):

- Lado 1: **Inicio**
- Lado 2: **Final**

Consigna clara:
"En esta parte dibuja cómo empieza tu historia… y en esta otra parte dibuja cómo termina."
La docente enfatiza que no se necesita dibujar "todo lo que pasa", solo el inicio y final, para que no se saturen.

Mientras dibujan, la docente acompaña con preguntas que ordenan pensamiento:

- "¿Quién aparece en tu inicio?"
- "¿Dónde está tu personaje al inicio?"
- "¿Qué pasa al final? ¿se va? ¿descansa? ¿regresa?"
  Si un niño se queda solo dibujando y no logra verbalizar, la docente lo ayuda con frases para que repita:
  "Mi historia empieza cuando…" / "Mi historia termina cuando…"

Actividad 8: "Intento de escritura amable" (palabra clave del inicio y del final)

Para acercarlos a la producción escrita sin exigir demasiado, la docente propone escribir **una palabra** o **una letra inicial** por cada parte:

- En el inicio: una palabra como "casa", "parque", "jardín", "mamá", "perro"
- En el final: una palabra como "casa", "dormir", "feliz", "cuidar", "guardar"

	La docente escribe en pizarra palabras de apoyo según lo que más haya salido en el grupo, y les dice: "Puedes copiar la palabra, o escribir solo la primera letra, lo importante es que tenga relación con tu historia." Se celebra el esfuerzo, no la perfección. ***Actividad 09: Compartimos 3 historias (solo inicio y final)*** La docente invita a 3 niños a presentar: "Mi historia empieza… / y termina…" Si el niño se traba, la docente acompaña sin reemplazarlo: "Dilo conmigo: 'Mi historia empieza en…'" Luego el grupo aplaude y se refuerza la idea de cierre: "Escucharon, quedó completa, porque tiene inicio y final."	
FINAL	***Actividad 10: Reflexión divertida "¿Está completa o incompleta?"*** La docente dice frases y los niños responden con gestos: pulgar arriba si está completa, pulgar abajo si falta algo: • "Un día un niño fue al parque… y regresó a casa." (completa) • "Y se fue a dormir." (incompleta, falta inicio) • "En mi casa había un perrito…" (incompleta, falta final) Esto hace el cierre dinámico y refuerza el aprendizaje sin aburrir. ***Actividad 11: Autoevaluación infantil simple*** "Si hoy pudiste elegir cómo empieza tu historia, toca tu cabeza; si también pudiste elegir cómo termina, toca tu corazón." La docente observa y registra mentalmente quién necesita más apoyo. ***Actividad 12: Cierre motivador con proyección*** La docente concluye con entusiasmo: "¡Hoy tus historias ya tienen entrada y salida! Ya sabemos cómo empiezan y cómo terminan. En la próxima sesión vamos a juntar todo: tema, personajes, orden, inicio y final… para escribir nuestra historia con más seguridad." Despedida con aplauso de "historia completa".	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN

		Elige un inicio sencillo que ubique el tema/personajes de su historia		Propone un final simple que cierre lo sucedido en su relato		Relaciona inicio y final con sus personajes/tema, manteniendo coherencia		Representa su inicio y final mediante dibujo y/o intento de escritura	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°05	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"¡Mis ideas ya hablan! Escribo frases cortitas para mi historia"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños transformen sus ideas e imágenes en frases simples que tengan sentido, escribiendo oraciones cortas relacionadas con su historia (inicio–desarrollo–final), apoyándose en materiales didácticos y en el modelado docente, para avanzar de la planificación a la escritura inicial de manera segura y acorde a su edad.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Imágenes grandes y claras (niño, familia, mascota, parque, escuela, lluvia, cumpleaños) – Tarjetas de acciones (juega, come, corre, duerme, camina, abraza, salta, mira) – Tarjetas de conectores sencillos (y, luego, después) o escritas en pizarra – Pizarra/papelote y plumones – Cinta masking tape para pegar imágenes – Hojas blancas, crayolas y lápices – Muñecos o figuras pequeñas (si están disponibles en aula) – Cuento corto ilustrado (opcional para motivación)	– Se anima a intentar escribir sin temor a equivocarse – Escucha el modelado docente y sigue instrucciones – Respeta turnos al compartir su frase – Se esfuerza por relacionar su frase con la imagen/idea	– Produce al menos 1 frase simple con sentido (aunque sea con apoyo) – Dicta oralmente su frase antes de escribirla (idea clara) – Escribe palabras clave o letras iniciales vinculadas a su tema – Lee o "interpreta" su frase señalando cada palabra (con ayuda)

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y conexión con lo ya logrado ("ya tenemos todo listo para escribir")*** La docente saluda con calidez y hace una activación breve, por ejemplo: "Saludo de escritores": cada niño hace un gesto de "escribir en el aire" con el dedo y dice su nombre. Luego la docente retoma lo anterior con una frase simple, para que los niños sientan continuidad: "Ya elegimos el tema, ya ordenamos, ya tenemos personajes, ya sabemos cómo empieza y termina… hoy viene la parte emocionante: **vamos a escribir frases cortitas** que cuenten lo que pasa en nuestra historia." La docente tranquiliza de inmediato para evitar ansiedad: "No tienen que escribir largo, ni perfecto. Hoy escribiremos frases pequeñas, como pasitos: un pasito, otro pasito… y así construimos la historia." ***Actividad 2: Juego oral "Yo digo y tú completas" (para formar frases sin escribir aún)*** La docente muestra una imagen grande (por ejemplo, un niño en el parque con pelota) y dice: "Yo empiezo la frase y ustedes la terminan." • "El niño…" (juega / corre / salta) • "La pelota…" (rueda / cae / salta) Luego cambia de imagen (una mascota) y repite: • "El perro…" (come / duerme / corre) Esta actividad es clave porque a los 5 años muchos niños pueden tener ideas, pero necesitan practicar cómo se convierten en frases simples. Aquí la docente celebra cada respuesta y modela la forma completa: "¡Muy bien! Entonces podemos decir: 'El niño juega'." ***Actividad 3: Mini lectura o recordatorio visual: "una frase es como una idea completa"*** La docente escribe en la pizarra dos ejemplos muy sencillos y los lee con entonación: • "Mi perro corre." • "Yo juego en el parque." Luego pregunta: "¿Estas frases se entienden? ¿Dicen una idea completa?" La docente explica con palabras accesibles: "Una frase corta nos dice quién y qué hace… y a veces también dónde."	15 minutos

DESARROLLO	***Actividad 4: Modelado docente en vivo: de imagen a frase (paso a paso, sin apuro)*** La docente pega una imagen grande en la pizarra (por ejemplo: una niña con su mamá en casa). No escribe de inmediato; primero muestra cómo pensar: "Primero observo… ¿quién está? (niña y mamá) ¿qué hacen? (se abrazan / cocinan / conversan) ¿dónde están? (en casa)." Luego construye una frase simple en voz alta, permitiendo que los niños participen: "Podemos escribir: 'La niña abraza a mamá.'" La docente escribe lentamente, palabra por palabra, señalando con el dedo mientras escribe. Después lee señalando cada palabra, para que comprendan que la escritura va "separada" por palabras: "La / niña / abraza / a / mamá." Se repite con otra imagen (parque): "Yo juego en el parque." La docente remarca: "Frases cortitas, pero con sentido". ***Actividad 5: "Elijo mi imagen y digo mi frase" (antes de escribir, lo digo primero)*** La docente coloca en mesas o en el piso varias imágenes pequeñas (mascota, familia, parque, escuela). Cada niño elige una relacionada con su historia (o la que más se acerque a su tema). Luego, antes de escribir, la docente establece una rutina clara: 1. "Miro la imagen" 2. "Digo mi frase en voz alta" 3. "Recién escribo" Esto es esencial para niños de 5 años: primero oralidad, luego escritura. La docente recorre y hace preguntas concretas para ayudar a construir la frase: • "¿Quién está en tu imagen?" • "¿Qué hace?" • "¿Dónde está?" Y ofrece moldes simples para que no se queden sin herramientas: • "Yo ___." • "Mi ___ ___." • "El/La ___ ___." Ejemplos posibles que la docente sugiere según el contexto: • "Mi perro duerme." • "Yo juego." • "La niña corre." • "Mamá me abraza." • "Yo voy al jardín."	25 minutos

	Actividad 6: "La mesa de palabras amigas" (apoyo de vocabulario sin fichas) Como no se usan anexos, la docente crea un "banco" en la pizarra con palabras muy frecuentes y útiles, escritas grande: **yo, mi, mamá, papá, niño, niña, perro, gato, casa, parque, jardín, juego, como, duermo, corro, voy, estoy** La docente explica: "Estas son palabras amigas: te ayudan a escribir tu frase. Puedes elegir una o dos y combinarlas." Los niños se acercan por turnos a mirar la pizarra, o la docente va señalando desde su lugar. ***Actividad 7: Escritura guiada: "escribo mi frase con apoyo" (sin exigir perfección)*** Cada niño recibe una hoja. La docente indica: "En la parte de arriba vas a dibujar tu imagen (para recordar tu idea) y abajo vas a intentar escribir tu frase." Se les permite que la escritura sea emergente: letras sueltas, pseudoletras, palabras incompletas, letras iniciales, siempre que representen la intención comunicativa. Acompañamiento docente (muy importante): • Si el niño puede escribir algunas palabras, la docente lo anima a continuar: "Excelente, ya pusiste 'mi'… ahora ¿qué sigue? ¿perro?" • Si el niño no puede escribir, la docente propone una estrategia accesible: "Escribe la primera letra de cada palabra y yo te ayudo a completar." Ejemplo: "Mi perro corre" → el niño puede escribir "M P C" y la docente valida: "¡Perfecto! Eso ya es una pista de tu frase." La docente evita corregir de forma rígida; el foco es convertir idea en frase. ***Actividad 8: "Leo mi frase con el dedo" (comprensión y sentido)*** Cuando terminan, la docente enseña a "leer" de forma inicial: "Vamos a leer señalando con el dedo, despacito." El niño señala su producción y dice lo que quiso escribir. La docente apoya: "¿Tu frase se entiende? ¿Dice lo mismo que tu dibujo?" Si hay incoherencia, la docente no critica; más bien orienta con suavidad: "Tu dibujo muestra un perro durmiendo, pero tu frase dice 'corre'… ¿qué preferimos? ¿duerme o corre?" Esto ya activa la reflexión, sin hacerlo pesado. ***Actividad 9: Socialización breve "Mi frase del día" (motivación)***	

	La docente elige 3 o 4 niños para compartir, cuidando diversidad (uno más seguro, otro más tímido). Cada niño muestra su hoja y dice: "Mi frase es…" El grupo aplaude. La docente resalta logros concretos: "Esa frase se entiende porque tiene quién y qué hace." "Otra cosa bonita: tu frase está relacionada con tu dibujo." Este refuerzo es clave para que la escritura no sea vivida como error sino como logro.	
FINAL	***Actividad 10: Reflexión divertida "¿Frase o no frase?"*** La docente dice ejemplos y los niños levantan pulgar arriba si es frase y pulgar abajo si no se entiende: • "Yo juego." • "Parque pelota." • "Mi gato duerme." La docente concluye: "Una frase dice una idea completa." ***Actividad 11: Autoevaluación infantil simple*** "Si hoy escribiste una frase cortita, toca tu cabeza; si además tu frase tiene relación con tu dibujo, toca tu corazón." La docente observa y registra mentalmente quién necesita más apoyo. ***Actividad 12: Cierre motivador y avance*** "Hoy tus ideas ya se volvieron frases. ¡Eso es escribir! En la próxima sesión vamos a usar palabras conocidas para formar oraciones con más claridad, y también vamos a intentar que nuestras frases sigan el orden de la historia." Despedida con aplauso de "frases claras".	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Escribe una frase simple relacionada con una imagen o idea de su historia		Mantiene relación entre lo que dibuja/explica y lo que intenta escribir		Usa palabras conocidas (o letras iniciales) para construir su frase		Reconoce si su frase "se entiende" cuando la lee o la escucha	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									

5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°06	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"Mis palabras amigas se juntan: ¡armamos oraciones!"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños construyan oraciones sencillas usando palabras conocidas (de uso cotidiano y cercanas a su contexto), apoyándose en imágenes, objetos del aula y el modelado docente, para expresar una idea completa relacionada con su historia y fortalecer el paso de "frases sueltas" a oraciones más claras y comprensibles.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Pizarra/papelote y plumones – Imágenes grandes o tarjetas con escenas cercanas (casa, parque, jardín, familia, mascota, lluvia, cumpleaños) – Tarjetas con palabras conocidas (o escritas en pizarra): *yo, mi, mamá, papá, niño, niña, perro, gato, casa, parque, jardín, pelota, cuento, juego, como, corro, voy, duermo, abrazo, tengo, está* – Tarjetas con acciones (come, juega, corre, duerme, camina, salta) o imágenes de acciones – Objetos reales del aula (mochila, pelota, vaso, muñeco, lápiz, libro) – Hojas blancas, lápices y crayolas – Cinta masking tape para pegar imágenes/palabras en la pizarra	– Participa con confianza, intenta escribir sin temor – Escucha el ejemplo docente y lo aplica en su producción – Respeta turnos al participar – Se esfuerza por escribir palabras que conoce o reconoce	– Elige al menos 3 palabras conocidas para formar una oración – Dicta su oración antes de escribirla – Escribe su oración con apoyo (palabras completas o letras iniciales) – Lee o interpreta su oración señalando cada palabra

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y vínculo con la sesión 5 ("ya escribimos frases, hoy las hacemos más claras")*** La docente saluda con cercanía y anima al grupo con una mini dinámica: "Manos de escritores": todos simulan escribir en el aire y dicen "¡yo puedo!". Luego conecta con lo aprendido: "Ayer escribimos frases cortitas que contaban nuestra idea… hoy vamos a usar **palabras que ya conocemos** para que nuestras frases se vuelvan **oraciones más claras**, como cuando hablamos pero en papel." La docente tranquiliza: "No vamos a escribir largo; vamos a juntar palabras amigas para decir una idea completa." ***Actividad 2: Juego oral "Palabra conocida, palabra amiga" (activación de vocabulario)*** La docente muestra un objeto real (pelota) y pregunta: "¿Qué palabra conocemos para esto?" (pelota). Luego muestra un muñeco o imagen de perro: "¿Cómo se llama?" (perro). Después, la docente propone: "Si tenemos palabras conocidas, podemos juntarlas." Y modela oralmente: "Yo juego." "El perro corre." "Mi mamá abraza." Los niños repiten algunas oraciones, como si fuera una canción, para interiorizar la estructura. ***Actividad 3: "¿Oración o palabra suelta?" (diferenciación divertida)*** La docente dice dos ejemplos y los niños deciden con pulgar arriba si es oración (idea completa) y pulgar abajo si falta algo: • "Parque." • "Yo voy al parque." • "Perro corre." • "Mamá." La docente explica con lenguaje simple: "Una oración es como un mensaje completo: me dice quién y qué hace, y a veces dónde."	15 minutos
DESARROLLO	***Actividad 4: Modelado en pizarra: "armamos una oración como rompecabezas"*** La docente pega una imagen grande (por ejemplo, niño en el parque) y escribe debajo tres espacios, como si fuera un rompecabezas de palabras:	25 minutos

Quién + **Qué hace** + **Dónde**
La docente verbaliza pensando en voz alta:
"¿Quién? El niño. ¿Qué hace? Juega. ¿Dónde? En el parque."
Luego junta y lee: "El niño juega en el parque."
La docente subraya que son palabras conocidas: "niño, juega, parque".
Repite con otra imagen para que no se quede en un solo ejemplo:
"Mi perro duerme."
"Yo voy al jardín."
Cada vez que escribe, señala palabra por palabra para que el niño perciba la separación.

Actividad 5: "La pared de palabras conocidas" (banco visible sin anexos)

En un lado de la pizarra, la docente escribe o pega (si tiene tarjetas) palabras conocidas agrupadas en tres columnas sencillas:

- **Personas/animales:** yo, niño, niña, mamá, papá, perro, gato
- **Acciones:** juego, corro, como, duermo, voy, salto, abrazo
- **Lugares/objetos:** casa, parque, jardín, escuela, pelota, cuento

La docente explica como si fuera un "menú":
"Si quiero escribir una oración, puedo escoger una palabra de aquí, otra de aquí y otra de aquí… y listo, mi oración sale."

Actividad 6: Construcción colectiva: "elegimos palabras y armamos 3 oraciones del grupo"

Para que se sientan seguros, la docente hace 3 oraciones con participación del grupo:
"Vamos a construir juntos. Yo pregunto y ustedes eligen."

- "¿Quién?" (los niños dicen "yo")
- "¿Qué hago?" (dicen "juego")
- "¿Dónde?" (dicen "en casa")
  La docente escribe: "Yo juego en casa."
  Luego otra: "Mi mamá cocina en casa." (si "cocina" no está, la docente lo añade como palabra nueva pero muy cotidiana).
  Luego otra: "El perro corre en el parque."
  Este momento es importante porque los niños escuchan modelos y se anima a quienes aún dudan.

Actividad 7: Trabajo individual guiado: "mi oración para mi historia"

La docente entrega una hoja y da una consigna clara y amable:
"Arriba dibuja una parte de tu historia (lo que tú quieras: tu personaje, tu lugar, tu mascota) y abajo vas a escribir **una oración** usando palabras conocidas."
La docente pide que primero la digan en voz alta:

	"Antes de escribir, dime tu oración." Ejemplos que la docente acepta y promueve por ser simples: • "Mi perro corre." • "Yo juego con mi pelota." • "Mi mamá me abraza." • "La niña va al jardín." Para niños que se traban, la docente ofrece un molde: "Mi ___ ___." / "El ___ ___." / "Yo ___ en ___." Así, todos pueden iniciar. ***Actividad 8: Acompañamiento docente con estrategias diferenciadas (sin frustración)*** Aquí la docente trabaja según el nivel del niño, sin presionar: • Si el niño ya escribe algunas palabras, se le anima a completar: "Excelente, ya escribiste 'mi'… ¿qué sigue? ¿perro?" • Si el niño aún no escribe palabras completas, se usa la estrategia de letras iniciales: "Mi perro corre" → el niño puede escribir: **M P C** La docente valida: "Eso es tu oración en clave, ahora vamos a intentar escribir una palabra completa: perro." • Si el niño solo garabatea, se respeta el proceso y se guía a que asigne intención: "Dime qué dice tu escritura" y se escribe al lado como apoyo sin borrar lo del niño (se conserva su producción). ***Actividad 9: "Reviso si se entiende" (lectura señalada y ajuste amable)*** Cuando los niños terminan, la docente les enseña a leer señalando con el dedo: "Vamos a señalar y leer despacito. Si algo no se entiende, lo arreglamos con cariño." La docente pregunta: • "¿Tu oración dice lo mismo que tu dibujo?" • "¿Tiene quién y qué hace?" Si falta algo, se completa sin convertirlo en corrección rígida: Si el niño escribió "Perro" y dibujó al perro corriendo, la docente dice: "Tu palabra está bien, ahora agreguemos la acción: 'corre'. Quedaría: 'El perro corre'." ***Actividad 10: Socialización breve "Mi oración con palabras amigas"*** Se invita a 3–4 niños a compartir. La docente refuerza la idea del objetivo: "Lo lograron porque usaron palabras conocidas, y su oración se entiende." Se aplaude y se celebra el intento.	

FINAL	***Actividad 11: Juego final "Elijo 3 palabras y digo mi oración"*** La docente señala la pizarra y propone un cierre dinámico: "Yo señalo tres palabras y tú dices la oración." Ejemplo: yo + juego + parque → "Yo juego en el parque." El niño no tiene que escribir aquí, solo construir oralmente, para consolidar. ***Actividad 12: Autoevaluación infantil sencilla*** "Si hoy pudiste escoger palabras conocidas para tu oración, toca tu cabeza; si además tu oración se entiende y tiene sentido, toca tu corazón." La docente registra mentalmente quién necesita más modelado. ***Actividad 13: Cierre motivador y adelanto*** "Hoy juntamos palabras amigas para formar oraciones. En la próxima sesión vamos a aprender a contar nuestra historia en orden usando palabras como 'y', 'luego' y 'después', para que nuestras oraciones se conecten como una verdadera historia." Despedida con aplauso de "oraciones claras".	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Selecciona palabras conocidas para expresar una idea completa		Construye una oración simple con sentido (quién + qué hace + opcional dónde)		Mantiene relación entre la oración y su imagen/tema		Revisa oralmente si su oración "suena bien" y se entiende	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									

17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°07	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"Primero… después… al final: ¡mi historia no se enreda!"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños narren su historia manteniendo un orden lógico de acontecimientos (inicio–lo que pasa–final), apoyándose en imágenes, objetos y modelado docente, para que puedan expresar sus ideas de manera clara y preparar una producción escrita que se entienda y tenga continuidad.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Pizarra/papelote y plumones – Imágenes grandes o tarjetas de 3–4 momentos (rutinas cercanas: ir al parque, venir al jardín, cuidar mascota, cumpleaños) – Tarjetas o palabras visibles en pizarra: *primero – después – luego – al final* – Objetos reales del aula (mochila, pelota, muñeco, vaso, libro) para dramatizar secuencias – Hojas blancas, lápices y crayolas – Cinta masking tape para pegar imágenes en la pizarra – Muñecos o figuras pequeñas (si hay) para representar historias	– Participa narrando con entusiasmo y confianza – Respeta turnos y escucha a sus compañeros – Se esfuerza por contar con orden, sin saltarse partes – Acepta ayuda para reorganizar su relato si se confunde	– Cuenta oralmente su historia en 3 momentos sin perder el orden – Usa al menos dos palabras de secuencia (primero, después, al final) – Dibuja su historia en 3 escenas coherentes – Escribe una palabra o letra inicial por cada escena (con apoyo)

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y conexión con lo logrado (escritura con orden)*** La docente inicia con un saludo cálido y un pequeño ritual de escritores: "mano arriba = inicio, mano al medio = lo que pasa, mano abajo = final". Se hace en forma de juego para activar atención. Luego conecta con la sesión anterior de manera sencilla: "Ayer juntamos palabras conocidas para formar oraciones… hoy vamos a hacer que esas oraciones estén en **orden**, porque una historia se entiende cuando pasa una cosa y luego la otra, no cuando todo está mezclado." La docente usa una metáfora infantil: "Una historia es como lavarse las manos: primero mojamos, después ponemos jabón y al final enjuagamos. Si lo haces al revés, no sale bien." ***Actividad 2: Juego corporal "La fila de acciones" (secuencia vivida)*** Para que comprendan el orden, la docente propone una rutina corporal con 3 acciones: • "Primero aplaudimos 2 veces" • "Después tocamos la cabeza" • "Al final damos un saltito" Se repite 2 veces. Luego la docente lo hace "en desorden" a propósito y pregunta: "¿Se sintió raro? ¿Qué pasó?" Los niños notan que el orden ayuda. La docente concluye: "Así también en una historia: si cambiamos el orden, se confunde." ***Actividad 3: Mini historia oral con error (para que ellos corrijan)*** La docente cuenta una mini historia cercana, pero mezclando el orden a propósito: "Al final el niño fue al parque… primero regresó a casa… después jugó con la pelota…" La docente mira al grupo y pregunta con cara de sorpresa: "¿Está bien? ¿Así pasa en la vida? ¿Qué debería ir primero?" Los niños proponen el orden correcto. La docente los guía: "Entonces, una historia necesita un caminito: primero–después–al final."	15 minutos
DESARROLLO	***Actividad 4: Modelado con imágenes grandes: "cuento con caminito"*** La docente pega en la pizarra 3 imágenes grandes (por ejemplo: niño sale de casa – juega en el parque – regresa a casa). Primero, pregunta: "¿Qué creen que pasa primero?" Los niños responden y la docente ordena las imágenes con ellos.	25 minutos

Luego modela cómo narrar usando palabras de secuencia (sin hacerlo largo):
"**Primero**, el niño sale de su casa. **Después**, juega en el parque con su pelota. **Al final**, regresa a casa contento."
La docente repite y hace que los niños lo repitan en coro, porque esa repetición les da seguridad lingüística.

Actividad 5: "Cuento con objetos reales" (secuencia con dramatización sencilla)

La docente toma tres objetos del aula (mochila, pelota, vaso) y crea una secuencia cercana:

- Mochila: "primero me pongo mi mochila"
- Pelota: "después juego un ratito"
- Vaso: "al final tomo agua"
  La docente dramatiza con gestos, invita a un niño a repetir la secuencia actuándola, y el resto acompaña diciendo "primero–después–al final".
  Esta actividad es clave porque aterriza la secuencia a situaciones de su vida diaria, y además reduce el cansancio de estar solo sentados.

Actividad 6: Trabajo en grupos pequeños: "armamos una historia con 3 imágenes"

La docente forma grupos de 3 o 4 niños y entrega a cada grupo un set de 3 imágenes de una rutina cercana (mascota, parque, escuela, cumpleaños).
La consigna es clara y en pasos:

1. "Miren las 3 imágenes"
2. "Conversen: ¿qué va primero?"
3. "Ordenen las imágenes en fila"
4. "Ensayen la historia con 'primero, después, al final'"

La docente circula y acompaña sin resolverles todo:

- Si se confunden, pregunta: "¿Esto podría pasar al final? ¿por qué?"
- Si un grupo narra sin orden, la docente dice: "Vamos a probar otra vez, pero esta vez usando la palabra 'primero' para comenzar."
  Se promueve que los niños razonen la secuencia y no solo adivinen.

Actividad 7: Presentación corta de grupos: "cuentacuentos por turnos"

Cada grupo presenta su secuencia en 20–30 segundos. La docente guía para que no se extiendan:
"Solo digan tres frases: una para el primero, una para el después y una para el final."
Ejemplo:

	"Primero el perro come, después juega, al final duerme." La docente refuerza: "Se entendió porque estuvo en orden." ***Actividad 8: Mi historia personal en 3 momentos (de la oralidad al dibujo)*** Ahora la docente conecta directamente con la producción de textos de cada niño: "Ahora vamos a contar **tu** historia, la que tú vienes construyendo." La docente pide que cada niño piense en su personaje y tema (ya trabajados) y les da un molde simple: • "Primero…" (¿dónde empieza?) • "Después…" (¿qué hace el personaje?) • "Al final…" (¿cómo termina?) La docente va escuchando a algunos niños de manera rápida para asegurar que están listos para pasar al dibujo. Luego entrega hojas y guía: "Dibuja tu historia en tres partes: inicio, lo que pasa y final." Mientras dibujan, la docente acompaña con preguntas que ordenan: • "¿Qué dibujarás primero?" • "¿Qué pasa después?" • "¿Cómo termina?" Si un niño dibuja escenas repetidas o en desorden, la docente reconduce con suavidad: "Veo que te gusta mucho esa parte, ahora pensemos: ¿qué pasó antes para llegar ahí? Dibujemos eso en el primer espacio." ***Actividad 9: Escritura inicial por momentos (muy accesible)*** La docente explica con claridad y sin presión: "Debajo de cada dibujo vamos a escribir una palabra conocida o una letra que nos recuerde lo que pasa." Ejemplos: • Inicio: "casa" (o C) • Medio: "juego" (o J) • Final: "dormir" (o D) / "casa" (o C) La docente escribe palabras amigas en la pizarra según lo que más salió en el aula para que los niños copien lo que puedan.	

	Actividad 10: Narración individual breve: "leo mi historia con el dedo" Cuando terminan, la docente pide que cada niño señale sus dibujos y cuente su historia con el orden: "Primero… después… al final…" La docente escucha a varios y apoya si alguno se salta partes: "Muy bien, ya dijiste el final, ahora volvamos al inicio: ¿dónde estaba tu personaje primero?"	
FINAL	***Actividad 11: Juego final "La historia en orden"*** La docente dice tres frases cortas y los niños deben ordenar cuál va primero, cuál después y cuál al final: • "Regresó a casa" • "Fue al parque" • "Jugó con la pelota" Los niños responden levantando dedos 1–2–3 o moviéndose a tres espacios del aula (inicio/medio/final). La actividad es dinámica y refuerza la secuencia. ***Actividad 12: Autoevaluación infantil sencilla y amable*** "Si hoy pudiste contar tu historia en orden, toca tu cabeza; si además usaste 'primero, después o al final', toca tu corazón." La docente observa a quién debe reforzar. ***Actividad 13: Cierre motivador y proyección*** "Hoy tus historias ya tienen un caminito y se entienden mejor. En la próxima sesión vamos a aprender a unir nuestras oraciones usando palabras como 'y', 'luego' y 'después', para que la historia suene como un cuento de verdad." Despedida con aplauso de "historia ordenada".	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Narra su historia siguiendo una secuencia lógica (inicio–desarrollo–final)		Mantiene relación entre sus personajes/tema y lo que cuenta en cada parte		Usa expresiones de orden (primero, después, al final) al narrar		Representa la secuencia con dibujos y/o escritura inicial vinculada a cada momento	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									

3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°08	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"¡Mi historia está completa! Reviso inicio, medio y final"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños aprendan a revisar su producción (texto/dibujo con escritura emergente) verificando si su historia está completa, es decir, si tiene inicio, desarrollo y cierre, utilizando estrategias simples de revisión (mirar, señalar, contar y comparar), apoyadas en materiales didácticos y en el acompañamiento docente, para fortalecer la claridad y sentido de su narración antes de considerarla terminada.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Pizarra/papelote y plumones – Imágenes grandes de una historia en 3 momentos (inicio–medio–final) – Tarjetas o palabras visibles en pizarra: **INICIO – DESARROLLO – CIERRE** (escrito grande) – Cinta masking tape o imanes – Objetos del aula para dramatizar (mochila, pelota, muñeco, vaso, libro) – Hojas blancas, lápices y crayolas – Los trabajos previos de los niños (sus historias en 3 momentos con palabras/letras)	– Muestra disposición para revisar sin frustrarse – Escucha sugerencias y acepta mejorar su producción – Respeta turnos al comentar trabajos de compañeros – Se esfuerza por completar lo que le falta a su historia	– Señala en su producción dónde está el inicio, el medio y el final – Dice oralmente una idea para cada parte (aunque sea breve) – Completa una parte faltante con dibujo y/o escritura inicial – Realiza una revisión final contando su historia en orden (inicio–medio–cierre)

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y sentido de la revisión (revisar no es castigo, es mejorar)*** La docente saluda con calidez y propone un pequeño ritual: "aplauso de escritores" (tres palmas suaves) para entrar en modo trabajo. Luego explica de forma amable y clara: "Hoy no venimos a hacer algo difícil, hoy venimos a hacer algo de escritores de verdad: **revisar**. Revisar no es porque esté mal, revisar es para que la historia quede **completa y bonita**, como cuando ordenamos los juguetes antes de irnos: no es castigo, es cuidado." Esta explicación es importante para que los niños no sientan que revisar es "porque me equivoqué". ***Actividad 2: Juego "¿Está completo o falta algo?" (con objetos reales)*** La docente muestra tres objetos del aula en secuencia (por ejemplo: mochila, pelota, vaso). Primero hace una demostración completa: "Inicio: me pongo la mochila. Desarrollo: juego con la pelota. Cierre: tomo agua y descanso." Luego lo repite "sin cierre" a propósito: "Inicio: mochila. Desarrollo: pelota… (pausa)" Pregunta: "¿Qué falta?" Los niños responden "el final", "el cierre". Luego lo hace "sin inicio" y pregunta igual. Con esto, los niños comprenden que una historia necesita sus tres partes para sentirse completa. ***Actividad 3: Recordamos el "mapa de la historia" en la pizarra*** La docente escribe grande en la pizarra: **INICIO – DESARROLLO – CIERRE** Y debajo coloca una frase sencilla para cada parte, leída por ella: • Inicio: "¿Dónde y quién?" • Desarrollo: "¿Qué pasó?" • Cierre: "¿Cómo terminó?" La docente repite con gestos: inicio (señala arriba), desarrollo (centro), cierre (abajo). Esto ayuda a fijar la estructura de revisión en niños pequeños.	15 minutos

DESARROLLO	***Actividad 4: Modelado docente con una historia de ejemplo (revisión paso a paso)*** La docente pega en la pizarra 3 imágenes de una historia simple (por ejemplo: niño sale de casa – juega en el parque – regresa a casa). Primero narra brevemente: "Inicio: un niño sale de su casa. Desarrollo: juega en el parque. Cierre: regresa a casa." Luego muestra cómo se revisa sin complicar: "Ahora voy a revisar: ¿tengo inicio? Sí, aquí está. ¿tengo desarrollo? Sí, aquí está. ¿tengo cierre? Sí, aquí está." Después, la docente retira una imagen (por ejemplo, el cierre) y vuelve a revisar: "¿Ahora mi historia está completa?" Los niños responden "no", "falta". La docente pregunta: "¿Qué podemos poner como cierre?" y recoge ideas sencillas: "regresa a casa", "se va a dormir". Con esto los niños ven claramente que revisar es detectar faltantes y completarlos. ***Actividad 5: Revisión guiada de un trabajo "amigo" (sin juzgar, solo aprender)*** La docente muestra un ejemplo ficticio en la pizarra usando tres dibujos simples hechos en el momento (muy sencillos, solo para mostrar), o usa una narración oral con 3 momentos, sin presentar como "de un niño". La docente dice: "Vamos a revisar como grupo. ¿Dónde está el inicio? ¿Cuál dibujo parece el desarrollo? ¿Cuál es el cierre?" Los niños señalan. La docente refuerza: "Revisar es mirar con atención, no burlarse. Aquí todos estamos aprendiendo." ***Actividad 6: "Mi revisión con el dedo" (cada niño revisa su propio trabajo)*** La docente entrega a los niños sus trabajos previos (sus historias en 3 momentos o su hoja con dibujos y palabras). Consigna clara: "Vamos a revisar con el dedo. Señala tu inicio… ahora señala tu desarrollo… ahora señala tu cierre." La docente recorre el aula observando. Si un niño no tiene claramente las tres partes, la docente lo acompaña con preguntas concretas, sin presionar: • "¿Dónde empieza tu historia?" • "¿Qué pasa en el medio?" • "¿Cómo termina?" En niños de 5 años, a veces el cierre no aparece porque se quedan en lo	25 minutos

	divertido del medio; por eso la docente los guía a pensar en algo simple que cierre: "se va", "descansa", "regresa", "se duerme". ***Actividad 7: Estrategia "Semáforo de la historia" para verificar partes (sin anexos, solo dinámica)*** La docente dibuja un semáforo grande en la pizarra (verde, amarillo, rojo) y explica: • Verde = inicio (arrancamos) • Amarillo = desarrollo (pasa lo importante) • Rojo = cierre (paramos y termina) Los niños vuelven a mirar su hoja y, con la guía docente, dicen en voz bajita: "Mi verde es…" "Mi amarillo es…" "Mi rojo es…" Este recurso visual ayuda mucho a niños pequeños a ubicar partes sin confundirse con conceptos abstractos. ***Actividad 8: "Completo lo que falta" (mejora inmediata, realista y sencilla)*** Si el niño descubre que le falta una parte, la docente no lo deja solo en el diagnóstico: lo acompaña a completar ahí mismo. • Si falta inicio: se propone agregar un dibujo pequeño que muestre "dónde está" o "quién aparece primero" (casa, parque, mamá, niño). • Si falta desarrollo: se propone dibujar "qué hace" el personaje (jugar, correr, comer, abrazar). • Si falta cierre: se propone un final simple (regresa a casa, se duerme, guarda el juguete). Luego la docente sugiere escribir una palabra o letra inicial para esa parte nueva, con apoyo de palabras amigas en la pizarra: "casa", "parque", "juego", "duermo", "feliz", "casa". La docente refuerza que no se necesita escribir largo: "Solo una palabra ya ayuda a que tu historia se entienda mejor." ***Actividad 9: "Revisión en pareja" (mi compañero me ayuda a ver si está completo)*** La docente forma parejas y explica con claridad el rol: "Tu compañero no te va a corregir, solo te va a ayudar a revisar." Dinámica: un niño muestra su hoja y cuenta: "Inicio… desarrollo… cierre…" El compañero responde con una pregunta guía que la docente modela antes: • "¿Cómo empieza?" • "¿Qué pasa después?"	

	• "¿Y cómo termina?" Si el compañero nota que falta algo, lo dice con respeto: "Creo que falta el final" y el niño intenta completarlo con apoyo de la docente. Esto fortalece la revisión como proceso social y amable. ***Actividad 10: Socialización breve: "Mi historia ya está completa"*** Se invita a 3 niños a mostrar su hoja y responder solo tres frases: "Mi inicio es…" "Mi desarrollo es…" "Mi cierre es…" La docente resalta logros: "Tu historia se entiende porque tiene las tres partes" "Tu cierre quedó muy claro" Y si alguna historia aún está en proceso, se valida el avance sin señalar error: "Ya tienes inicio y desarrollo, hoy dimos un paso para encontrar un cierre sencillo."	
FINAL	***Actividad 11: Juego final "Detectives de historias"*** La docente dice mini historias y los niños deben decir qué parte falta: • "Un día una niña fue al parque… jugó con su pelota…" (falta cierre) • "...y regresó a casa contento." (falta inicio y desarrollo) • "En mi casa hay un perro… y se fue a dormir." (falta desarrollo) Los niños responden y la docente refuerza: "Revisar es detectar si falta algo y completarlo." ***Actividad 12: Autoevaluación infantil simple*** "Si tu historia ya tiene inicio, desarrollo y cierre, toca tu cabeza; si te falta una parte y hoy la completaste, toca tu corazón." La docente felicita el esfuerzo, no solo el resultado. ***Actividad 13: Cierre motivador y proyección*** "Hoy revisamos como escritores. Un escritor no solo escribe, también revisa para que su historia se entienda. En la próxima sesión vamos a aprender a revisar si nuestras oraciones están claras, si no falta una palabra importante y si podemos mejorar una parte para que suene mejor." Despedida con aplauso de "historia completa".	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN

		Identifica si su historia tiene inicio, desarrollo y cierre		Señala y explica qué parte corresponde a cada momento		Reconoce si falta una parte y la completa con apoyo (dibujo/palabra)		Verifica que las partes mantengan relación con el tema y personajes	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°09	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"¡Palabras claras! Soy detective y arreglo mi escrito"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños revisen su producción escrita (escritura emergente) identificando palabras que "no se entienden" o que están incompletas, y que con apoyo del docente (y estrategias simples) puedan corregirlas o mejorarlas para que su mensaje sea más claro, fortaleciendo la revisión como parte normal del proceso de producción de textos.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Pizarra/papelote y plumones – Tarjetas con palabras conocidas (o escritas en pizarra): perro, gato, casa, parque, mamá, papá, juego, corro, duermo, voy, feliz, jardín, pelota – Imágenes grandes de escenas cercanas (mascota, parque, escuela, familia) – Lupa de juguete o gesto de "lupa" con la mano (opcional, para el juego de detectives) – Los trabajos escritos/dibujos de los niños (sus producciones de sesiones anteriores) – Lápices, borrador, crayolas – Cinta masking tape	– Se anima a revisar sin sentir miedo a equivocarse – Acepta ayuda del docente para mejorar una palabra – Respeta el trabajo de sus compañeros (sin burlas) – Se esfuerza por que su mensaje sea entendible	– Señala una palabra "difícil" en su producción y dice qué quería escribir – Copia o completa correctamente una palabra conocida con apoyo – Sustituye una palabra confusa por otra más clara (según su intención) – Lee su frase final señalando palabra por palabra, mostrando mayor claridad

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y mensaje clave (revisar es mejorar, no castigar)*** La docente saluda con cercanía y propone el "saludo detective": mano en la frente como visor y mirada curiosa. Luego explica con un tono tranquilizador: "Hoy vamos a ser **detectives de palabras**. A veces escribimos rápido, a veces una palabra sale rara o incompleta… y eso es normal porque estamos aprendiendo. Lo importante es que podamos mirar nuestro escrito y decir: '¿Esto se entiende? ¿Qué palabra puedo arreglar para que mi historia se entienda mejor?'" Se refuerza que revisar no es "porque está mal", sino porque "quiero que me entiendan". ***Actividad 2: Juego "Teléfono malogrado" pero con palabras (para sentir la importancia de claridad)*** La docente dice una frase clara y luego una confusa: • Clara: "Mi perro corre." • Confusa: "Mi prr crr." La docente pregunta: "¿Cuál se entiende?" Los niños responden que la primera. La docente explica: "Cuando faltan letras o la palabra se ve rara, el mensaje se vuelve difícil. Hoy vamos a arreglar una palabra para que se entienda." ***Actividad 3: Presentación del "Banco de palabras amigas" (apoyo visible en pizarra)*** La docente escribe en la pizarra un conjunto de palabras de uso cotidiano (las más frecuentes del aula y del contexto de niños de 5 años): **mamá – papá – niño – niña – perro – gato – casa – parque – jardín – juego – corro – duermo – voy – pelota – feliz** La docente lo presenta como ayuda, no como examen: "Estas palabras son nuestras amigas. Si una palabra no se entiende, podemos mirar aquí y elegir la que necesitamos para que quede clara."	15 minutos
DESARROLLO	***Actividad 4: Modelado docente con un ejemplo (cómo identifico y cómo corrijo)*** La docente escribe en la pizarra una frase con una palabra incompleta a propósito, por ejemplo: "Mi peo corre." Pregunta al grupo: "¿Qué palabra no se entiende?" Los niños dicen: "peo", se ríen a veces (es normal). La docente lo maneja con serenidad:	25 minutos

	"Sí, esa palabra no se entiende… yo quería decir 'perro'. ¿Qué podemos hacer para arreglarla?" La docente muestra estrategias simples: 1. "Miro el banco de palabras" 2. "Busco 'perro'" 3. "La copio despacito" Luego corrige escribiendo "perro" encima o al lado (sin borrar agresivamente). Después lee la oración completa señalando con el dedo: "Mi / perro / corre." La docente remarca: "Ahora sí se entiende." Luego hace otro ejemplo, para que vean que a veces no es solo letra, sino palabra equivocada: "Yo duermo en el parque." (para muchos niños suena raro) La docente pregunta: "¿Esa palabra está bien para lo que quiero decir? ¿O será 'juego'?" Los niños proponen, y la docente explica: "También revisamos si la palabra combina con la idea." ***Actividad 5: "Lupa detective" en la pizarra (buscamos la palabra rara)*** La docente dibuja una lupa simple en la pizarra o hace el gesto con la mano. Coloca 3 palabras, una clara y una confusa (inventada) y una incompleta, por ejemplo: **casa – csaa – ca** Pregunta: "¿Cuál se entiende?" "¿Cuál necesita arreglo?" Los niños identifican "csaa" y "ca". La docente muestra que "ca" puede ser el inicio, pero no palabra completa, y enseña: "Si querías decir 'casa', la completamos." Este juego prepara a los niños para revisar su propio texto sin que sientan presión. ***Actividad 6: Revisión individual guiada (cada niño revisa su propio escrito)*** La docente entrega las producciones previas de los niños (sus frases/oraciones con dibujos). La consigna se da con calma, en pasos, para que no se pierdan: 1. "Mira tu hoja" 2. "Señala con el dedo tu frase" 3. "Busca una palabra que no se entienda o que le falten letras" 4. "Levanta tu mano para que yo te ayude a arreglarla" La docente recorre el aula, observando sin apurarlos. Cuando un niño señala una palabra confusa (por ejemplo, escribe "mama" con letras mezcladas), la docente	

pregunta primero:
"¿Qué querías decir?"
Si el niño responde "mamá", la docente lo guía:
"Vamos a buscar 'mamá' en la pizarra. Mira: ma-má. Ahora la copiamos despacito."
La docente no hace que el niño borre todo; puede sugerir escribir la palabra correcta al lado, con una flecha, para no frustrar.

Actividad 7: Estrategias de corrección adaptadas a 5 años (sin exigir ortografía perfecta)

Aquí la docente aplica apoyos distintos según el nivel del niño:

- **Estrategia A: Completar letras faltantes**
  Si el niño escribió "per", la docente dice:
  "Está muy bien, ya empezaste. ¿Qué falta para que diga 'perro'?"
  El niño añade "ro" con apoyo.
- **Estrategia B: Copiar desde el banco de palabras**
  Si el niño escribió una palabra ilegible, la docente le indica:
  "Vamos al banco, elige tu palabra y la copiamos."
- **Estrategia C: Sustituir por una palabra más conocida**
  Si el niño quiere escribir "contento" pero no puede, se le ofrece "feliz" como palabra conocida:
  "Si tu idea es que estaba contento, podemos poner 'feliz'. Es una palabra amiga."
- **Estrategia D: Letras iniciales con sentido (si aún está muy inicial)**
  Si el niño no logra escribir la palabra completa, se permite escribir la letra inicial como ayuda, pero siempre acompañada de la palabra modelo al lado:
  "P (perro)" / "C (casa)"
  Así el niño mantiene intención y ve la forma correcta.

Actividad 8: "Revisión en pareja con respeto" (mi compañero me ayuda a ver si se entiende)

La docente forma parejas y explica reglas claras:
"Tu compañero no se burla, no borra, no critica. Solo te ayuda a preguntar: '¿Se entiende?'"
Dinámica:

- Un niño lee (o interpreta) su frase señalando con el dedo
- El compañero pregunta: "¿Qué dice aquí?" (señala una palabra)
  Si el niño no puede explicarla, ambos levantan la mano para pedir ayuda a la docente.
  Esto fortalece la revisión como diálogo, no como juicio.

	Actividad 9: "Antes y después" (notamos la mejora) Cuando el niño corrige su palabra, la docente lo invita a comparar: "Muéstrame cómo estaba antes… ahora muéstrame cómo quedó." Luego el niño lee su oración ya mejorada, y la docente refuerza con frases motivadoras pero académicamente pertinentes: "Ahora tu mensaje es más claro" "Tu palabra se entiende mejor" "Tu oración quedó más completa" ***Actividad 10: Socialización breve (3 niños muestran una palabra mejorada)*** Se invita a 3 niños a mostrar solo la palabra corregida (no todo el trabajo, para no hacer largo): "Yo arreglé la palabra…" La docente destaca el proceso: "Identificó la palabra difícil, pidió ayuda y la corrigió. Eso hacen los escritores."	
FINAL	***Actividad 11: Juego final "¿Se entiende o lo arreglamos?"*** La docente escribe 3 ejemplos en la pizarra y el grupo decide si se entiende o si necesita arreglarse: • "Mi gato duerme." (se entiende) • "Yo v al parq." (se arregla) • "Mamá abraza." (se entiende) Los niños dicen "se entiende" o "lo arreglamos" y proponen cómo completarlo mirando el banco de palabras. ***Actividad 12: Autoevaluación infantil sencilla*** "Si hoy encontraste una palabra que no se entendía, toca tu cabeza; si hoy la arreglaste con ayuda, toca tu corazón." La docente reconoce el esfuerzo, no solo el resultado. ***Actividad 13: Cierre motivador y proyección*** "Hoy aprendimos que revisar es parte de escribir. Cuando una palabra no se entiende, la buscamos, la completamos o la cambiamos por otra más clara. En la próxima sesión vamos a revisar si nuestras oraciones están completas y si podemos agregar una palabra que ayude a que el mensaje sea más claro." Despedida con aplauso de "detectives de palabras".	10 minutos

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Identifica una palabra en su escrito que no se entiende o está incompleta		Explica con apoyo qué quiso decir con esa palabra		Corrige o mejora la palabra usando modelo docente o palabras del banco		Verifica leyendo/señalando si ahora se entiende mejor	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°10	
I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Título de la sesión	"¡Mejoro mi letra y mi dibujo! Mi historia se ve más bonita"
1.2. Institución educativa	IEI Nº 677
1.3. Edad	5 años
1.4. Responsables	- Esteban Alvarez Giovanna Irene - Esteban Alvarez Yolanda Liliana

II. OBJETIVO DE LA SESIÓN: Que los niños revisen su producción (dibujo y escritura emergente) e identifiquen errores básicos que dificultan la comprensión o presentación de su historia (trazos poco claros, letras incompletas, dibujos confusos o sin relación con la idea), para corregirlos con apoyo del docente mediante estrategias simples (repasar, completar, ordenar y aclarar), fortaleciendo la revisión como parte del proceso de escritura.

III. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES
- Comunicación	- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	– Adecúa el texto a la situación comunicativa – Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada – Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente – Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

MATERIALES	ACTITUDES	CRITERIOS DE ÉXITO
– Pizarra/papelote y plumones – Crayolas, lápices y borradores – Hojas blancas (para corregir en la misma hoja o rehacer una parte pequeña) – Imágenes grandes de trazos/figuras simples (círculo, línea, letra inicial grande) o dibujos claros de una historia (solo como referencia visual, sin anexos) – Objetos del aula (pelota, mochila, muñeco) para clarificar dibujos – Producciones previas de los niños (su historia con dibujos y palabras) – Cinta masking tape	– Acepta revisar sin frustrarse – Se esfuerza por mejorar un detalle de su letra o dibujo – Pide ayuda con confianza cuando la necesita – Respeta su trabajo y el de sus compañeros	– Señala una parte de su dibujo o palabra que necesita mejora – Repasa o completa una letra/palabra para que se vea más clara – Ajusta su dibujo para que represente mejor su idea (agrega un detalle clave) – Presenta su historia señalando dibujo y palabra, mostrando mayor claridad visual

ETAPAS	ESTRATEGIAS	TIEMPO
INICIO	***Actividad 1: Bienvenida y mensaje tranquilizador ("mejorar no es borrar lo que hiciste")*** La docente saluda afectuosamente e introduce la idea central con un ejemplo cercano: "Hoy vamos a hacer algo muy importante: **mejorar**. Mejorar no significa que estaba 'mal', significa que lo vamos a hacer **más claro** y **más bonito**, para que cuando alguien vea tu historia pueda entenderla sin preguntarte tanto." La docente reafirma: "Un escritor revisa y mejora. Un artista también mira su dibujo y añade detalles. Hoy seremos las dos cosas: escritores y artistas." ***Actividad 2: Juego breve "¿Se entiende o no se entiende?" con dibujos simples en pizarra*** La docente dibuja rápidamente dos versiones de un mismo objeto (por ejemplo, una pelota): • Una pelota muy clara: círculo con líneas internas • Otra "confusa": un garabato sin forma Pregunta: "¿Cuál parece pelota?" Los niños responden. La docente concluye: "A veces nuestro dibujo necesita un pequeño arreglo: un círculo más clarito o un detalle que diga qué es." Luego hace lo mismo con una letra grande, por ejemplo "P": • Una P clara • Una P incompleta o invertida Pregunta: "¿Cuál se entiende mejor?" Aquí el foco no es "correcto" académico, sino "más claro" para su edad. ***Actividad 3: Recordamos el propósito de la revisión (letra y dibujo ayudan a entender el texto)*** La docente explica con lenguaje simple: "En nuestras historias usamos dibujos y palabras. El dibujo ayuda a entender la idea, y la palabra ayuda a recordar qué quisimos decir. Si la letra está muy borrosa o si el dibujo no se entiende, nuestra historia se vuelve difícil. Hoy vamos a arreglar lo básico con apoyo."	15 minutos

DESARROLLO	***Actividad 4: Modelado docente: "cómo mejoro una letra" (repaso y completado)*** La docente escribe en pizarra una palabra conocida (por ejemplo "casa") y luego muestra una versión "borrosa" o con letras incompletas. Explica paso a paso lo que haría un niño: 1. "Primero miro la palabra en la pizarra" 2. "Luego veo mi palabra en mi hoja" 3. "Si mi letra está muy pequeña o se enreda, la repaso despacito" 4. "Si le falta una parte, la completo" La docente modela repasar con calma y dice: "Repasar no es apretar fuerte, es seguir el caminito de la letra." Además, muestra una estrategia muy útil a los 5 años: **"letra grande y tranquila"**. "Cuando hago la letra más grande y despacito, se entiende mejor." ***Actividad 5: Modelado docente: "cómo mejoro un dibujo" (detalle clave para aclarar)*** La docente dibuja un "perro" sencillo pero poco claro, y luego pregunta: "¿Cómo hacemos para que parezca más perro?" Los niños suelen decir: orejas, cola, patas. La docente agrega un detalle clave y explica: "A veces no necesitamos dibujar más grande, solo necesitamos un detalle que diga qué es." También muestra cómo conectar el dibujo con la historia: "Si mi historia pasa en el parque, puedo dibujar un árbol o pasto para que se entienda dónde está." ***Actividad 6: Trabajo individual: "Elijo qué voy a corregir" (una mejora concreta, no mil cosas)*** La docente entrega a cada niño su producción previa (historia con dibujo y escritura). Consigna clara, en pasos: 1. "Mira tu hoja con calma" 2. "Elige una cosa para mejorar: una letra/palabra o tu dibujo" 3. "Señálala con tu dedo" 4. "Dime qué quisiste escribir o dibujar" La docente recorre y escucha: • "¿Qué dice aquí?"	25 minutos

- "¿Qué quisiste dibujar?"
  Esto es importante porque el niño primero debe reconectar con su intención antes de corregir.

Actividad 7: Corrección guiada de letra o palabra (estrategias según nivel)

La docente aplica apoyos diferenciados, sin convertirlo en una tarea pesada:

- **Si la palabra está incompleta:**
  Ejemplo: el niño escribió "parq".
  La docente dice: "Ya casi está. Vamos a completar: falta 'ue'. Mira en la pizarra: parque."
  El niño añade letras con calma.
- **Si la palabra está muy pequeña o apretada:**
  La docente propone: "Vamos a escribir esa palabra otra vez, un poquito más abajo, con letras más grandes."
  Así se evita borrar mucho, y el niño siente progreso.
- **Si la letra está invertida o se confunde:**
  La docente no dice "está mal", dice: "Mira, esta letra se parece a otra. Vamos a hacerla más clara siguiendo el modelo."
  La docente traza en el aire y luego en la pizarra.
- **Si el niño aún está en escritura emergente:**
  Se permite corregir "con pistas": escribir la primera letra más clara o completar una sola palabra clave (perro, casa, mamá).
  El objetivo es claridad, no ortografía perfecta.

Actividad 8: Corrección guiada del dibujo (aclaro sin recargar)

Si el dibujo está confuso, la docente guía con preguntas concretas:

- "¿Qué es esto?"
- "¿Qué detalle le falta para que se note?"
  Ejemplos:
- Si es "casa": agregar puerta/ventana
- Si es "perro": orejas/cola/patas
- Si es "parque": árbol/pasto/columpio
  La docente recalca:
  "Solo un detalle importante, no vamos a llenar de cosas. Queremos que se entienda."

	Actividad 09: "Comparo mi antes y mi después" (para notar la mejora y reforzar autoestima académica) Cuando el niño termina de corregir, la docente lo invita a comparar: "Muéstrame cómo estaba antes… ahora muéstrame cómo quedó." Luego pregunta: "¿Ahora se entiende mejor?" El niño responde y la docente valida: "Sí, porque tu letra está más clara / porque tu dibujo ya muestra qué es / porque agregaste el detalle que faltaba." ***Actividad 10: Revisión en pareja "te entiendo mejor" (con normas de respeto)*** La docente forma parejas y establece reglas claras: "Tu compañero solo dirá: 'Ahora sí entiendo' o '¿qué es esto?', pero con respeto." Dinámica breve: • Niño A muestra su palabra o dibujo corregido • Niño B dice qué entiende Si aún hay confusión, la docente acompaña: "¿Qué detalle podrías agregar?" "¿Qué letra falta?" Esta actividad es poderosa porque la comprensión del otro es el criterio real de claridad. ***Actividad 11: Socialización breve (3 niños comparten su mejora)*** Se invita a 3 niños a mostrar: • "Yo mejoré esta palabra…" • "Yo mejoré mi dibujo…" La docente refuerza con lenguaje académico simple: "Esta mejora ayuda a que el mensaje sea más comprensible."	
FINAL	***Actividad 12: Juego final "El taller de mejoras" (oral, rápido, motivador)*** La docente dice situaciones y los niños proponen una mejora sencilla: • "Si mi palabra no se entiende…" → "La completo / la escribo más grande / la copio del banco" • "Si mi dibujo está confuso…" → "Le agrego un detalle clave" La docente celebra: "Eso es revisar como escritores."	10 minutos

	Actividad 13: Autoevaluación infantil simple "Si hoy mejoraste una letra o palabra para que se entienda, toca tu cabeza; si hoy mejoraste un detalle de tu dibujo para que se vea claro, toca tu corazón." La docente observa y reconoce el esfuerzo.	

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
		Identifica un error básico en su letra o dibujo que necesita mejorar		Explica con apoyo qué quiso representar o escribir		Corrige el error usando una estrategia simple (repasar, completar, ordenar, clarificar)		Verifica si su dibujo y palabra ahora se entienden mejor y se relacionan con su historia	
		SI	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									