

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



**Programa “CAPITELE”: Su efecto para la adquisición de la competencia
lectora en los estudiantes del primer grado de educación primaria del Colegio
Unión de Ñaña, Año 2018**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología
Educativa

Autor:

Nancy Esther Corrales Ruiz

Asesor:

Dr. Bernardo Raúl Acuña Casas

Lima, enero 2026

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Dr. Bernardo Raúl Acuña Casas, docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humana y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: “Programa “CAPITELE”: su efecto para la adquisición de la competencia lectora en los estudiantes del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, año 2018” de la autora Nancy Esther Corrales Ruiz tiene un índice de similitud general de 15% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 05 días del mes de julio del año 2026.



Dr. Bernardo Raúl Acuña Casas

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 09 días del mes de abril del año 2026, siendo las 16:30 horas se reunieron en la sala virtual <https://educadventista.zoom.us/j/89916471902> la dirección del señor presidente del Jurado: Mg. Josué Arturo Moran Condezo y los demás miembros siguientes:

Secretaria: Mtra. Karoline Elíizabeth Chávez Vallejos
 Asesor : Dr. Bernardo Raúl Acuña Casas
 Vocal : Dr. Donald Damazo Jaimes Zubieta
 Vocal : Dra. Gabriela Requena Cabral

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de tesis de posgrado titulada: "Programa "Capitele": su efecto para la adquisición de la competencia lectora en los estudiantes del primer grado de educación primaria del colegio Unión de Ñaña, año 2018", de la estudiante Nancy Esther Corrales Ruiz de Becerra, conducente a la obtención del Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa.

El presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a los candidatos a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, el presidente del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por la candidata, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

APROBADO por UNANIMIDAD calificación: **APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 17 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE MUY BUENO, CON MÉRITO SOBRESALIENTE**

El presidente del Jurado hizo alusión al maestrando y solicitó a la secretaria la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, el presidente del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.

Presidente

Secretaria

Nancy C. de Becerra

Candidato

Vocal

Vocal

Dedicatoria

Dedico este logro a mi familia, quienes han sido mi mayor inspiración y fortaleza. Gracias por su amor incondicional, su apoyo constante y por enseñarme con su ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia.

Este triunfo es reflejo de todo lo que me han dado. Siempre llevaré conmigo su guía y su cariño en cada paso que dé.

Agradecimiento

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada momento de este camino. Su luz me brindó esperanza y determinación incluso en los días más difíciles, y su presencia constante me dio la confianza para seguir adelante.

A mi querida familia, por ser el pilar fundamental en mi vida. A ustedes les debo todo: su amor incondicional, su apoyo inquebrantable y su fe en mí han sido el motor que me impulsó a alcanzar este logro. Cada palabra de aliento y cada gesto de comprensión me recordaron que nunca estaba solo(a) en este recorrido.

Al doctor Raúl Acuña, mi asesor, por su invaluable guía y compromiso. Gracias por compartir su conocimiento, por su paciencia y por su dedicación en cada etapa de este proyecto. Su orientación no solo enriqueció mi trabajo, sino también mi crecimiento profesional y personal.

INDICE GENERAL

Dedicatoria.....	4
Agradecimiento	5
Índice general	6
Índice de tablas	7
Resumen	10
Capítulo I: El problema de investigación	1
1.1 Planteamiento del problema.....	2
1.1.1 Descripción de la situación problemática.....	1
1.1.2. Planteamiento y formulación del problema.	3
1.2 Finalidad e importancia de la investigación	4
Propósito.	4
Relevancia pedagógica.....	7
1.3 Objetivos de la investigación	9
1.3.1 Objetivo general.	9
1.3.2 Objetivos específicos.	9
1.4 Hipotesis de estudio	10
Hipotesis principal.	10
Hipótesis específicas.....	10
1.5 Variables de estudio	11
Variable independiente.	11
Variable dependiente.	12
1.6 Operacionalización de variables.....	13
Capítulo II: Fundamento teórico de la investigación	15
Antecedentes de la investigación	15
2.3 Marco filosófico adventista	29
2.5 Marco teórico	31
2.6 Marco conceptual	55

Capítulo III: Metodología de la investigación.....	73
Tipo de estudio.....	73
Diseño de investigación	73
Definición de la población y muestra	74
Instrumentos para la recolección de datos.....	75
Técnica para el procesamiento y análisis de datos	75
Capítulo IV: Análisis de resultados	76
Análisis descriptivo de los datos	76
Prueba de hipótesis de grupos independientes	81
Discusión de resultados	100
Conclusiones.....	109
Recomendaciones.....	112
Referencias.....	115
Anexos/apéndice.....	132

Índice de tablas

Tabla 1	
Grupo de estudio y sexo de los estudiantes.....	76
Tabla 2	
Grupo de estudios y edad de los estudiantes.....	76
Tabla 3	
Grupo de estudio y religión de los estudiantes.....	77
Tabla 4	
Estadísticos descriptivos del grupo control.....	77
Tabla 5	
Estadísticos descriptivos del grupo experimental.....	79
Tabla 6	
Estadísticas de los grupos de estudio de la prueba de salida.....	82

Tabla 7	
Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Imagen palabra	82
Tabla 8	
Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Imagen oración	84
Tabla 9	
Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Imagen oración	85
Tabla 10	
Estadísticas de grupo de la prueba de salida: Oración imagen.....	87
Tabla 11	
Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Oración imagen	88
Tabla 12	
Estadísticas de grupo de la prueba de salida: Lectura y comparación	90
Tabla 13	
Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Lectura y comparación	90
Tabla 14	
Estadísticas de grupo de la prueba de salida: Identificación de la información	92
Tabla 15	
Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Identificación de información	93
Tabla 16	
Estadísticas de grupo de estudio de la prueba de salida: Comprensión Lectora	96
Tabla 17	
Prueba de muestras independientes de la prueba de salida:	

Comprensión lectora	96
---------------------------	----

Tabla 18

Estadísticas de grupo de estudio de la prueba de salida:

Competencia lectora	98
---------------------------	----

Tabla 19

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida:

Competencia lectora	99
---------------------------	----

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la eficacia del programa didáctico CAPITELE en la adquisición rápida de la competencia lectora en estudiantes del primer grado del Colegio Unión de Ñaña, en 2018. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental, aplicando pretest y posttest a un grupo experimental y un grupo control, conformados por 21 estudiantes cada uno. El programa integró canciones infantiles para fortalecer la conciencia fonológica, uso de imágenes para la asociación semántica y producción de textos auténticos, promoviendo una comprensión lectora significativa. Se evaluaron seis dimensiones: imagen-palabra, imagen-oración, oración-imagen, lectura y comparación, identificación de información y comprensión lectora. En imagen-palabra, el test de Levene mostró $F = 0.164$ y $p = 0.688$, evidenciando homogeneidad; la prueba t arrojó $t = 1.000$, $gl = 40$ y $p = 0.323$, sin diferencias significativas. En imagen-oración, Levene presentó $F = 4.055$ y $p = 0.051$; la prueba t reportó $t = -3.682$, $gl = 40$ y $p = 0.001$, evidenciando diferencias significativas a favor del grupo experimental. En oración-imagen, Levene obtuvo $F = 2.989$ y $p = 0.092$; la prueba t mostró $t = -4.021$, $gl = 40$ y $p = 0.000$, confirmando diferencia significativa. En lectura y comparación, Levene registró $F = 0.057$ y $p = 0.812$; la t fue -4.883 , $gl = 40$ y $p = 0.000$. En identificación de información, Levene reportó $F = 0.711$ y $p = 0.404$; la t fue -4.241 , $gl = 40$ y $p = 0.000$. Finalmente, en comprensión lectora, Levene arrojó $F = 0.451$ y $p = 0.506$; la t fue -4.776 , $gl = 40$ y $p = 0.000$. Se concluye que CAPITELE produjo mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones excepto imagen-palabra, demostrando su eficacia para fortalecer la competencia lectora en el primer grado de educación primaria.

El Problema de Investigación y Otros

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problemática

Según el diario Expreso (2025), el Perú ocupa el puesto 55 de 81 países en comprensión lectora, de acuerdo con la evaluación PISA del 2022 y, además, se ubica en el puesto 59 de 67 países evaluados en calidad educativa, según el Ranking de Competitividad Mundial.

La información más reciente y oficial sobre los hábitos de lectura en el Perú proviene de la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) 2022, realizada por el Ministerio de Cultura y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Según sus resultados, la población alfabetizada de 18 a 64 años lee en promedio 1,9 libros al año, considerando tanto libros impresos como digitales (Ministerio de Cultura del Perú, 2022).

Goodman (1995) refiere que la enseñanza tradicional parece haber impedido el desarrollo del lenguaje. En vez de facilitarlo lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Principalmente al dividir el lenguaje natural en fragmentos pequeños pero abstractos. Como parecía lógico pensar que los niños aprendían mejor cositas sencillas, desarticulamos el lenguaje y lo cambiamos en palabras, sílabas y sonidos aislados., también descartamos su propósito natural –la comunicación del significado– y transformamos el lenguaje en una serie de abstracciones sin conexión con las necesidades y experiencias de los niños a quienes procurábamos ayudar.

En nuestro país todavía hay muchos docentes que enseñan a leer con la ayuda de algún texto escolar que indican los temas y actividades a realizar, las letras, los sonidos, palabras, frases, oraciones y párrafos a introducir esta secuencia se da de manera árida, que agota al niño pues las actividades no son llamativas ni lúdicas para los niños, no se fomenta la creatividad, la

comprensión y creación de textos, además hay carencia de métodos o técnicas adecuadas para la enseñanza aprendizaje de la lectura.

Chávez (2016) Señala que en nuestro país no estamos observando a la lectura y la escritura con la debida trascendencia. Los libros no son inmóviles. Chávez confirma que en los centros educativos no es está laborando para leer y comprender los textos que en las escuelas no se está trabajando para leer y entender los textos bajo circunstancias verdaderas en su uso comunitario.

Quispe (2010) menciona: “Los estudiantes peruanos aprenden a leer en los dos primeros años de primaria, de allí en adelante hasta la educación superior se considera que ya saben leer y no se dedica tiempo al desarrollo de destrezas lectoras avanzadas”.

Muchos docentes piensan que, si una lectura no va acompañada de ejercicios propios de los niveles de comprensión lectora, entonces desaprovechan el tiempo; quitando el espacio para la lectura por placer sabiendo que este aspecto agiliza grandemente la comprensión lectora.

En el Colegio Unión de Ñaña se observa que las canciones no son explotadas con su real capacidad para fortalecer la conciencia fonológica, la animación a la lectura es muy escasa y hay desconocimiento de ella pues para ello basta observar las bibliotecas de aulas con pocos libros.

En ese sentido, Quispe (2010) señala que constituir un sistema de lectura en la Institución Educativa, requiere una organización sensata y anticipada donde no sólo los docentes y estudiantes lean una delimitada cantidad de obras, sino que haya un ambiente apropiado para ejecutar el sistema, contar con las zonas, recursos, materiales que proveerán la idea y que todas las personas implicadas, donde se circunscriben a las familias y comunidad, sepan qué metas se quieren lograr qué se espera de cada uno de ellos y que perseveren en caminar juntos para cambiar las limitaciones

en posibilidades, mejorando el nivel de lectura de los estudiantes y de la propia población implicada.

Planteamiento y Formulación del Problema

¿Existe diferencia significativa en la adquisición de la competencia lectora entre los estudiantes del primer grado de primaria de las secciones “Caleb” (grupo experimental) y “José” (grupo control) del Colegio Unión de Ñaña, después de la aplicación del programa didáctico CAPITELE?

Problemas Específicos.

- a. ¿Existe diferencia significativa en la dimensión imagen–palabra entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE?
- b. ¿Existe diferencia significativa en la dimensión imagen–oración entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE?
- c. ¿Existe diferencia significativa en la dimensión oración–imagen entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE?
- d. ¿Existe diferencia significativa en la dimensión lectura y comparación entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE?
- e. ¿Existe diferencia significativa en la dimensión identificación de información entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE?
- f. ¿Existe diferencia significativa en la dimensión comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE?

Finalidad e Importancia de la Investigación

Propósito

Desarrollar e implementar el programa didáctico CAPITELE con el objetivo de mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de primer grado, fomentando tanto el aprendizaje de la lectura como el hábito lector, mediante estrategias innovadoras y centradas en los intereses y necesidades de los niños, que conlleva:

1. Fomentar la conciencia fonológica a través de actividades lúdicas y canciones infantiles que refuercen habilidades fundamentales para la lectoescritura.
2. Promover el hábito de la lectura recreativa en el entorno escolar y familiar, fortaleciendo la disposición de materiales adecuados y estrategias motivadoras.
3. Estimular la producción de textos auténticos basados en los intereses de los niños para desarrollar su creatividad y pensamiento crítico.
4. Evaluar el impacto de las actividades de lectura y escritura propuestas en el programa CAPITELE en el desarrollo acelerado de la competencia lectora.

En resumen, refleja el enfoque integral de la investigación, orientado no solo a mejorar la comprensión lectora, sino también a fomentar el hábito lector y otras habilidades clave asociadas a la lectura y escritura.

Relevancia Social

La implementación del programa didáctico CAPITELE tiene una alta relevancia social, ya que busca abordar un problema crítico en la educación: los bajos niveles de comprensión lectora en los primeros años de escolaridad. La capacidad de leer y comprender no solo es esencial para

el éxito académico, sino que también es una habilidad clave para la participación plena en la sociedad y el acceso a oportunidades futuras.

Sustento:

1. Mejora el desarrollo del conocimiento y la creatividad. Según el Instituto de Educación Secundaria José María de Pereda (2024) la lectura constituye una de las habilidades esenciales que se adquieren a lo largo del proceso educativo. No solo fortalece la comprensión y las capacidades comunicativas, sino que también desempeña un papel clave en el desarrollo del conocimiento y la creatividad. A través de la lectura, se puede acceder a una amplia variedad de información, lo que favorece el pensamiento crítico y una comprensión más profunda del entorno. Por ello, es posible afirmar que la lectura es una herramienta indispensable para el aprendizaje y el logro personal. En este artículo, analizaremos cómo la lectura impacta en la educación y la relevancia de promover este hábito en los estudiantes.
2. Incrementa la comprensión lectora y el pensamiento crítico: Moreno et al. (2024) manifiesta que el fortalecimiento de la comprensión lectora puede influir de manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Al abordar tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos de estas competencias, el estudio ofrece una base robusta para investigaciones futuras y sugiere acciones prácticas para docentes y responsables de políticas educativas. Mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico no solo contribuye al logro académico, sino que también equipa a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad cada vez más compleja y en constante cambio.

3. En un comunicado de prensa de junio de 2022 el Grupo del Banco Mundial manifiesta que la crisis educativa más severa de la historia ha llevado a un marcado incremento en la pobreza de aprendizajes, con un 70 % de los niños de 10 años en países de ingresos bajos y medianos incapaces de comprender textos simples. Antes de la pandemia, esta cifra era del 57 %, pero la situación se ha deteriorado significativamente. Un informe del Banco Mundial, la Unesco, Unicef y otros organismos advierte que esta generación de estudiantes podría perder ingresos potenciales de hasta USD 21 billones a lo largo de su vida, equivalentes al 17 % del PIB mundial actual, superando los USD 17 billones estimados en 2021.
4. Unicef Uruguay en junio de 2023 revela que La lectura fomenta la imaginación y potencia la creatividad. Al estimular la creatividad desde la niñez, se desarrolla en los adultos la capacidad de abordar los desafíos con una perspectiva más amplia y con una actitud proactiva para encontrar soluciones más efectivas.
5. Paulina Flotts destaca la importancia de la competencia lectora en la vida de una persona es tan significativa que se podría afirmar que leer contribuye a mantenerse mentalmente lúcido, activo, joven y en constante aprendizaje. Además, quien lee está plenamente conectado con el presente y participa activamente en su entorno.

Este estudio tiene un impacto directo en la mejora de la educación de los estudiantes de primer grado, con beneficios que se extienden a sus familias y comunidades. Al fomentar la comprensión lectora y el hábito lector, se contribuye no solo al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de las competencias necesarias para el bienestar social, económico y cultural de las futuras generaciones.

Relevancia Pedagógica

La implementación del programa CAPITELE tiene una alta relevancia pedagógica, ya que propone estrategias innovadoras y fundamentadas para mejorar la comprensión lectora y fomentar el hábito lector desde los primeros años escolares. Esto responde a la necesidad de fortalecer las prácticas educativas mediante enfoques centrados en el estudiante y el desarrollo integral de habilidades clave para el aprendizaje.

Sustento:

1. Según Madrid 2024 Fomentar las habilidades lectoras desde una edad temprana es crucial según para garantizar el éxito académico a futuro y favorecer el desarrollo integral de los niños. Aprender a leer desde los primeros años no solo facilita el acceso al aprendizaje de otras áreas del conocimiento, sino que también impulsa el crecimiento cognitivo y emocional.
2. Enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. Sellan (2017) manifiesta que la motivación desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje, ya que influye directamente en la disposición y el interés del estudiante. Sin el esfuerzo del alumno, la labor del docente tiene un impacto limitado. Por ello, cuanto mayor sea la motivación del estudiante, más fácil será alcanzar un aprendizaje significativo. Los factores motivacionales son fundamentales para orientar y organizar la conducta positiva del estudiante hacia el aprendizaje, ayudándolo a desarrollar sus habilidades, superar desafíos y enfocarse en sus intereses. La principal responsabilidad del docente es fomentar esta motivación, de modo que el estudiante realice sus tareas por el interés y la satisfacción personal, y no únicamente por obtener una calificación.

3. Sánchez-Otero et al. (2019) destaca que elaboración de estrategias para la enseñanza requiere un enfoque intencionado, dirigido hacia la consecución de un propósito claro y definido. Este diseño debe considerar de manera integral las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características particulares del grupo de estudiantes, asegurando que las estrategias sean inclusivas y pertinentes para el contexto educativo en el que se aplican. El programa CAPITELE, al centrarse en actividades lúdicas y creativas como canciones y dictado de textos, promueve un aprendizaje significativo.
4. La conciencia fonológica es una capacidad esencial en el proceso de alfabetización inicial, particularmente en idiomas como el español, donde existe una correspondencia clara y consistente entre los grafemas y los fonemas. Esta habilidad permite a los niños identificar, segmentar y manipular los sonidos del lenguaje, lo que facilita la comprensión y adquisición del sistema de escritura. Las estrategias basadas en el uso de elementos musicales y rítmicos, como las propuestas en CAPITELE, potencian significativamente el desarrollo de esta competencia. Estas herramientas no solo refuerzan la asociación entre los sonidos y sus representaciones gráficas, sino que también contribuyen a captar el interés de los estudiantes al integrar el aprendizaje con actividades lúdicas y creativas. Además, el uso de la música y el ritmo estimula áreas del cerebro vinculadas a la memoria y la atención, lo que hace que estas estrategias sean especialmente efectivas en el contexto de la educación inicial.
5. Integración de recursos didácticos. El uso de materiales visuales, textos auténticos y actividades recreativas, como se plantea en el programa CAPITELE, está alineada con las recomendaciones de estudios como el de Morin donde recalca que la

enseñanza multisensorial va más allá de solo leer y escuchar; se centra en involucrar todos los sentidos en el aprendizaje. Aunque no siempre se utilizan los cinco sentidos (gusto, olfato, tacto, vista, oído y movimiento) en cada actividad, la mayoría de las lecciones permiten que los niños interactúen con los materiales de diversas maneras, aprovechando múltiples canales sensoriales para enriquecer su experiencia educativa. El programa CAPITELE fomenta esta interacción a través de actividades grupales y familiares, fortaleciendo el vínculo entre escuela, estudiantes y comunidad.

6. La relevancia pedagógica del programa CAPITELE radica en su capacidad para implementar estrategias innovadoras, basadas en evidencia, que mejoran no solo la comprensión lectora, sino también el desarrollo integral de los estudiantes. Esto contribuye al cumplimiento de estándares educativos actuales y promueve prácticas que preparan a los niños para un aprendizaje significativo y sostenible a lo largo de su vida

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar si existen diferencias significativas en la adquisición de la competencia lectora entre los estudiantes del primer grado de primaria de las secciones “Caleb” (grupo experimental) y “José” (grupo control) del Colegio Unión de Ñaña, después de la aplicación del programa didáctico CAPITELE.

Objetivos Específicos

Determinar si existen diferencias significativas en la dimensión imagen–palabra entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE.

Determinar si existen diferencias significativas en la dimensión imagen–oración entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE.

Determinar si existen diferencias significativas en la dimensión oración–imagen entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE.

Determinar si existen diferencias significativas en la dimensión lectura y comparación entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE.

Determinar si existen diferencias significativas en la dimensión identificación de información el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE.

Determinar si existen diferencias significativas en la dimensión comprensión lectora el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa CAPITELE.

Hipótesis de Estudio

Hipótesis Principal

La aplicación del programa didáctico CAPITELE produce diferencias significativas en la adquisición de la competencia lectora entre los estudiantes del primer grado de primaria de las secciones “Caleb” (grupo experimental) y “José” (grupo control) del Colegio Unión de Ñaña.

Hipótesis Específicas

- a. La aplicación del programa CAPITELE produce diferencias significativas en la dimensión imagen–palabra entre el grupo experimental y el grupo control.

- b. La aplicación del programa CAPITELE produce diferencias significativas en la dimensión imagen–oración entre el grupo experimental y el grupo control.
- c. La aplicación del programa CAPITELE produce diferencias significativas en la dimensión oración–imagen entre el grupo experimental y el grupo control.
- d. La aplicación del programa CAPITELE produce diferencias significativas en la dimensión lectura y comparación entre el grupo experimental y el grupo control.
- e. La aplicación del programa CAPITELE produce diferencias significativas en la dimensión identificación de información entre el grupo experimental y el grupo control.
- f. La aplicación del programa CAPITELE produce diferencias significativas en la dimensión comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control.

Variables de Estudio

Variable Independiente: Programa didáctico de lectura “CAPITELE”

Definición Conceptual. Estrategia pedagógica diseñada para mejorar la competencia lectora a través de actividades específicas que incluyen la relación entre palabras, imágenes y oraciones, además de fomentar el hábito lector mediante metodologías dinámicas y participativas.

Definición Operacional. Corresponde a la implementación del programa CAPITELE en el grupo experimental, que incluye actividades como el uso de canciones, materiales visuales y ejercicios de producción de texto.

Variable Dependiente: Competencia lectora de los estudiantes

Definición Conceptual. Es la capacidad de los estudiantes para decodificar, interpretar, comprender y utilizar textos escritos en diferentes contextos, estableciendo relaciones significativas entre las ideas presentadas.

Definición Operacional. La competencia lectora se mide a través de pruebas específicas que evalúan los siguientes aspectos:

- ✓ Relación imagen-palabra
- ✓ Relación imagen-oración
- ✓ Relación oración-imagen
- ✓ Habilidad de lectura y comparación
- ✓ Capacidad de localización de información
- ✓ Capacidad de comprensión lectora

Operacionalización de Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional/ Valoración
Variable independiente: Aplicación del programa “CAPITELE” Este programa de canciones, palabra-imagen, construcción de textos y animación a la lectura tiene por finalidad promover la adquisición rápida de la competencia lectora y el fomento del hábito lector, factores necesarios para el aprendizaje de todas las áreas curriculares del nivel primario.	Palabra-imagen	Vincula la figura con la palabra que le corresponde.	1	Unidad léxica constituida por un sonido o conjunto de sonidos articulados que tienen un significado fijo y una categoría gramatical. Figura o representación visual de algo o alguien.
	Imagen-oración	Relaciona el texto de la oración con la ilustración que le corresponde.	2	Figura o representación visual de algo o alguien.
	Oración-imagen	Vincula la información de cada imagen con la oración que le corresponde.	3	Unidad sintáctica con sentido completo que está conformada por predicado y sujeto.
Variable dependiente: Competencia lectora Es la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales desarrollar sus conocimientos, consolidar su potencial personal y participar en la sociedad.	Lectura y comparación	Identifica información explícita que es claramente distinguible de las imágenes	4	La lectura es el proceso de comprensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código. Comparación Es la acción y efecto de comparar referente al fijar la atención en dos o más cosas para reconocer sus diferencias y semejanzas.
	Localización de la información.	Localiza información explícita en un texto.	5	Encontrar la respuesta requerida en base a una indicación o demanda explícita en un texto.
	Comprensión lectora	Entiende lo que lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman	6	

	el texto, como elaborar nuevas ideas o puntos de vista que se relacionan con los conceptos o significados del texto mismo		
--	---	--	--

Fundamento Teórico de la Investigación

Antecedentes de la Investigación

Antecedentes Internacionales

Hincapié Rojas, V. M. y Graciano Durango, M. (2016), en su investigación titulada “La música en los procesos de lectoescritura para la educación inicial a partir de las TIC y las artes visuales”, desarrollada en la Universidad Pontificia Bolivariana, analizaron la incidencia de la música integrada con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las artes visuales en el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura en educación inicial.

El propósito de esta investigación fue caracterizar el desarrollo de los procesos de lectoescritura, la música, las TIC y las artes visuales, en la utilización de estrategias didácticas, basadas en el uso de los cuentos infantiles, rondas, expresiones artísticas, audiovisuales, entre otros. Participaron 25 niños y niñas del nivel de jardín, y a la vez se tomó la muestra representativa del planteamiento con cinco niños y niñas que oscilan en la edad de 4 y 5 años, del Centro Infantil el Vergel de la Cooperativa Coomulsap, que está ubicada en el Municipio de San Antonio de Prado. El punto de partida fue la caracterización de las construcciones iniciales de los niños y las niñas alrededor de la música, las TIC, artes visuales y la lectoescritura. En una etapa posterior se implementaron estrategias didácticas fundamentadas en utilizar la música como herramienta didáctico-pedagógica e integradora, estimulando los sentidos y la creatividad para potenciar el aprendizaje en los niños y las niñas, la cual son emergentes que posibilitaron el conocimiento del juego dirigido, la comparación de palabras e imágenes, la identificación de las necesidades y el acercamiento a la articulación del tránsito exitoso en esta edad. Los resultados mostraron que los niños y las niñas en ambientes alfabetizados, enriquecidos a través de los sentidos, avanzan en el conocimiento de las habilidades para la vida, producen a través de sus conocimientos previos y

desarrollan potenciales en su ciclo vital. De esta forma, el planteamiento del problema que se construyó cobró sentido y un uso progresivo y fortalecedor real en el centro infantil.

Bohórquez (2016), en la investigación titulada “La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II”, desarrollada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, analizó el uso de la canción como recurso pedagógico para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Las observaciones de aula realizadas en grado cuarto de un colegio público ubicado en la Localidad de Kennedy de Bogotá, que evidenciaron la escasa comprensión de los textos trabajados en clase, la concepción acerca de la lectura que tenían estudiantes y docentes, y las prácticas pedagógicas tradicionales y reduccionistas en relación con la enseñanza de la lectura.

Además de lo anterior, se realiza una revisión de investigaciones existentes en relación con la lectura, específicamente la comprensión lectora en el nivel de primaria; el hallar poca literatura al respecto, sumado a la manera como se acudía a las canciones como textos auténticos, impulso la continuidad de la construcción de la problemática en cuestión. Esta propuesta investigativa de corte cualitativo se desarrolló principalmente con dos propósitos: intervenir y cualificar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de ciclo II y, a la vez, transformar la propia práctica del docente investigador en relación con la enseñanza del lenguaje. Pretende indagar, problematizar, teorizar y analizar el asunto de lectura, en relación con la dificultad de los estudiantes de ciclo II para comprender determinados textos de la vida escolar y la manera como las letras de las canciones, a partir de una propuesta didáctica y la mediación docente, se convierten en una herramienta para superar estas dificultades. Por lo tanto, el interés investigativo se centra en la construcción de una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de la comprensión lectora

desde una perspectiva social, a partir del análisis de las letras de canciones de diferentes géneros musicales, entendidas estas como textos auténticos o reales (Cassany 1997). El desarrollo de la propuesta evidencia un proceso de progresión en relación con los niveles de lectura esperados para el grado escolar en el que se aplica.

Una idea fundamental para la investigación fue la de situar al lector como un “detective” capaz de develar el sentido profundo de los textos, a partir del desarrollo de estrategias que le permitan construir el significado de lo leído, estableciendo una relación entre lo que leen y el mundo inmediato que los rodea. La apuesta investigativa permitió llevar al aula otros tipos de textos no escolares, conocidos como auténticos, reconocer sus características y potenciar su uso con fines pedagógicos, como material válido para construir conocimiento, desde una propuesta significativa para los estudiantes.

Zuccalá (2015), en su tesis de maestría titulada “Producir textos en los inicios de la escolaridad: la producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 años y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes”, desarrollada en la Universidad Nacional de La Plata, analizó las prácticas de producción textual en los primeros años de escolaridad, comparando distintos enfoques pedagógicos en educación inicial y primer grado.

Esta investigación se propone indagar las características de los textos producidos por niños que se encuentran culminando sala de 5 en el nivel inicial y primer grado de escolaridad primaria. El objetivo central es estudiar de qué manera resuelven tareas de producción de textos en tres modalidades (oral, dictada a un adulto y escrita) niños de ambos niveles de escolaridad que han participado de prácticas de enseñanza orientadas en enfoques pedagógicos diferentes y contrastantes. La mitad de los niños entrevistados realizó su escolarización participando de

propuestas de enseñanza en las que el contacto con distintos materiales escritos (incluidos libros) es frecuente. En la interacción con estos materiales aprenden el sistema alfabético de escritura. Se diseñan situaciones donde los niños deben leer y escribir por sí mismos, poniendo en juego sus conocimientos sobre la escritura y sobre los géneros de circulación social, aunque aún no lean y escriban de manera convencional. En el transcurso de estas situaciones la docente interviene de diversas maneras para favorecer el aprendizaje. De aquí en adelante, se denominará a estas prácticas de enseñanza de enfoque pedagógico constructivista. La otra mitad de los niños de este estudio, en cambio, participó de prácticas de enseñanza que a partir de aquí se denominará de enfoque pedagógico formal. Se ha denominado así a aquellas prácticas centradas en la adquisición del sistema de escritura en las que predominan situaciones de copia y descifrado. En este tipo de enfoque la enseñanza es graduada y secuenciada en la presentación de letras y en la escritura de palabras y oraciones.

Se considera que los textos son aún inaccesibles para los niños de esta edad y que para abordarlos es requisito previo el dominar el sistema de escritura. El aprendizaje del sistema de escritura por parte de los niños requiere en este enfoque actividades de codificación y decodificación. Subyace a ellas una concepción de la escritura como transcripción de la oralidad.

El interés de este estudio radica en aportar a los estudios comparativos referidos a los conocimientos sobre la lengua escrita que poseen los niños al finalizar sala de 5 y primer grado, y poner en relación los saberes construidos por los niños con el tipo de propuestas de enseñanza de la que han participado. El tema de investigación fue seleccionado en tanto el aprendizaje de la escritura de textos posee una importancia central en los primeros años de la escolaridad primaria y es determinante en la trayectoria escolar de los niños. La tarea propuesta a los niños para la

producción de textos encuentra su anclaje en prácticas muy consolidadas por la tradición educativa, aunque con diferentes propósitos y modalidades de acuerdo a los enfoques pedagógicos. Se trata de componer textos de diferente modalidad a partir de una secuencia de imágenes, en este caso, de una historieta. Los resultados de este trabajo podrían aportar a la discusión en torno al valor de la interacción con los textos desde los inicios de la escolaridad. La presente tesis pretende generar datos empíricos que permitan dar cuenta de las posibilidades de los niños en el abordaje de la producción de textos. Se busca aportar a la discusión acerca de la inclusión de los textos en las tareas de escritura en la alfabetización inicial: ¿Hay razones para posponer el encuentro de los niños con la producción de textos o por el contrario, es pertinente y necesario generar ese encuentro de la manera más temprana posible? La importancia de indagar las características de los textos producidos por los niños, es obtener resultados que permitan mostrar que los niños de 5 a 7 años pueden enfrentar tareas de producción de textos orales, dictados y escritos, con un grado de complejidad y extensión muchas veces desestimado. Los resultados de este trabajo pueden contribuir al debate acerca de los enfoques sobre la enseñanza de la lengua escrita revalorizando aquellos que proponen un encuentro temprano, elaborado y complejo con los textos de circulación social. La presente tesis fue formulada como parte de un proyecto más amplio. El mismo dio origen a esta tesis y a las de Diana Grunfeld, Cinthia Kuperman y Claudia Petrone. Cada una de ellas estudia desde diferentes aspectos la cuestión de la evaluación de los conocimientos sobre lengua escrita que poseen los niños al finalizar sala de 5 y primer grado. La definición del objeto de estudio, el diseño de las tareas de investigación, la selección de la población y la recolección y transcripción de datos fueron tareas compartidas por las cuatro tesis, dirigidas por la Dra. Emilia Ferreriro y codirigido por la Magister Claudia Molinari.

Rodríguez (2017), en la investigación titulada Animación a la lectura: estrategias didácticas en el nivel de Educación Inicial, desarrollada en la Universidad de Carabobo, analizó la implementación de estrategias de animación lectora orientadas a fortalecer el interés y la motivación hacia la lectura en niños del nivel inicial.

El propósito de este estudio fue proponer estrategias didácticas que favorezcan una actitud positiva hacia la animación a la lectura en los niños de Educación Inicial sección “A” de la U.E.N. “Rosalía Campins de Herrera” ubicada en la Parroquia Miguel Peña de Valencia, estado Carabobo.

Aun cuando se han realizado diferentes esfuerzos con el fin de desarrollar de forma óptima del proceso lector, los docentes observan cada vez más desapego y desinterés hacia los procesos lectores por parte de los escolares. Esto se manifiesta en los diferentes niveles de educación, de allí la necesidad de abordar las diversas situaciones que se manifiestan en el aula escolar y la manera como actual el docente como mediador o guía del proceso, en particular en el tercer nivel de educación inicial, que es la puerta de entrada de los aprendizajes hacia la alfabetización. En concordancia, los escolares observados del tercer nivel de educación inicial de la E.B.N. “Rosalía Campins de Herrera”, en su mayoría provienen de la comunidad Ruiz Pineda II, ubicada en el municipio Miguel Peña de la ciudad de Valencia estado Carabobo; en estos escolares se observó que tienen poca vinculación con los libros, lo cual pudiera estar relacionado con el bajo nivel académico presentado en sus núcleos familiares. Es de acotar que es en la familia donde los niños y niñas comienzan a desarrollar el lenguaje a través de las canciones, arrullos o simplemente cuentos narrados por sus padres o abuelos, por tal razón es la escuela y los maestros los que están llamados a fomentar el amor hacia los libros y la lectura.

Esta investigación está enmarcada bajo la metodología cualitativa, empleando el método de investigación acción, como técnica la observación participante. Se apoyó en los postulados filosóficos de Vygotsky y las acepciones de Domech, Solé, entre otros; lo cual permitió de manera dinámica y autoreflexiva transformar la realidad existente. Para la recolección de la información se utilizaron los diarios de campos y los registros anecdóticos. El grupo intervenido estuvo integrado por veintidós (22) estudiantes y la docente-investigadora, en un periodo de siete semanas, a través de la planificación de actividades adaptadas a su nivel. Finalmente, se reflexionó sobre la efectividad de este conjunto de estrategias, las cuales proporcionaron un cambio progresivo, continuo y significativo en los niños, logrando que disfruten la lectura mientras construyen significados, rescatando los valores propicios para formar personas pensantes, críticas y reflexivas, despertando la expresión de sentimientos y la creatividad, así como también se favoreció el entorno educativo y familiar.

Duarte (2012), en su tesis doctoral titulada La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector, desarrollada en la Universidad de Alcalá, analizó la relación entre las prácticas de enseñanza de la lectura y la formación del comportamiento lector en estudiantes de distintos niveles educativos.

La investigación examinó la lectura como proceso interrelacionado al desarrollo del comportamiento lector. Su propósito principal es promover el uso de conceptos bien definidos que ofrezcan subsidios para una metodología específica de la enseñanza de la lectura en las series iniciales con el objetivo del desarrollo del comportamiento lector. Estimular la lectura y planear el desarrollo del comportamiento del lector en la búsqueda de la sostenibilidad social y cultural, equivale a promover la reducción de la desigualdad que la sociedad actual retrata. En ese sentido,

la propuesta es divulgar los tres pilares que sostienen la lectura, “DDS”: Despertar, Desarrollar y Sostener el comportamiento lector, a fin de mostrar una estructura posible para las actividades de lectura en la expectativa de formar lectores que exhalan entendimiento y comprensión.

Cuál es el papel de la sociedad, de la escuela y del profesor en el contexto histórico de concreción de formación del comportamiento lector de los niños de 1º y 2º grado de aprendizaje primario a la luz de la confrontación de las concepciones teóricas abordadas, pero, con una visión vuelta hacia la UEB Menino “Jesús de Praga” de São Luís – MA. Esta perspectiva, tiene que caracterizar el comportamiento lector en la práctica pedagógica de los profesores comprometidos con la formación ciudadana de alumnos lectores, y centrar la visión en la necesidad de cambios urgentes en la escuela, ya que generalmente el rendimiento escolar no ha sido satisfactorio en los últimos años a pesar de las inversiones en la formación continua de profesores.

Para envolver y conocer el universo infinito de la enseñanza de la lectura es urgente saber direccionar y mediar situaciones favorables para que la comprensión suceda. De ese modo, se ha utilizado la metodología cualitativa para investigar las prácticas de la lectura y su repercusión en el comportamiento lector. Las cuestiones planteadas aquí sirven de indicadores para la reflexión. La enseñanza de la lectura no se desvincula de las características específicas de su función pedagógica, que es la de organizar espacios de ejecución de la lectura, tener conocimiento de los objetivos de la lectura, planear los momentos nobles de la lectura: el antes, el durante y el después para el cumplimiento de las funciones inherentes de una propuesta de trabajo productiva en las series iniciales. Como propuesta del cumplimiento de las prácticas lectoras enfocadas en el desarrollo del comportamiento lector, se proponen actividades de rutina para los niños en la escuela, con el objetivo de que los ejercicios de las prácticas lectoras presenten a las nuevas

generaciones ricas experiencias extendidas a la sociedad por los sujetos insertos efectivamente en una red lectora que exhala y contagia comportamiento lector.

Como vimos, en el capítulo dos se trató de una propuesta innovadora en el sentido de despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector de los alumnos de los grados iniciales, en una dinámica constante del ejercicio de actividades diversificadas de lectura para motivar el alumno en la participación de esta dimensión olvidada de ser aprovechada en la escuela pública, pues, los profesores dedican muy poco del tiempo didáctico para vivenciar situaciones de lectura innovadoras. En función de eso, un hecho que fue muy observado en ese intercambio entre escuela/profesor y alumno se refirió a la actitud que el profesor adopta en relación a la reacción de sus alumnos frente al libro de lectura. Como se vio, la inmensa mayoría de los profesores alega que a sus alumnos no les gusta leer.

Sin embargo, todos ellos afirman que después de la realización de actividades, poco o muy innovadoras o atrayentes, la mayoría de los alumnos pasó a gustarle la lectura, principalmente cuando reciben estudiantes universitarios que esporádicamente desarrollan proyectos en los cursos de las universidades entre ellas, UEMA (Universidad Estatal de Maranhão) e UFMA (Universidad Federal de Maranhão), que necesitan cumplir pasantías en las escuelas públicas como requisito para la conclusión de carrera.

Antecedentes Nacionales

Quispe Zabalaga (2016), en su investigación titulada “Uso de canciones en el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas de primer grado de la I.E.P. N.º 70 023 Puno – 2016”, desarrollada en la Institución Educativa Pública N.º 70 023, tuvo como propósito analizar la

influencia del uso de canciones como recurso pedagógico en el proceso de adquisición de la lectoescritura en estudiantes del primer grado de educación primaria.

El estudio partió del supuesto de que la música y el ritmo constituyen herramientas didácticas motivadoras que favorecen la conciencia fonológica, la discriminación auditiva y la asociación grafema-fonema, habilidades fundamentales para el aprendizaje lector inicial.

Metodológicamente, se trabajó con niños y niñas de primer grado durante el año 2016, aplicando estrategias basadas en canciones infantiles contextualizadas a los contenidos del área de Comunicación.

Como resultado se llegó a la siguiente conclusión: Se ha logrado demostrar que el uso de canciones en el aprendizaje de la lectoescritura es alto en los niños y niñas del primer grado de la I.E.P N° 70 023 de Puno - 2016 basados en los resultados de la tabla N° 22 grafico N° 22 (promedio final de la post test) determinando que el alumno después de haber utilizado las canciones mejoró significativamente en la lectura y escritura por ende es capaz de leer, escribir y comprender del mismo modo se ha comprobado que la canción es un medio por el cual el estudiante aprende jugando a su vez es una estrategia motivadora y eficaz para mejorar la lecto escritura, ya que el alumno tiende a desarrollar significativamente las destrezas cognitivas, afectivas y psicomotoras, logrando que las sesiones de aprendizaje resulten más atractivas, alegres y motivadoras, despertando el deseo de la creatividad, el interés a participar tanto para los docentes como para sus alumnos, a través de la canción ellos aprenden mejor la construcción de su propio conocimiento resultando así una estrategia muy interesante. Esta Investigación muestra que la canción puede ser utilizada para el beneficio de los alumnos a nivel académico.

Albornoz Tolentino y Carlos Laurencio (2018), en su investigación titulada “Las imágenes visuales y su influencia en el desarrollo de la lectoescritura en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 104 - Paucarbamba - 2016”, desarrollada en la Institución Educativa Inicial N.º 104, tuvieron como propósito determinar la influencia del uso de imágenes visuales en el desarrollo de la lectoescritura en niños de cinco años del nivel inicial.

El estudio se fundamentó en la importancia de los estímulos visuales como recurso pedagógico para fortalecer procesos cognitivos básicos, tales como la percepción, la atención, la memoria visual y la asociación imagen–palabra, considerados pilares en la etapa prelectora y preescritora. Desde esta perspectiva, las imágenes visuales fueron empleadas como estrategia didáctica para favorecer el reconocimiento de grafías, la ampliación del vocabulario y la comprensión de significados.

La investigación realizada fue de tipo explicativo y aplicada, con diseño cuasi experimental. La muestra estuvo representada por dos grupos: (20 niños para el grupo experimental y 25 niños para el grupo control), como instrumento de recolección de datos se usó una guía de observación preprueba y posprueba. Según la contrastación de hipótesis se obtuvo que si se aplica imágenes visuales entonces mejora el desarrollo de la lectoescritura en los niños del grupo experimental de la I.E. I. N.º 104-Paucarbamba. Se tiene un promedio general de 80% de los niños del grupo experimental evaluados antes de aplicar las imágenes visuales en el nivel bajo sobre la lectoescritura y después de la aplicación de imágenes visuales mostraron el 60% en el nivel regular y el 30 % en el nivel alto el desarrollo de la lectoescritura; en relación del 64% de los niños del grupo control presentaron bajo la lectoescritura evaluados con un preprueba y después de evaluar con el posprueba coincidían nivel bajo de lectoescritura el 52%.

Se comprobó que las aplicaciones de las imágenes visuales mejoran el desarrollo de la lectoescritura en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 104 Paucarbamba, (Con un valor de t calculada $=3,77$ es mayor que $1,69$ y el valor de $p = 0,00$ es menor a $0,05$) 2. Un porcentaje promedio de 80% de niños del grupo experimental evaluados a través de un pre prueba antes de aplicar las imágenes visuales mostrando tener un nivel bajo de lectura y después de aplicar las imágenes mostraron tener un 60% regular del nivel de lectura y 20% alto, con un resultado que afirma: al aplicar imágenes visuales entonces mejora el nivel de lectura en los niños del grupo experimental.

Adán Hidalgo et al. (2017), en su investigación titulada “Las imágenes como recurso didáctico que facilita el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 5 años en la I. E. I. N.º 419 de Challhuayaco-San Marcos-Huari 2017”, desarrollada en la Institución Educativa Inicial N° 419, tuvieron como propósito determinar en qué medida el uso de imágenes como recurso didáctico facilita el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años del nivel inicial.

La investigación se sustentó en el enfoque constructivista del aprendizaje, considerando que los estímulos visuales favorecen la construcción de significados, la ampliación del vocabulario y la relación entre imagen, sonido y grafía. Las imágenes fueron empleadas como estrategia pedagógica para fortalecer procesos previos a la lectura y escritura, tales como la discriminación visual, la asociación fonema-grafema y la comprensión de mensajes simples.

Se trató de una investigación aplicada con diseño pre experimental de pre test y post test. La muestra estuvo conformada por 21 niños y niñas de 5 años; la técnica elegida fue observación de campo y como instrumento la guía de observación. Para el análisis e interpretación de los resultados se recurrió a la estadística inferencial, particularmente a la prueba estadística T de

Student para validar la hipótesis. Los resultados evidenciaron que el uso adecuado de las imágenes contribuye significativamente en el desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura en los niños de 5 años. Se percibe en los resultados que arroja los cálculos estadísticos donde $t = -3.337$, $(p) = 0,003$ con un nivel de confianza del 95%. Implica rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

Saavedra Bustamante (2014), en su investigación titulada “Estrategia ‘Los Niños Dictan y el Maestro Escribe’ para desarrollar la producción de textos narrativos en los alumnos del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de Loreto’ del distrito de Nauta - Loreto - 2014”, desarrollada en la Institución Educativa Nuestra Señora de Loreto, tuvo como propósito determinar la eficacia de la estrategia “Los Niños Dictan y el Maestro Escribe” en el desarrollo de la producción de textos narrativos en estudiantes del primer grado de educación primaria.

La investigación tiene como punto de partida la dificultad que presentaban los estudiantes, de la institución relacionada con la competencia de producción de textos escritos. El propósito fundamental de la investigación es contribuir con una forma de trabajo que permita mejorar los aprendizajes y; por ende, el rendimiento de los estudiantes. La hipótesis contrastada fue: si se aplica la estrategia “Los niños dictan y el maestro escribe” para el aprendizaje de la escritura es posible el desarrollo de la producción de textos narrativos en los alumnos del primer grado de educación primaria”. La investigación se fundamentó en el enfoque comunicativo y socioconstructivista de la enseñanza de la lengua, el cual reconoce la importancia de la interacción oral como base para la producción escrita. La estrategia aplicada consistió en que los estudiantes narraban oralmente sus historias mientras el docente las transcribía de manera visible, permitiendo

que los niños observaran el proceso de transformación del discurso oral en texto escrito, fortaleciendo así la conciencia textual, la organización de ideas y la coherencia narrativa. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la estructura de los textos, la secuencia lógica de los acontecimientos, el uso de conectores básicos y la ampliación del vocabulario. El grupo experimental alcanzó un promedio general de 16,04 en el post test frente al grupo de control que conservó el promedio del pre test con 10.23 puntos logrado demostrar la hipótesis con una significación T de 7.45.

Doza Caballero y Vásquez Valdivia (2014), en su investigación titulada “Efectos del programa ‘Animación a la lectura’ en la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa Parroquial ‘Santísima Trinidad’ del Cercado de Lima en el año 2014”, desarrollada en la Institución Educativa Parroquial Santísima Trinidad, tuvieron como propósito determinar los efectos de un programa de animación a la lectura en el nivel de comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de educación primaria.

El estudio se sustentó en el enfoque comunicativo y en teorías que destacan la importancia de la motivación y el hábito lector como factores clave para el desarrollo de la comprensión. El programa “Animación a la lectura” incluyó actividades dinámicas tales como lectura guiada, dramatizaciones, comentarios grupales, uso de material atractivo y estrategias de anticipación e inferencia, orientadas a fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora.

Es un estudio sustantivo descriptivo de diseño cuasi experimental, se trabajó con una población finita correspondiente a los estudiantes de educación primaria identificados con problemas de comprensión lectora, que en total son 50 estudiantes, se aplicó un instrumento de comprensión lectora validado por criterio de jueces, así como revisión de actas. Como conclusión

general se rechazó la $H_0: \mu_1 = \mu_2$ con un $(p = .000 < (\alpha = 0,05)$, en vista de ello El programa “Animación a la lectura” tiene efectos en la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa parroquial “Santísima Trinidad” del Cercado de Lima en el año 2014. Para llegar a esta conclusión se utilizó la U-Mann-Whitney.

Marco Filosófico Adventista

Esta tesis se basa en el hecho de que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza, por lo tanto, con una inteligencia superior que a pesar del pecado sigue evidenciando mucho discernimiento para diferenciar lo bueno de lo malo, conducta indispensable para lograr el éxito en la vida cristiana. La Biblia, que es el libro de los libros invita a que sea leída cada día como primera actividad de la mañana, como dice Mateo 6:33: “Mas buscad primeramente el reino de Dios y su justicia y todas las cosas serán añadidas”. “Ciertamente, la palabra de Dios es viva y poderosa, y más cortante que cualquier espada de dos filos. Penetra hasta lo más profundo del alma y del espíritu, hasta la médula de los huesos, y juzga los pensamientos y las intenciones del corazón (Hebreos 4:12).

“Toda la Escritura es inspirada por Dios y útil para enseñar, para reprender, para corregir y para instruir en la justicia, a fin de que el siervo de Dios esté enteramente capacitado para toda buena obra”. 2 Timoteo 3:16-17.

Una de las estrategias que plantea esta tesis para que la adquisición de la lectura sea más rápida es la lectura en sí, y para llegar a ella la animación a la lectura es importante ya que utiliza diversas herramientas para gustar de ella. Al leer las bellas historias que contiene la Biblia los niños disfrutan de este momento motivando a que ellos adquieran el hábito de la lectura. Al respecto Elena de White (2014, p. 159) aconseja lo siguiente: “Los cultos deberían ser breves y

lentos de vida, adaptados a la ocasión, y variados. Todos deberían tomar parte en la lectura de la Biblia, y aprender y repetir a menudo la ley de Dios. Los niños tendrán más interés si a veces se les permite que escojan la lectura”.

Cuando los niños crean sus textos verdaderos mencionando hechos cotidianos de su entorno y los dictan a su docente están plasmando sus ideas, pensamientos y estas están siendo considerados en su aprendizaje, así ellos llegaran a ser grandes pensadores y no meros reflectores, así como lo manifiesta White (1977) Toda persona creada por Dios está asignada por una capacidad semejante a la del Creador: la individualidad, la capacidad de pensar y hacer. Las personas en quienes se desarrolla esta capacidad son líderes, “La obra de la verdadera educación consiste en desarrollar esta facultad, en educar a los jóvenes para que sean pensadores, y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres”.

Marco Teórico

Canto, un gran Recurso Educativo

En el ámbito educativo, los alumnos de primer grado enfrentan un desafío significativo: aprender a leer y escribir. Este proceso requiere de estrategias didácticas efectivas, ya que a esta edad los niños poseen un período de atención limitado. Por ello, es fundamental utilizar recursos que capten su interés rápidamente y que no los agoten. En este contexto, las canciones se presentan como una herramienta valiosa para el aprendizaje, pues no solo mantienen a los niños motivados, sino que también facilitan diversos aspectos esenciales del desarrollo de la lectoescritura.

Las canciones contribuyen a mejorar la expresión verbal, la articulación adecuada de palabras, y la correcta pronunciación de los sonidos, ayudando a los niños a asociar cada fonema con su correspondiente grafía. Además, promueven el desarrollo de la discriminación auditiva y la capacidad de escucha, habilidades indispensables para distinguir las letras y sus particularidades. La incorporación de gestos y movimientos asociados con las canciones potencia el aprendizaje, ya que fomenta el desarrollo de nociones espaciales y la lateralidad, aspectos cruciales para el correcto desempeño en la lectura y la escritura.

Fonseca (2013) destaca que “las canciones (música y letra) provocan menor cansancio durante el aprendizaje, avivan su creatividad, despiertan experiencias previas y, por ende, sus esquemas mentales, y estimulan su interés, lo que resulta crucial para el desarrollo de la habilidad lectora intensiva de textos”. Esto subraya el papel insustituible del canto como recurso pedagógico. Asimismo, White (2014, p. 496) enfatiza la importancia del canto tanto en el hogar como en la escuela: “Cántense en el hogar canciones agradables y virtuosas y habrá menos palabras de reproche y más de felicidad, confianza y alegría. Cántese en el colegio, y los estudiantes serán acercados más a Dios, a sus profesores y entre ellos”.

En resumen, las canciones no solo son un recurso lúdico, sino también una estrategia educativa integral que combina música, lenguaje y movimiento para facilitar el aprendizaje. Aprovechar este recurso en el aula no solo promueve el desarrollo de habilidades específicas, sino que también contribuye a generar un ambiente educativo positivo, creativo y lleno de significado para los estudiantes de primer grado.

Las Canciones como Herramienta para Desarrollar la Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica es un proceso cognitivo esencial en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite a los niños identificar y manipular los sonidos de las palabras. Según Defior (2014), esta habilidad resulta clave en el reconocimiento de las palabras escritas, dado que implica la capacidad de convertir grafemas en fonemas mediante el dominio de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF). Este manejo debe integrarse de forma natural para que el niño se convierta en un lector competente. En español, debido a la transparencia de sus códigos lingüísticos, el desarrollo de la conciencia fonológica es especialmente relevante y beneficioso.

Estudios destacados refuerzan la relación entre la música y el fortalecimiento de estas habilidades. Lamb y Gregory (1993) señalan que un mayor conocimiento melódico se traduce en mejores resultados en la adquisición de la lectoescritura. De manera similar, Anvari, Trainor, Woodside y Levy (2002) encontraron que un nivel musical avanzado se correlaciona positivamente con una conciencia fonológica desarrollada y mayores habilidades iniciales de lectura y escritura. Además, Galicia, Contreras y Peña (2006) evidenciaron que la instrucción musical contribuye significativamente al enriquecimiento del vocabulario infantil.

Fonseca (2013) resalta que las melodías juegan un papel fundamental en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, ya que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica. Este aspecto no solo impulsa el progreso del proceso lector, sino que también incrementa la motivación durante el periodo de alfabetización.

En este sentido, las canciones infantiles, que suelen incluir rimas y repeticiones, se convierten en un recurso poderoso. Estas melodías, a menudo acompañadas de gestos y movimientos, facilitan la comprensión del significado de las palabras, mejoran la pronunciación y

refuerzan la memoria fonológica del niño. Este enfoque lúdico y dinámico acelera el proceso de alfabetización de manera significativa.

Además, las canciones contribuyen al perfeccionamiento del lenguaje, fomentando una mejor articulación y ayudando a los niños a asociar fonemas con grafías. Magan-Hervás (2017) destaca que las melodías, junto con las mímicas, no solo potencian la adquisición de nociones espaciales necesarias para distinguir las letras, sino que también apoyan el desarrollo de la lateralidad, una habilidad clave en el aprendizaje de la lectoescritura.

En un estudio piloto de enfoque experimental, Choe et al. (2025) aplicaron actividades musicales como la lectura rítmica de palabras, el canto de oraciones y la composición de canciones en estudiantes de educación primaria. Los hallazgos mostraron avances significativos en la fluidez lectora, particularmente en la automaticidad y precisión, evidenciándose incrementos en la velocidad y continuidad de la lectura tras la intervención.

Estos resultados sugieren que el uso sistemático del canto contribuye al fortalecimiento de la decodificación automática en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Finalmente, las canciones mejoran la discriminación auditiva y la capacidad de escucha, elementos indispensables para consolidar el proceso lector. Al incorporar música en las actividades pedagógicas, los niños experimentan un aprendizaje más atractivo, dinámico y efectivo, logrando así una base sólida para su desarrollo lingüístico y cognitivo.

Importancia de la Música en la Lectura y la Escritura

Diversos estudios y enfoques pedagógicos han analizado cómo la música puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lectoescritura en la

infancia. Sarget (2003) señala que las canciones contribuyen de manera significativa al desarrollo del lenguaje, mejorando tanto su comprensión como su pronunciación. Estas habilidades son fundamentales para la apropiación de la lectura y la escritura, ya que incrementan la articulación y permiten una correcta asociación entre fonemas y grafías. Asimismo, las canciones favorecen la ampliación del vocabulario, elemento esencial para el enriquecimiento lingüístico.

Desde el punto de vista auditivo, la percepción de sonidos, timbres y audiciones desarrolla la discriminación auditiva y fomenta la capacidad de escucha, habilidades cruciales para la lectoescritura. La atención y la memoria también se ven potenciadas, lo que permite a los niños recordar palabras y analizar sus sonidos en secuencia, habilidades necesarias para leer y escribir con fluidez.

Además, las actividades lúdicas musicales, como el canto acompañado de movimientos corporales o el uso de instrumentos musicales, facilitan la adquisición de nociones espaciales fundamentales para diferenciar letras con orientaciones similares, como “b” y “d”. También promueven el desarrollo psicomotor, incluyendo la destreza corporal y la lateralidad, que son elementos clave en el aprendizaje de la lectoescritura.

Murphy (1992) introduce el concepto del fenómeno "The Song stuck in my head", que describe cómo las canciones, al quedarse en la memoria de manera repetitiva, pueden activar involuntariamente la capacidad de adquisición del lenguaje, funcionando como un ejercicio continuo y natural. White (1889), por su parte, enfatiza la importancia de una entonación clara, una pronunciación correcta y palabras bien definidas durante el canto, en lugar de simplemente enfocarse en cantar de manera ruidosa.

En términos metodológicos, Algarrá (1998, como se citó en Zapata Ordosgoitti & Arteaga, 2010) demostró que el uso de canciones mejora aspectos como la dicción, la entonación, el ritmo y la velocidad, lo que se traduce en una mayor fluidez lectora. De manera complementaria, Briceño (1995) confirmó que el uso de canciones infantiles fomenta la agilidad, precisión y articulación en los niños. Fonseca (2013) añade que las canciones con letra son especialmente útiles para desarrollar fluidez y velocidad lectora, ya que permiten mecanizar estos procesos de manera natural. La melodía de las canciones ayuda a reducir las barreras lingüísticas, pues los niños se centran más en el aspecto melódico que en el lingüístico.

En la práctica docente, se ha observado que los niños prefieren leer las letras de las canciones en papelote a seguir un karaoke, ya que la ausencia de imágenes reduce las distracciones y mejora la atención en la lectura. Las canciones, además, tienen un efecto relajante y atractivo que facilita el inicio de actividades escolares. Sin embargo, es importante que las canciones utilizadas no tengan una complejidad excesiva en las notas, de modo que sean más fáciles de aprender y cantar.

En conclusión, la música y las canciones representan una herramienta integral que no solo enriquece el aprendizaje lingüístico, sino que también fomenta la motivación, la concentración y el desarrollo de habilidades fundamentales para la lectoescritura.

Imágenes como Recurso Didáctico

Las imágenes trascienden la mera percepción visual, ya que involucran procesos de pensamiento tanto en quienes las crean como en quienes las interpretan. Como señala Díaz (2009), "la imagen, más que una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce, como de quien la recibe". Este doble enfoque convierte a las imágenes en herramientas

potentes dentro del ámbito educativo, ya que no solo transmiten información, sino que también estimulan la reflexión y el análisis.

El Ministerio de Educación (Minedu, 2015) destaca que las imágenes contribuyen significativamente al desarrollo de la expresión oral y al fortalecimiento de la comprensión, aspectos esenciales en el proceso de aprendizaje. Este recurso visual, combinado con estrategias didácticas adecuadas, enriquece las oportunidades de los estudiantes para interactuar con el conocimiento de manera creativa y significativa.

En el contexto de la adquisición de la lectura, las imágenes se convierten en un recurso indispensable, especialmente en los primeros momentos de enseñanza. Aguilar (2013) subraya que durante esta etapa inicial, predominantemente oral, es fundamental contar con apoyos gráficos que faciliten el aprendizaje. Estos pueden incluir láminas, cuentos sin palabras, recortes, y dibujos realizados tanto por los docentes como por los propios estudiantes. La variedad y selección de materiales, como canciones, trabalenguas, rimas y cuentos, también complementan el uso de imágenes, enriqueciendo el proceso de enseñanza y fomentando un aprendizaje integral.

El uso de imágenes en las aulas no solo capta la atención de los estudiantes, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, como la observación, la interpretación y la asociación. Además, favorece la conexión entre lo visual y lo lingüístico, permitiendo a los estudiantes relacionar imágenes con palabras, frases o conceptos. Esta asociación es especialmente útil para fomentar el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora.

Asimismo, las imágenes permiten abordar la diversidad en el aula, ya que son recursos versátiles que se pueden adaptar a diferentes niveles de aprendizaje y estilos cognitivos. Por

ejemplo, los estudiantes con una inclinación hacia el aprendizaje visual encuentran en las imágenes un apoyo crucial para entender conceptos complejos o abstractos.

En conclusión, las imágenes son mucho más que herramientas auxiliares en la enseñanza; son recursos fundamentales que potencian la comunicación, la comprensión y el aprendizaje significativo. Su integración en el proceso educativo no solo facilita la adquisición de habilidades básicas, como la lectura, sino que también estimula la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Beneficios de las Imágenes en la Enseñanza

El uso de imágenes como recurso didáctico ofrece múltiples ventajas, tanto en la motivación como en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Según Armas (2014), las imágenes colocan al alumno como protagonista de su propio proceso educativo, permitiéndole desempeñar un rol activo en la construcción de significado. Este enfoque no solo promueve la participación, sino que también desarrolla la capacidad del estudiante para interpretar y otorgar sentido a las imágenes de manera personal.

Principales Beneficios.

Motivación y Participación. Las imágenes estimulan el interés por aprender y fomentan la iniciativa propia.

Versatilidad Didáctica. Ofrecen una amplia gama de posibilidades metodológicas para adaptar contenidos a diversas necesidades.

Apoyo a la Educación Especial. Son especialmente valiosas para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Eficiencia en el Aprendizaje. Amorós (2008) destaca que las imágenes hacen las clases más interesantes y promueven una mejor comprensión de los contenidos al facilitar la creatividad, las conexiones y la consolidación de conocimientos. Además, refuerzan los procesos cognitivos y dejan una huella en la memoria a largo plazo.

Comunicación Efectiva. Siempre transmiten un mensaje claro, ayudando a comprender y reforzar la información de manera visual y atractiva.

Contribuciones Específicas según la Investigación. Diversos autores (Alonso Tapia, García Morales, Llorente Cámara, entre otros) señalan que las imágenes:

- ✓ Facilitan la comprensión de conceptos abstractos.
- ✓ Promueven la introducción de nuevas ideas.
- ✓ Refuerzan el recuerdo de temas previamente aprendidos.
- ✓ Fomentan una comunicación auténtica y vinculada con la vida cotidiana.

Fines Comunicativos de las Imágenes. De acuerdo con Lozano (1991), las imágenes cumplen diversas funciones:

Informativa. Permiten entender hechos que las palabras no logran transmitir de manera efectiva, como ocurre con las fotografías periodísticas.

Educativa. Sirven como guía para la enseñanza, complementando recursos didácticos.

Lúdica. Ofrecen diversión y aprendizaje simultáneamente, como en los cómics o calendarios.

Persuasiva. Influyen en la toma de decisiones, como en la publicidad o propaganda.

Importancia en el Aprendizaje. Pereyra (2001) destaca que el empleo de imágenes motiva a los estudiantes a leer y producir textos propios. Antes de aprender a leer en lengua escrita, los niños desarrollan habilidades para "leer" imágenes, lo que les permite interpretar su entorno y expresar lo que estas les inspiran. Pro (2003) añade que las imágenes ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas, como descifrar mensajes y realizar juicios sobre los temas representados.

Propuestas Metodológicas

Aguilar y Molina (2013) enfatiza la importancia de incorporar programas visuales en la planificación educativa. Esto implica integrar imágenes alineadas con el ritmo de aprendizaje, las necesidades y las motivaciones de los estudiantes, para lograr una formación integral.

Propuesta Capitele. Una propuesta es crear espacios en el aula dedicados a figuras y palabras relacionadas con los contenidos de comunicación. Por ejemplo, para trabajar la letra "a", se podrían usar imágenes de palabras como *Ana*, *abeja*, *avión*, *abuelita* y más. Estas imágenes se acompañarían de narraciones creativas para captar la atención de los estudiantes, incentivándolos a dictar palabras y crear cuentos propios. Este enfoque refuerza tanto la creatividad como el vínculo entre lo visual y lo lingüístico, facilitando un aprendizaje integral y significativo.

En conclusión, las imágenes no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también potencian la motivación, el pensamiento crítico y la creatividad, convirtiéndose en herramientas indispensables para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Aprender a Leer Construyendo Textos con Ayuda del Docente. La escritura en voz audible con el acompañamiento del docente representa una estrategia clave para el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura. Según Laguna (2018), cuando los niños dictan un texto, lo hacen "escribiendo en voz alta," transfiriendo sus ideas al docente, quien actúa como un puente entre el lenguaje oral y escrito. Este proceso les permite concentrarse en la producción del mensaje y en cómo estructurar sus ideas para que los lectores puedan comprenderlas con claridad.

Escribir desde las Primeras Vivencias Estudiantiles. Desde los primeros años escolares, los niños tienen la capacidad de crear textos auténticos y funcionales basados en sus experiencias cotidianas, deseos y necesidades. En este contexto, el docente desempeña un rol fundamental al recibir el dictado de los estudiantes. Esta práctica inicial les facilita a los niños observar la correspondencia entre los sonidos y las grafías, permitiéndoles entender el sistema de escritura.

Según Huamán (2014), dictar un texto para que el adulto lo escriba es una de las primeras formas en que los niños participan activamente en la creación de textos. Este enfoque:

- Ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas.
- Facilita la expresión escrita, al enfocarse únicamente en la construcción del mensaje.
- Les enseña elementos fundamentales del sistema de escritura, como la orientación de izquierda a derecha, la separación entre palabras y el uso de letras para representar sonidos. Esta interacción también les muestra cómo la escritura sirve como un registro duradero de la memoria y cómo puede ser recuperada a través de la lectura.

Beneficios de Escribir en Voz Audible

Laguna (2018) menciona diversas ventajas al implementar la estrategia de dictar textos al docente:

Comprensión Funcional de la Escritura. Los niños entienden el propósito práctico de escribir como un medio para comunicar mensajes.

Desarrollo del Pensamiento Completo. Pueden expresar sus ideas de manera precisa y organizada.

Producción de Textos Auténticos. Se generan contenidos relevantes para situaciones reales de comunicación.

Distinción entre Lenguaje Oral y Escrito. Los niños aprenden las diferencias fundamentales entre ambos registros.

Adaptación al Tipo de Texto y Receptor. Los estudiantes ajustan sus ideas según el formato del texto y su propósito comunicativo.

Aproximación al Sistema Alfabético. A través de esta práctica, los niños aprenden sobre la escritura de letras, la separación entre palabras, la linealidad de la escritura y su orientación de izquierda a derecha.

Desarrollo Integral a Través de esta Metodología

El Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM, 2005) sostiene que esta estrategia no solo favorece el aprendizaje del sistema de escritura, sino que también ayuda a establecer bases sólidas para el desarrollo de habilidades elementales, como:

- ✓ La atención al detalle en la estructura de los textos.
- ✓ La capacidad de dictar narraciones coherentes ajustadas a un propósito específico.
- ✓ La adquisición de confianza para explorar y utilizar la escritura en diferentes contextos.

En conclusión, aprender a leer y escribir construyendo textos con ayuda del docente no solo es una técnica didáctica efectiva, sino que también fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, combinando habilidades lingüísticas, cognitivas y creativas.

Propuesta CAPITELE para Escribir en Voz Audible

La propuesta CAPITELE sugiere un enfoque dinámico y motivador para que los niños participen activamente en la escritura desde sus primeros años escolares. A través del dictado al docente, los estudiantes producen textos basados en sus propios intereses, asumiendo el rol de "grandes escritores". Esta estrategia no solo les permite desarrollar habilidades de escritura y lectura, sino que también fomenta su confianza y protagonismo en el proceso de aprendizaje.

La docente, como facilitadora, introduce la actividad destacando la importancia de convertirse en escritores. Explica las etapas del proceso y brinda apoyo continuo a los estudiantes mientras dictan sus ideas. Durante este ejercicio, los niños se concentran en estructurar sus pensamientos de manera clara y coherente. Una vez completado el texto, la docente los guía en un proceso de revisión, donde juntos identifican posibles errores, refuerzan la idea principal y mejoran la claridad del mensaje.

Al finalizar, el texto se lee en grupo, se reconoce a los autores y se reflexiona sobre el contenido. Este enfoque:

1. Fortalece la competencia lectora y escritora: Los niños relacionan de manera práctica el lenguaje oral con el escrito, acelerando su comprensión del sistema alfabético.
2. Fomenta la autorregulación y el pensamiento crítico: Revisar el texto y discutir ideas principales promueve la capacidad de analizar y perfeccionar su propio trabajo.
3. Construye confianza y motivación: Sentirse autores de un texto refuerza su autoestima y los motiva a seguir explorando la escritura como herramienta de expresión.
4. Desarrolla habilidades de trabajo en grupo: Leer y reflexionar en conjunto sobre los textos fortalece las habilidades sociales y comunicativas.

La propuesta CAPITELE transforma el aprendizaje de la escritura en un proceso significativo y participativo, donde los estudiantes no solo aprenden a escribir, sino que descubren el poder de sus ideas y palabras como vehículos para comunicarse y expresarse.

LA Lectura Recreativa y su Relevancia para la Adquisición de la Lectura

Uno de los mayores desafíos en el primer grado de educación primaria es lograr que los niños adquieran el hábito de la lectura. Esta tarea representa un esfuerzo conjunto entre docentes, estudiantes y padres de familia, quienes desempeñan roles fundamentales en el proceso. La pregunta que surge es: ¿cómo transformar esta labor en una experiencia gratificante que permita alcanzar los objetivos de manera efectiva y sostenible?

El Rol del Docente como Modelo Inspirador

Para fomentar el amor por la lectura, el docente debe ser un apasionado lector y estar convencido de que enseñar a leer no solo es una tarea educativa, sino también una oportunidad para disfrutar y compartir el placer que ofrece la lectura. Como señala Garrido (2014): “El gusto por la lectura no se enseña, se contagia”. Un lector auténtico no solo lee por necesidad, sino

también por el placer intrínseco de hacerlo. Este entusiasmo puede ser transmitido a los estudiantes, quienes necesitan ver en su maestro un modelo inspirador.

Salamanca (2016) resalta la importancia de atender los intereses y necesidades de los alumnos, promoviendo actividades que sean significativas y motivadoras. Esto implica que los niños participen activamente en su aprendizaje y se sientan cómodos y felices con las experiencias de lectura que realizan en el aula.

La lectura recreativa como pilar del Desarrollo Integral

La lectura recreativa desempeña un papel esencial en la adquisición de habilidades fundamentales como la comprensión lectora y el razonamiento matemático, según lo afirma Valle (2006). Estudios han demostrado que los niños cuyos padres les leyeron desde temprana edad experimentan un desarrollo notable en sus capacidades intelectuales y emocionales. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear ambientes enriquecedores que faciliten el acceso a la lectura.

Hurtado (2008) propone la implementación de eventos periódicos que incentiven el interés por la lectura, tales como ferias del libro, talleres de títeres, narraciones de abuelos, visitas a bibliotecas y actividades teatrales. Estas estrategias generan en los niños una curiosidad natural por leer y explorar diversos textos.

El Papel de la Animación a la Lectura

La animación a la lectura es una herramienta esencial para los docentes, quienes deben estar constantemente en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas que motiven a los estudiantes. Fomentar este hábito no solo contribuye a mejorar el desempeño escolar, sino que

también amplía los horizontes culturales y personales de los niños. El hábito lector les brinda herramientas para desarrollarse como ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Propuesta del Programa CAPITELE para la Animación a la Lectura

Un programa integral de animación a la lectura debería buscar los siguientes resultados:

1. **Fomentar la elección autónoma:** Que los niños seleccionen libros por su propia curiosidad y descubrimiento.
2. **Promover la diversidad textual:** Que exploren distintos tipos de textos para ampliar su perspectiva.
3. **Desarrollar el placer por leer:** Que encuentren satisfacción en la lectura sin sentirse presionados.
4. **Establecer un hábito diario:** Que lean tanto en la escuela como en el hogar.
5. **Involucrar a la familia:** Que los padres participen activamente en el desarrollo del hábito lector de sus hijos.
6. **Integrar la lectura en la vida cotidiana:** Que los niños asuman la lectura como una actividad significativa y constante en su vida.
7. **Relacionar la lectura con experiencias personales:** Que propongan y participen en actividades vinculadas a sus intereses.
8. **Cultivar lectores felices:** Que disfruten de la lectura como una fuente de alegría y conocimiento.
9. **Fomentar la lectura espiritual:** Que incluyan textos como la Biblia en su rutina diaria, considerándola una guía de vida.

La lectura recreativa no solo es un medio para adquirir habilidades académicas, sino también una puerta abierta al descubrimiento, el aprendizaje y el disfrute personal. El reto está en diseñar experiencias significativas que enciendan en los niños la chispa del amor por la lectura, permitiéndoles crecer como individuos integrales y felices.

La importancia de Fomentar el Hábito Lector en la Infancia

La infancia representa una etapa clave para sembrar el entusiasmo por los libros y la lectura. Según Díaz (2010), antes de que los niños inicien formalmente el proceso de aprendizaje lectoescritor, se presenta una oportunidad invaluable para despertar en ellos el amor por los libros, de manera que este sentimiento forme parte esencial de sus vidas desde edades tempranas. Este amor inicial por la lectura tiene el potencial de acompañarlos y enriquecer su desarrollo integral.

Impacto Positivo de la Lectura Temprana

Combes (2006) destaca que los niños familiarizados con la lectura a temprana edad desarrollan habilidades lectoras con mayor rapidez y naturalidad. Sin embargo, lo realmente significativo no es solo que aprendan a descifrar el código de la escritura, sino que surja en ellos el deseo de explorar y disfrutar las infinitas riquezas que la lectura puede ofrecer. Cuanto mayor sea la variedad de textos a los que se expongan, mejor comprenderán que la lectura no es solo una habilidad mecánica, sino una puerta a mundos de conocimiento, imaginación y reflexión.

Un Esfuerzo Compartido entre Hogar y Escuela

Tanto en el hogar como en la escuela, fomentar el hábito lector debe ser un objetivo común. Los docentes tienen la responsabilidad de trabajar en conjunto con las familias, sensibilizándolas sobre la importancia de este hábito en la vida de los niños. Díaz (2010) enfatiza que en la etapa de primaria es fundamental dar continuidad al desarrollo del hábito lector desde todos los espacios

educativos: el aula ordinaria, el aula de apoyo, el centro escolar y el hogar. Este trabajo articulado es esencial para fortalecer las bases de una sociedad lectora.

El Aula como Espacio Clave para la Lectura

Para muchos niños, el aula se convierte en el único lugar donde pueden disfrutar de espacios dedicados a la lectura, especialmente si sus padres no tienen tiempo suficiente debido a sus ocupaciones laborales. Los docentes del nivel primaria tienen, por lo tanto, una oportunidad única de crear ambientes enriquecedores que motiven y refuercen el hábito lector. Este esfuerzo cobra mayor relevancia cuando se consideran estadísticas alarmantes: mientras en países como India los habitantes leen en promedio 10:42 horas por semana (Ecoosfera, 2018), en países como el nuestro, según RPP (2017), un ciudadano promedio lee menos de un libro al año. Esto evidencia la necesidad urgente de que los docentes asuman un rol activo para revertir esta situación.

Leer por Placer: el Fundamento del Hábito Lector

Para despertar el interés en la lectura, los docentes deben estar convencidos de que leer por placer es el núcleo del hábito lector. Crear espacios en el aula destinados a la lectura no es una pérdida de tiempo, sino una inversión en el futuro académico y personal de los estudiantes. Goodman (1994) señala que, si bien existen numerosas formas de ocupar el tiempo libre (como ver televisión o practicar deportes), aquellos niños que aprenden a disfrutar de la lectura terminarán eligiéndola como actividad preferida. Por el contrario, quienes solo desarrollan la habilidad mecánica de leer, pero no encuentran placer en ello, rara vez optarán por la lectura en su tiempo libre (Cajamarca 2023)

Estrategias para Fomentar el Hábito Lector

Quispe (2010) afirma que, para formar lectores efectivos, es fundamental implementar estrategias que despierten en los niños el deseo genuino de leer. Entre las acciones recomendadas se encuentran:

- Eventos escolares: Ferias del libro, talleres de títeres, narraciones de cuentos y visitas a bibliotecas (Hurtado, 2008).
- Ambientes acogedores: Crear espacios en el aula que inviten a la lectura, con una amplia variedad de libros accesibles para los estudiantes.
- Lectura compartida: Proponer actividades donde los niños lean en compañía de sus padres, abuelos o compañeros, fomentando así una conexión emocional con la lectura.
- Textos variados: Exponer a los niños a diferentes géneros y formatos de lectura, desde cuentos y poesía hasta revistas y cómics.

Estrategias CAPITELE para Formar el Hábito Lector en los Infantes

1. Informar y concientizar a los padres de familia sobre la problemática de la lectura en nuestro país.
2. Involucrar a los padres de familia en las actividades propuestas del programa lector.
3. Presentar videos sobre la vida de personas a las cuales la lectura fue de gran beneficio como Ben Carson.
4. Lectura guiada por la docente a los estudiantes donde cada uno de ellos también tiene el libro. En este punto la docente debe tener en cuenta que al leer el texto debe emplear todo su entusiasmo donde ella pueda vivir lo que está leyendo, haciendo variaciones en el volumen de su voz, si es necesario caminar, saltar, etc.

5. Subir puntos a los grupos de trabajo que lean.
6. Premiar de vez en cuando a los niños que aprovechan su tiempo leyendo.
7. Designar un día especial para celebrar la Fiesta del Libro.
8. Presentar con entusiasmo los libros que los estudiantes traen de sus hogares.
9. Gestionar donaciones de libros.
10. Las hojas de lecturas son otra herramienta atractiva para despertar el gusto por la lectura.
Se les pidió a los padres que decoren un catálogo flex con micas para colocar en ellas diversas lecturas cortas interesantes que lo decoraron con figuras alusivas a la lectura.
11. Contar con un envase decorativo donde se colocarán tapitas de colores que representarán los libros que hayan leído. Al colocar las tapitas los niños cuentan que es lo que más les ha gustado de cada libro.

La fiesta del Libro, un Recurso CAPITELE para Motivar a los niños a Leer. Goodman (1990) señala que la escuela debe ser divertida. Aprender dentro de ella debe ser tan cómodo y entretenido como lo es fuera de ella. Más aún si los infantes son vehementes y gozan con el aprendizaje. También puede ser entretenida la enseñanza.

1. A que niño no le gustan las fiestas infantiles, por eso creamos esta estrategia de la Fiesta del Libro.
2. Contamos el cuento “Librín cumplió su sueño” que da pie para organizar la Fiesta del Libro.
3. Preguntaremos a los niños ¿cómo quisieran llevar a cabo esta fiesta? Ellos proponen siempre guiados por el docente una lluvia de ideas para realizarla.
4. Para realizar las ideas propuestas por los niños el docente se reunirá con los padres de familia para formar comisiones, organizar y ejecutar todo lo referente a esta fiesta.

5. Se elaborarán tarjetas de invitación con lindos dibujos alusivos a esta fiesta para repartir a cada estudiante, las autoridades del centro educativo y otras personas allegadas al grupo de estudiantes.
6. Los niños visitarán una biblioteca cercana para ello elaborarán carteles alusivos a los beneficios de la lectura y repartirán tarjetas a las aulas de otros compañeros y público en general donde hay pensamientos referentes a las bondades de la lectura.
7. Es bueno que un escritor cuyo libro haya sido leído con anterioridad los visite. Esta será una experiencia gratificante tanto para los niños como los padres de familia donde conocerán al autor y conversarán sobre su libro.
8. Se decorará el salón con dibujos de niños leyendo, globos y otros adornos, se visualizarán dos compromisos, uno de ellos sobre el cuidado de los libros y otro sobre la lectura diaria de la Biblia como santa palabra de Dios.
9. En una mesa larga y cubierta por lindos manteles se pondrá a la Biblia en un lugar principal dándole el lugar importante que corresponde como Libro de los libros.
10. En esta Fiesta habrá una piñata ecológica que no se destruye como las usuales, dentro de ella habrá libros para cada niño.
11. Habrá sorpresas con dibujos alusivos a los libros y dentro de ella se colocará libros pequeños y algunos útiles escolares.
12. Una sabrosa causa rellena vegetariana en forma del libro será la delicia de todos los presentes.
13. Cajas forradas con papel de regalo y hermosos listones dentro de ellas se colocarán libros de diferentes temas educativos que serán adquiridos con ayuda de los padres.

14. Al término de la Fiesta se organizará la Biblioteca del Aula con la intervención del docente, los padres de familia y alumnos.

Importancia de la Biblioteca bien Implementada en el Aula

La presencia de una biblioteca bien implementada en el aula y en el hogar constituye un elemento esencial para el desarrollo del hábito lector en los niños. Según Goodman (1990), cada aula debería contar con su propia biblioteca, complementada por iniciativas como clubes de lectura, intercambios de libros, préstamos de bibliotecas municipales y escolares, y libros creados artesanalmente por los propios estudiantes. Al igual que un plato bien presentado despierta el apetito, una biblioteca atractiva y rica en contenidos motiva a los niños a explorar los libros, fomentando una relación temprana y positiva con ellos, incluso antes de que aprendan a decodificar.

La importancia de despertar el gusto por la lectura desde la infancia radica en que este hábito, según Vega (2000), no debe ser un ejercicio monótono, sino una experiencia placentera que motive a los niños desde las primeras etapas de su desarrollo. Esta motivación debe ser un esfuerzo conjunto de padres y docentes en todos los contextos donde el niño interactúa.

Díaz (2010) enfatiza que, antes de enseñar a leer y escribir, es fundamental cultivar en los niños el entusiasmo por los libros, integrando este amor a sus vidas cotidianas desde edades tempranas. Combes (2006) añade que esta familiarización temprana con la lectura no solo facilita el aprendizaje técnico de la lectura, sino que también despierta en ellos el deseo de descubrir los innumerables mundos y riquezas que los libros ofrecen. Esto resalta la importancia de exponer a los niños a una variedad de textos para que perciban la lectura como una herramienta para acceder a nuevos horizontes.

En el hogar y la escuela, la formación del hábito lector debe ser un objetivo compartido. Los docentes, como agentes clave en este proceso, tienen la tarea de sensibilizar y motivar tanto a los estudiantes como a sus familias, creando espacios y oportunidades que incentiven el placer por leer. Díaz (2010) resalta que esta labor debe ser continua durante toda la etapa escolar, siendo esencial integrar el esfuerzo de las aulas regulares, de apoyo y del entorno familiar.

Goodman (1996) subraya que, en una sociedad donde abundan las opciones para el tiempo libre, como la televisión, el cine y los deportes, los niños que disfrutan de la lectura optarán por esta actividad de manera espontánea. Woodman (1985) refuerza esta idea al señalar que, si bien aprender a leer es importante, disfrutar de la lectura es lo que realmente asegura que los niños elijan los libros en su tiempo libre.

Para garantizar lectores efectivos, Quispe (2010) enfatiza la necesidad de implementar estrategias que despierten el deseo genuino de leer. Además, Hurtado (2008) sugiere que las instituciones educativas deben organizar actividades periódicas como ferias del libro, horas de cuento, talleres de teatro y títeres, visitas a bibliotecas y otras iniciativas que inspiren el hábito lector y creen en los niños una necesidad constante de explorar el mundo de los libros.

En resumen, una biblioteca bien implementada y actividades que motiven a la lectura son fundamentales para formar lectores entusiastas. Este esfuerzo debe ser un compromiso colectivo entre padres, docentes y la comunidad educativa, asegurando que los niños vean la lectura no solo como una habilidad, sino como una fuente inagotable de placer y conocimiento.

Importancia de Fomentar el Hábito Lector en la Infancia

Díaz (2010) menciona: “Antes de que el niño comience el aprendizaje del proceso lectoescritor, tenemos la oportunidad de despertar en él el entusiasmo por los libros de manera que el amor por ellos forme parte de sus vidas desde su temprana edad”.

Combes (2006) refiere que los niños que se han familiarizado con la lectura a muy temprana edad aprenden a leer más rápido y con mayor comodidad. Lo enriquecedor no es que identifiquen los códigos de la letra escrita, sino que parta en ellos el anhelo de abrir el caudal de riquezas que la lectura les provee. Y cuanto más diferentes sean las lecturas compartidas, mejor entenderán que más que abrir un código, la lectura les ayudará a entrar a horizontes inimaginados.

En el hogar y en la escuela debe ser un objetivo común la formación del hábito lector, allí la labor del docente al trabajar con sus padres de familia al motivar y sensibilizarlos en cuanto a esta labor tan hermosa como es la formación de este hábito en sus alumnos.

Díaz (2010) señala: “En la etapa de Primaria la labor de la lectura debe tener una continuidad y desde el aula ordinaria, desde el aula de apoyo a la integración, desde el centro escolar y desde el hogar, éste debe ser un objetivo común”.

Para despertar el interés de leer en los alumnos, el docente debe estar convencido de que la lectura por placer es el fundamento para lograr el hábito lector y que no está perdiendo el tiempo al crear espacios para la lectura en el aula.

En la actualidad, hay diversas maneras de pasar el tiempo libre: ver televisión, películas, asistir al teatro o ser un observador deportivo, consagrarse a ocupaciones físicas o deportes; labores sociales y así consecutivamente. Son algunos que consagran todo su tiempo disponible a leer. Los

colegios deben entender que esta capacidad entre las ocupaciones de tiempo disponible establece una realidad sociocultural. Woodman (1985) p 46 dice: “Los niños que aprenden a disfrutar de la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (Goodman, 1995).

Quispe (2010, p. 4) menciona que: “Es necesario para poder tener lectores efectivos, crear en nuestros alumnos hábitos de lectura y sobre todo estrategias que le ‘inyecten’ las ganas de querer leer un texto”.

Es deber de la institución educativa crear todas las condiciones para acceder a la lectura. Hurtado (2008) refiere: “Es importante promover periódicamente eventos como la feria del libro, la hora del cuento, los abuelos narradores, el teatro, los talleres de títeres, la visita a las bibliotecas, en síntesis, todo aquello que genere la necesidad de leer”.

La formación del hábito lector en la infancia es una tarea compartida que requiere el compromiso de las familias, los docentes y las instituciones educativas. Al proporcionar espacios, estrategias y motivación adecuada, los niños no solo desarrollan habilidades académicas, sino también una pasión duradera por la lectura. Este hábito, más allá de ser un requisito escolar, abre las puertas a un mundo de posibilidades, ayudándoles a crecer como individuos críticos, creativos y plenos.

Marco Conceptual

El Canto como Recurso Pedagógico en la Educación Inicial

El canto es una herramienta valiosa en el ámbito educativo debido a su Desarrollo del Lenguaje a través de la Música tiene la capacidad para captar la atención de los niños y fomentar

su motivación. A través de la combinación de música, ritmo y lenguaje, las canciones facilitan procesos cognitivos fundamentales como la memoria, la atención y la asociación de ideas. White (2014) destaca que el canto, tanto en el hogar como en la escuela, no solo genera un ambiente positivo, sino también fortalece los vínculos entre estudiantes, docentes y familiares.

Impacto de las Canciones en el Aprendizaje de la Lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura en los niños de primer grado puede beneficiarse significativamente del uso de canciones. Fonseca (2013) señala que las melodías reducen el cansancio durante el aprendizaje, estimulan la creatividad y despiertan esquemas mentales previos, lo que incrementa el interés y facilita el desarrollo lector. Las canciones contribuyen al desarrollo de habilidades específicas como:

- Discriminación auditiva: Permite identificar y diferenciar sonidos, un proceso esencial para distinguir fonemas y grafemas.
- Articulación y pronunciación: Mejora la expresión verbal al asociar sonidos con palabras y grafías.
- Memoria fonológica: Refuerza la capacidad para retener secuencias de sonidos y palabras, acelerando la asociación entre fonemas y grafías.

3. La Conciencia Fonológica y su Relación con la Música

La conciencia fonológica es una habilidad cognitiva clave en la adquisición de la lectoescritura. Defior (2014) destaca que esta capacidad permite identificar y manipular los sonidos de las palabras, facilitando el dominio de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF). Estudios como los de Lamb y Gregory (1993) y Anvari et al. (2002) han demostrado que

el conocimiento melódico y la instrucción musical se correlacionan positivamente con el desarrollo de habilidades lectoras y escritas.

Beneficios Adicionales del Canto en la Educación Inicial

- Fomento de la creatividad: Las canciones despiertan la imaginación y estimulan experiencias previas en los niños (Fonseca, 2013).
- Desarrollo psicomotor: La combinación de música, movimientos y gestos potencia las nociones espaciales y la lateralidad, habilidades necesarias para distinguir letras y comprender textos (Magan-Hervás, 2017).
- Incremento de la motivación: Las actividades lúdicas, como el canto, hacen que el aprendizaje sea más atractivo y menos agotador para los niños.

Integración del Canto en la Enseñanza de la Lectoescritura

Las canciones infantiles que incluyen rimas, repeticiones y estructuras simples son especialmente efectivas para los estudiantes de primer grado. Galicia y Zarzosa (2014) afirman que la instrucción musical enriquece el vocabulario y mejora la comprensión del significado de las palabras. Además, el canto permite a los niños aprender de forma natural y divertida, consolidando una base sólida para su desarrollo cognitivo y lingüístico.

Importancia de la Música en la Lectura y la Escritura

Sarget (2003) destaca que las canciones contribuyen significativamente al desarrollo del lenguaje, mejorando tanto la comprensión como la pronunciación. Estas habilidades son esenciales para la apropiación de la lectura y la escritura, ya que favorecen la articulación correcta y la

asociación entre fonemas y grafías. Además, las canciones amplían el vocabulario infantil, lo cual enriquece el repertorio lingüístico y facilita el aprendizaje lectoescriptor.

Impacto de la Música en la Fluidez y Velocidad Lectora

Murphy (2000) introduce el concepto de “the-din-stuck-in-my-head”, que describe cómo las canciones, al quedar grabadas en la memoria de manera repetitiva, pueden activar involuntariamente la adquisición del lenguaje. White (1889), por su parte, subraya la importancia de una pronunciación clara y entonación precisa durante el canto, destacando que estos elementos refuerzan la calidad del aprendizaje lingüístico.

En el ámbito metodológico, Algarrá (1998, como se citó en Zapata Ordosgoitti & Arteaga, 2010) demostró que el uso de canciones mejora aspectos como la dicción, la entonación, el ritmo y la velocidad lectora. De manera complementaria, Briceño (1999) confirma que las canciones infantiles promueven la agilidad, precisión y articulación verbal en los niños. Fonseca (2013) añade que las canciones con letra son especialmente útiles para mecanizar procesos como la fluidez y la velocidad lectora, ya que el aspecto melódico facilita la internalización del lenguaje.

Observaciones en la Práctica Docente

La música y las canciones representan una herramienta integral en el desarrollo de la lectura y la escritura. No solo enriquecen el aprendizaje lingüístico, sino que también fomentan la motivación, la concentración y el desarrollo de habilidades esenciales para la lectoescritura. Su aplicación en el ámbito educativo ofrece un enfoque holístico que combina elementos cognitivos, auditivos y psicomotores, contribuyendo así al desarrollo integral de los niños.

Las Imágenes como Recurso Didáctico

Las imágenes trascienden la mera percepción visual, ya que involucran procesos de pensamiento tanto en quienes las crean como en quienes las interpretan. Como señala Díaz (2009), "la imagen, más que una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce, como de quien la recibe". Este doble enfoque convierte a las imágenes en herramientas poderosas dentro del ámbito educativo, ya que no solo transmiten información, sino que también estimulan la reflexión y el análisis.

El Ministerio de Educación del Perú (2007) destaca que las imágenes contribuyen significativamente al desarrollo de la expresión oral y al fortalecimiento de la comprensión, aspectos esenciales en el proceso de aprendizaje. Este recurso visual, combinado con estrategias didácticas adecuadas, enriquece las oportunidades de los estudiantes para interactuar con el conocimiento de manera creativa y significativa.

En el contexto de la adquisición de la lectura, las imágenes se convierten en un recurso indispensable, especialmente en los primeros momentos de enseñanza. Aguilar y Molina (2013) subraya que durante esta etapa inicial, predominantemente oral, es fundamental contar con apoyos gráficos que faciliten el aprendizaje. Estos pueden incluir láminas, cuentos sin palabras, recortes y dibujos realizados tanto por los docentes como por los propios estudiantes. La variedad y selección de materiales, como canciones, trabalenguas, rimas y cuentos, también complementan el uso de imágenes, enriqueciendo el proceso de enseñanza y fomentando un aprendizaje integral.

El uso de imágenes en las aulas no solo capta la atención de los estudiantes, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, como la observación, la interpretación y la asociación.

Las imágenes son mucho más que herramientas auxiliares en la enseñanza; son recursos fundamentales que potencian la comunicación, la comprensión y el aprendizaje significativo. Su integración en el proceso educativo no solo facilita la adquisición de habilidades básicas, como la lectura, sino que también estimula la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Beneficios de las Imágenes en la Enseñanza. El uso de imágenes como recurso didáctico ofrece múltiples ventajas, tanto en la motivación como en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Según Armas (2014), las imágenes colocan al alumno como protagonista de su propio proceso educativo, permitiéndole desempeñar un rol activo en la construcción de significado. Este enfoque no solo promueve la participación, sino que también desarrolla la capacidad del estudiante para interpretar y otorgar sentido a las imágenes de manera personal.

Principales beneficios:

Motivación y Participación. Las imágenes estimulan el interés por aprender y fomentan la iniciativa propia.

Versatilidad Didáctica. Ofrecen una amplia gama de posibilidades metodológicas para adaptar contenidos a diversas necesidades.

Apoyo a la Educación Especial. Son especialmente valiosas para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Eficiencia en el Aprendizaje. Amorós (2008) destaca que las imágenes hacen las clases más interesantes y promueven una mejor comprensión de los contenidos al facilitar la creatividad,

las conexiones y la consolidación de conocimientos. Además, refuerzan los procesos cognitivos y dejan una huella en la memoria a largo plazo.

Comunicación Efectiva. Siempre transmiten un mensaje claro, ayudando a comprender y reforzar la información de manera visual y atractiva.

El rol de las Imágenes en el Aprendizaje.

- Pereyra B. (2001) destaca que el empleo de imágenes motiva a los estudiantes a leer y producir textos propios. Antes de aprender a leer en lengua escrita, los niños desarrollan habilidades para "leer" imágenes, lo que les permite interpretar su entorno y expresar lo que estas les inspiran. En este contexto, las imágenes no solo se convierten en un recurso visual, sino en una herramienta clave para estimular la comprensión y la expresión.
- Por su parte, Pro (2003) añade que las imágenes ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas, como descifrar mensajes y realizar juicios sobre los temas representados. Este análisis contribuye a la formación de individuos capaces de interpretar y cuestionar su realidad, fomentando el desarrollo de competencias críticas desde una edad temprana.
- **Propuestas metodológicas para el uso de imágenes en la educación**
- Aguilar (2013) enfatiza la importancia de incorporar programas visuales en la planificación educativa. Este enfoque implica integrar imágenes alineadas con el ritmo de aprendizaje, las necesidades y las motivaciones de los estudiantes. Al hacerlo, se busca no solo enriquecer el proceso educativo, sino también lograr una

formación integral que conecte el aprendizaje con las experiencias y el contexto de los estudiantes.

Propuesta Capitele

Una propuesta específica para aplicar estas ideas es crear espacios en el aula dedicados a figuras y palabras relacionadas con los contenidos de comunicación. Por ejemplo, para trabajar la letra "a", se podrían usar imágenes de palabras como Ana, abeja, avión, abuelita y más. Estas imágenes se acompañarían de narraciones creativas que capten la atención de los estudiantes, incentivándolos a dictar palabras y crear cuentos propios. Este enfoque refuerza tanto la creatividad como el vínculo entre lo visual y lo lingüístico, facilitando un aprendizaje integral y significativo.

En conclusión, las imágenes no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también potencian la motivación, el pensamiento crítico y la creatividad. Su utilización en el aula se convierte en una herramienta indispensable para promover el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, conectándolos con su entorno y despertando en ellos el deseo de explorar y expresar su mundo

Aprender a leer Construyendo Textos con Ayuda del Docente

La escritura en voz audible con el acompañamiento del docente representa una estrategia clave para el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura. Según Laguna (2018), cuando los niños dictan un texto, lo hacen "escribiendo en voz alta," transfiriendo sus ideas al docente, quien actúa como un puente entre el lenguaje oral y escrito. Este proceso les permite concentrarse en la producción del mensaje y en cómo estructurar sus ideas para que los lectores puedan comprenderlas con claridad.

Escribir desde las Primeras Vivencias Estudiantiles

Desde los primeros años escolares, los niños tienen la capacidad de crear textos auténticos y funcionales basados en sus experiencias cotidianas, deseos y necesidades. En este contexto, el docente desempeña un rol fundamental al recibir el dictado de los estudiantes. Esta práctica inicial les facilita a los niños observar la correspondencia entre los sonidos y las grafías, permitiéndoles entender el sistema de escritura.

Según Huamán (2014), dictar un texto para que el adulto lo escriba es una de las primeras formas en que los niños participan activamente en la creación de textos. Este enfoque:

- Ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas.
- Facilita la expresión escrita, al enfocarse únicamente en la construcción del mensaje.
- Les enseña elementos fundamentales del sistema de escritura, como la orientación de izquierda a derecha, la separación entre palabras y el uso de letras para representar sonidos.

Esta interacción también les muestra cómo la escritura sirve como un registro duradero de la memoria y cómo puede ser recuperada a través de la lectura.

La importancia del Proceso en la Producción de Textos

La producción de textos es un proceso complejo que requiere práctica constante y el desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas, mediante el cual los niños construyen su capacidad de comunicación escrita. Asimismo, incluso cuando aún no escriben de manera convencional, pueden expresar ideas, emociones y experiencias con el acompañamiento del docente (Cassany, 1999; Ferreiro, 1997; Vygotsky, 1978).

Goodman (1990) refuerza la idea de que el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes permite planificar actividades significativas y estructurar proyectos que vinculan los intereses de los niños con las metas educativas. Esto fomenta un ambiente de aprendizaje enriquecedor, donde la escritura surge de la interacción natural entre alumnos y maestros.

Beneficios de Escribir en Voz Audible

Laguna (2018) menciona diversas ventajas al implementar la estrategia de dictar textos al docente:

- ✓ Comprensión funcional de la escritura: Los niños entienden el propósito práctico de escribir como un medio para comunicar mensajes.
- ✓ Desarrollo del pensamiento completo: Pueden expresar sus ideas de manera precisa y organizada.
- ✓ Producción de textos auténticos: Se generan contenidos relevantes para situaciones reales de comunicación.
- ✓ Distinción entre lenguaje oral y escrito: Los niños aprenden las diferencias fundamentales entre ambos registros.
- ✓ Adaptación al tipo de texto y receptor: Los estudiantes ajustan sus ideas según el formato del texto y su propósito comunicativo.
- ✓ Aproximación al sistema alfabético: A través de esta práctica, los niños aprenden sobre la escritura de letras, la separación entre palabras, la linealidad de la escritura y su orientación de izquierda a derecha.

Desarrollo Integral a través de esta Metodología

El Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM, 2005) sostiene que esta estrategia no solo favorece el aprendizaje del sistema de escritura, sino que también ayuda a establecer bases sólidas para el desarrollo de habilidades elementales, como:

- ✓ La atención al detalle en la estructura de los textos.
- ✓ La capacidad de dictar narraciones coherentes ajustadas a un propósito específico.
- ✓ La adquisición de confianza para explorar y utilizar la escritura en diferentes contextos.

En conclusión, aprender a leer y escribir construyendo textos con ayuda del docente no solo es una técnica didáctica efectiva, sino que también fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, combinando habilidades lingüísticas, cognitivas y creativas.

Propuesta CAPITELE para Escribir en Voz Audible

La propuesta CAPITELE sugiere un enfoque dinámico y motivador para que los niños participen activamente en la escritura desde sus primeros años escolares. A través del dictado al docente, los estudiantes producen textos basados en sus propios intereses, asumiendo el rol de "grandes escritores". Esta estrategia no solo les permite desarrollar habilidades de escritura y lectura, sino que también fomenta su confianza y protagonismo en el proceso de aprendizaje.

La propuesta CAPITELE transforma el aprendizaje de la escritura en un proceso significativo y participativo, donde los estudiantes no solo aprenden a escribir, sino que descubren el poder de sus ideas y palabras como vehículos para comunicarse y expresarse.

La lectura Recreativa y su Relevancia para la Adquisición de la Lectura

Introducción. Uno de los mayores desafíos en el primer grado de educación primaria es lograr que los niños adquieran el hábito de la lectura. Esta tarea representa un esfuerzo conjunto entre docentes, estudiantes y padres de familia, quienes desempeñan roles fundamentales en el proceso. La pregunta que surge es: ¿Cómo transformar esta labor en una experiencia gratificante que permita alcanzar los objetivos de manera efectiva y sostenible?

El Rol del Docente como Modelo Inspirador. Para fomentar el amor por la lectura, el docente debe ser un apasionado lector y estar convencido de que enseñar a leer no solo es una tarea educativa, sino también una oportunidad para disfrutar y compartir el placer que ofrece la lectura. Como señala Garrido (2014): “El gusto por la lectura no se enseña, se contagia”.

Un lector auténtico no solo lee por necesidad, sino también por el placer intrínseco de hacerlo. Este entusiasmo puede ser transmitido a los estudiantes, quienes necesitan ver en su maestro un modelo inspirador. Además, Salamanca (2016) resalta la importancia de atender los intereses y necesidades de los alumnos, promoviendo actividades que sean significativas y motivadoras. Esto implica que los niños participen activamente en su aprendizaje y se sientan cómodos y felices con las experiencias de lectura que realizan en el aula.

La Lectura Recreativa como Pilar del Desarrollo Integral

La lectura recreativa desempeña un papel esencial en la adquisición de habilidades fundamentales como la comprensión lectora y el razonamiento matemático, según lo afirma Valle (2006). La lectura recreativa se define como una actividad que permite a los niños disfrutar de la literatura mientras desarrollan competencias lingüísticas y cognitivas.

Estudios han demostrado que los niños cuyos padres les leyeron desde temprana edad experimentan un desarrollo notable en sus capacidades intelectuales y emocionales. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear ambientes enriquecedores que faciliten el acceso a la lectura. Estas condiciones permiten que los estudiantes perciban la lectura como un recurso lúdico y formativo, contribuyendo a su desarrollo integral.

Estrategias para Incentivar la Lectura Recreativa

Hurtado (2008) propone la implementación de eventos periódicos que incentiven el interés por la lectura, tales como:

1. Ferias del libro: Espacios donde los niños puedan explorar diversos textos y conocer autores.
2. Talleres de títeres y narraciones de abuelos: Actividades que incorporan elementos culturales y narrativos para captar la atención infantil.
3. Visitas a bibliotecas: Experiencias que promuevan el descubrimiento de nuevos géneros y autores.
4. Actividades teatrales: Representaciones que estimulen la imaginación y el interés por el contenido literario.

Estas estrategias generan en los niños una curiosidad natural por leer y explorar diversos textos, transformando la lectura en una actividad placentera y significativa.

La lectura recreativa es una herramienta fundamental para la adquisición del hábito lector en niños de primer grado. La clave radica en convertir este proceso en una experiencia gratificante a través del ejemplo del docente, la participación activa de los estudiantes y el apoyo de los padres. Al implementar estrategias creativas y adaptadas a los intereses infantiles, se puede fomentar un amor duradero por la lectura, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes.

El Papel de la Animación a la Lectura

La animación a la lectura es una herramienta esencial para los docentes, quienes deben estar constantemente en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas que motiven a los estudiantes. Fomentar este hábito no solo contribuye a mejorar el desempeño escolar, sino que también amplía los horizontes culturales y personales de los niños. El hábito lector les brinda herramientas para desarrollarse como ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

La Importancia de Fomentar el Hábito Lector en la Infancia

La Infancia como Etapa Clave para el Hábito Lector en la Infancia. Representa una etapa crucial para sembrar el entusiasmo por los libros y la lectura. Según Díaz (2010), antes de que los niños inicien formalmente el proceso de aprendizaje lectoescritor, se presenta una oportunidad invaluable para despertar en ellos el amor por los libros, de manera que este sentimiento forme parte esencial de sus vidas desde edades tempranas. Este amor inicial por la lectura tiene el potencial de acompañarlos y enriquecer su desarrollo integral.

El Impacto Positivo de la Lectura Temprana. Combes (2006) destaca que los niños familiarizados con la lectura a temprana edad desarrollan habilidades lectoras con mayor rapidez y naturalidad. Sin embargo, lo realmente significativo no es solo que aprendan a descifrar el código de la escritura, sino que surja en ellos el deseo de explorar y disfrutar las infinitas riquezas que la lectura puede ofrecer. Cuanto mayor sea la variedad de textos a los que se expongan, mejor comprenderán que la lectura no es solo una habilidad mecánica, sino una puerta a mundos de conocimiento, imaginación y reflexión.

Un Esfuerzo Compartido entre Hogar y Escuela. Tanto en el hogar como en la escuela, fomentar el hábito lector debe ser un objetivo común. Los docentes tienen la responsabilidad de

trabajar en conjunto con las familias, sensibilizándolas sobre la importancia de este hábito en la vida de los niños. Díaz (2010) enfatiza que en la etapa de primaria es fundamental dar continuidad al desarrollo del hábito lector desde todos los espacios educativos: el aula ordinaria, el aula de apoyo, el centro escolar y el hogar. Este trabajo articulado es esencial para fortalecer las bases de una sociedad lectora.

El Aula como Espacio Clave para la Lectura. Para muchos niños el aula se convierte en el único lugar donde pueden disfrutar de espacios dedicados a la lectura, especialmente si sus padres no tienen tiempo suficiente debido a sus ocupaciones laborales. Los docentes del nivel primaria tienen, por lo tanto, una oportunidad única de crear ambientes enriquecedores que motiven y refuercen el hábito lector. Este esfuerzo cobra mayor relevancia cuando se consideran estadísticas alarmantes: mientras en países como India los habitantes leen en promedio 10:42 horas por semana (Ecoosfera, 2018), en países como el nuestro, según RPP (2017), un ciudadano promedio lee menos de un libro al año. Esto evidencia la necesidad urgente de que los docentes asuman un rol activo para revertir esta situación.

Leer por Placer: Fundamento del Hábito Lector. Para despertar el interés en la lectura, los docentes deben estar convencidos de que leer por placer es el núcleo del hábito lector. Crear espacios en el aula destinados a la lectura no es una pérdida de tiempo, sino una inversión en el futuro académico y personal de los estudiantes. Goodman (1996) señala que, si bien existen numerosas formas de ocupar el tiempo libre (como ver televisión o practicar deportes), aquellos niños que aprenden a disfrutar de la lectura terminarán eligiéndola como actividad preferida. Por el contrario, quienes solo desarrollan la habilidad mecánica de leer, pero no encuentran placer en ello, rara vez optarán por la lectura en su tiempo libre (Woodman, 1995).

Estrategias para Fomentar el Hábito Lector. Quispe (2010) afirma que, para formar lectores efectivos, es fundamental implementar estrategias que despierten en los niños el deseo genuino de leer. Entre las acciones recomendadas se encuentran:

- ✓ Eventos escolares: Ferias del libro, talleres de títeres, narraciones de cuentos y visitas a bibliotecas (Hurtado, 2008).
- ✓ Ambientes acogedores: Crear espacios en el aula que inviten a la lectura, con una amplia variedad de libros accesibles para los estudiantes.
- ✓ Lectura compartida: Proponer actividades donde los niños lean en compañía de sus padres, abuelos o compañeros, fomentando así una conexión emocional con la lectura.
- ✓ Textos variados: Exponer a los niños a diferentes géneros y formatos de lectura, desde cuentos y poesía hasta revistas y cómics.

Fomentar el hábito lector en la infancia no solo enriquece el presente de los niños, sino que sienta las bases para un futuro pleno en conocimientos, valores y creatividad. Es un esfuerzo compartido que vale la pena emprender desde todos los ámbitos de la sociedad.

Importancia de la Biblioteca Bien Implementada en el Aula

La biblioteca bien implementada en el aula representa un elemento esencial para el desarrollo integral del hábito lector en los niños. Su presencia no solo fomenta el gusto por la lectura, sino que también contribuye al enriquecimiento cultural, emocional y cognitivo de los estudiantes desde las primeras etapas de su formación.

Fundamentación Teórica

La Biblioteca como un Espacio de Motivación Lectora

Goodman (1990) afirma que cada aula debería contar con su propia biblioteca, complementada con actividades como clubes de lectura, intercambio de libros y creación artesanal de textos por parte de los estudiantes. Una biblioteca atractiva y bien organizada motiva a los niños a explorar los libros, estableciendo una relación temprana y positiva con ellos, incluso antes de que aprendan a leer.

El Gusto por la Lectura desde la Infancia

Vega (2000) sostiene que la lectura no debe ser una actividad monótona, sino una experiencia placentera que involucre a los niños en un descubrimiento continuo. Este proceso requiere la colaboración entre padres y docentes, quienes deben crear ambientes favorables tanto en el hogar como en la escuela.

Familiarización Temprana con los Libros

Díaz (2010) enfatiza la importancia de cultivar en los niños el entusiasmo por los libros antes de enseñarles a leer. Combes (2006) refuerza esta idea al destacar que la exposición temprana a la lectura no solo acelera el aprendizaje técnico, sino que también despierta el deseo de explorar nuevos horizontes a través de los textos.

Estrategias para Implementar una Biblioteca Escolar Eficaz

Creación de Espacios Atractivos. Diseñar bibliotecas con colores llamativos, mobiliario cómodo y una organización que facilite el acceso a los libros. Incorporar material variado, como cuentos, poesía, revistas y textos informativos.

Integración de Actividades Lúdicas. Hurtado (2008) propone realizar ferias del libro, horas de cuento, talleres de teatro y visitas a bibliotecas externas como formas de motivar el hábito lector.

Promoción del Hábito Lector como Objetivo Común. Según Díaz (2010), la lectura debe ser una labor continua en todos los niveles escolares y contextos, involucrando tanto al docente como a la familia.

Estrategias para el Tiempo Libre. Goodman (1996) y Woodman (1995) coinciden en que los niños que disfrutan de la lectura la elegirán de manera espontánea en su tiempo libre. Esto subraya la importancia de asociar la lectura con el placer y no solo con la obligación. escolar.

Metodología de la Investigación

Tipo de Estudio

La presente investigación se ajusta al tipo experimental pues se cumple con los tres requisitos establecidos: grupos de estudio que se contraponen, causalidad entre las variables, y el control de variables. Para el primer requisito, se contará con dos grupos de estudiantes, donde

aleatoriamente uno de ellos es el grupo experimental y el otro el grupo control. Al grupo experimental se somete a determinadas condiciones de tratamiento para luego observar los efectos que produce en la variable dependiente (Arias, 2012). Para el segundo requisito, se establecerá una relación de se establecerá una relación de causalidad entre la variable independiente y dependiente. (Tam, Vera y Oliveros, 2008). Para el último requisito, para evitar que otra variable ajena y no la variable experimental provoque alguna interferencia en la explicación de la variable dependiente, se procederá a homogenizar o equilibrar las otras variables intervinientes a través de: distribución de las unidades experimentales, asignación aleatoria del tratamiento y el orden de ejecución (Rojas & Durango, 2016).

Diseño de Investigación

Se adoptará un diseño cuasi experimental, pues las unidades de observación de ambos grupos se asignarán de manera natural por el proceso de matrícula, establecido al inicio del año escolar (Hernández Sampieri, 2014).

Esquema:

GE:	O_1	X	O_2
GC:	O'_1		O'_2

Donde O_1 y O'_1 indican las observaciones de la prueba de entrada, respectivamente para ambos grupos; O_2 y O'_2 las observaciones de la prueba de salida, X representa la presencia del estímulo, en este caso el programa CAPITELE. GE y GC los grupos experimental y de control respectivamente. Finalmente, para determinar la eficacia del programa, se probará que $O_2 > O'_2$

Definición de la Población y Muestra

Población de Estudio

La población de estudio estará conformada por dos secciones del primer grado de primaria del Colegio Unión de Ñaña, denominados “Caleb” y “José”, con 21 estudiantes respectivamente. El Colegio Unión pertenece a la red educativa adventista de la Asociación Peruana Central, y adscrita a la UGEL 06 de Ate – Vitarte, Lima Perú.

Muestra

En un estudio experimental no se trabaja con una muestra de sujetos para exponer el nuevo tratamiento, se trabaja con la población de estudio, en este caso con los estudiantes que conforman ambas secciones del primer grado de primaria de la institución educativa Colegio Unión de Ñaña (Hernández Sampieri, 2014). Solamente para el tratamiento estadístico se considerará los siguientes criterios, en el caso que existiera:

Criterios de Inclusión.

- ✓ Estudiantes varones y mujeres
- ✓ Estudiantes de la misma edad

Criterios de Exclusión.

- ✓ Repitentes
- ✓ Estudiantes que tienen más del 20% de inasistencia

Instrumentos para la Recolección de Datos

Se usó el test de CAPITELE, es un excelente instrumento que permitió la exploración de las competencias lectoras. Este instrumento fue construido sobre la propuesta de las pruebas censales del Minedu (2019) para valorar la adquisición de la lectura.

Técnicas para el Procesamiento y Análisis de Datos

Técnicas de Recolección de Datos

Se aplicó pruebas de desarrollo con ítems de respuestas múltiples, de comparación, de correlación y de composición referentes a tópicos de lectura sobre hechos cotidianos, fábulas e historia bíblicas.

Análisis e Interpretación de Resultados

Análisis Descriptivo

Análisis descriptivo de los datos generales de los grupos de estudio

Tabla 1

Grupo de estudio y sexo de los estudiantes

Grupo de estudio	Sexo del estudiante					
	Mujer		Hombre		Total	
	f	% del N de fila	f	% del N de fila	f	% del N de fila
Grupo control	9	42,9%	12	57,1%	21	100,0%
Grupo experimental	10	47,6%	11	52,4%	21	100,0%
Total	19	45,2%	23	54,8%	42	100,0%

En la tabla 1 se puede observar la distribución del sexo de los estudiantes según el grupo de estudio. El grupo control está conformado por 42,9% de mujeres y 57,1% de hombres. El grupo experimental está conformado por 47,6% de mujeres y 52,4% de hombres.

Tabla 2*Grupo de estudios y edad de los estudiantes*

Grupo de estudio	Edad de los estudiantes					
	6 años		7 años		Total	
	f	% del N de fila	F	% del N de fila	f	% del N de fila
Grupo control	6	28,6%	15	71,4%	21	100,0%
Grupo experimental	3	14,3%	18	85,7%	21	100,0%
Total	9	21,4%	33	78,6%	42	100,0%

Tabla 3*Grupo de estudio y religión de los estudiantes*

Grupo de estudio	Religión del estudiante									
	Adventista		Evangélico		Católico		Otra		Total	
	% del N		F		f		F		f	
	f	% del N de fila	F	% del N de fila	f	% del N de fila	F	% del N de fila	f	% del N de fila
Grupo control										
Grupo experimental	13	61,9%	2	9,5%	4	19,0%	2	9,5%	21	100,0%
Total	13	61,9%	2	9,5%	4	19,0%	2	9,5%	21	100,0%

Análisis Descriptivo de la Diferencia de Medias de los Grupos de Investigación

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del grupo control

Dimensiones de competencia lectora	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Imagen palabra entrada	21	,5	,0	,5	,476	,1091
Imagen palabra salida	21	,5	,0	,5	,429	,1793
Imagen oración entrada	21	,5	,0	,5	,333	,2415
Imagen oración salida	21	,5	,0	,5	,452	,1504
Oración imagen entrada	21	2	0	2	1,57	,676
Oración imagen salida	21	2	0	2	1,76	,625
Lectura y comparación entrada	21	3	0	3	,86	1,389
Lectura y comparación salida	21	3	0	3	2,00	1,449
Identificación de información entrada	21	4	0	4	2,00	1,549
Identificación de información salida	21	6	0	6	3,71	2,390
Comprensión lectora entrada	21	4	0	4	1,33	1,461
Comprensión lectora salida	21	8	0	8	3,81	3,459
Competencia lectora entrada	21	14,0	,0	14,0	6,57	4,3338
Competencia lectora salida	21	19,5	,5	20,0	12,19	6,0093

De la tabla 4, haciendo un análisis sobre el logro de la competencia lectora de los estudiantes del grupo control al final del tratamiento, se puede observar que en cada dimensión de la variable dependiente “competencia lectora”, en el orden presentado: imagen palabra, imagen oración, oración imagen, lectura y comparación, identificación de información, y comprensión lectora, al término del programa, las puntuaciones medias de los subtest de salida o se han conservado o se han incrementado en comparación a las puntuaciones medias de los subtest de entrada, excepto para el subtest imagen palabra. De igual manera, las puntuaciones medias del test completo “competencia lectora” (variable dependiente), al término del programa, la puntuación media del test de salida se ha incrementado en comparación a la puntuación media del test de entrada. En efecto, las puntuaciones medias de la dimensión imagen palabra en los subtest de

entrada y de salida son 0,476 y 0,429 puntos respectivamente, bajó en 0,05 centésimos; las puntuaciones medias de imagen oración en los subtest de entrada y de salida son 0,333 y 0,452 puntos respectivamente, se incrementó en 0,12 centésimos. Para las dos primeras dimensiones, se puede concluir que sus puntuaciones medias se conservan, ya que los centésimos de punto que disminuyó o aumentó son insignificantes. Por otro lado, las puntuaciones medias de oración imagen de los subtest de entrada y de salida son 1,57 y 1,76 puntos, aumentó en 0,19 céntimos; las puntuaciones medias de lectura y comparación de los subtest de entrada y salida son 0,860 y 2,00 puntos respectivamente, hay un aumento de 1,14 puntos; las puntuaciones medias de identificación de información de los subtest de entrada y salida son 2,00 y 3,71 puntos respectivamente, hay un incremento de 1,71. Los incrementos de las medias en estos tres casos no son significativos. Para la última dimensión resultó: las puntuaciones medias de comprensión lectora en los subtest de entrada y de salida son 1,33 y 3,81 puntos respectivamente, aumentó en 2,48 puntos.

De igual manera, las puntuaciones medias del test completo “competencia lectora” (variable general) de entrada y de salida son 6,57 y 12,19 puntos respectivamente, se incrementó en 5.62 puntos. Se puede inferir, para la última dimensión de comprensión lectora y la variable general competencia lectora se producen incrementos significativos como efecto del método de enseñanza tradicional, ajustado al estilo de la profesora del grupo control. Es bueno observar, las desviaciones estándares de las cuatro primeras dimensiones comparadas según pre y post test tienen valores muy próximos, esto refuerza el siguiente resultado: en líneas generales, la competencia lectora de los estudiantes en cuanto a las dimensiones: imagen palabra, imagen oración, oración imagen y, lectura y comprensión no han cambiado mucho, se mantuvieron a lo largo del periodo de desarrollo de clases bajo el método tradicional. De hecho, no estuvieron expuestos al nuevo tratamiento, la

aplicación del programa “CAPITELE”. En la evaluación pedagógica vigesimal un punto de diferencia a favor o en contra no es tan significativo.

En cambio, para las dos últimas dimensiones: identificación de información y comprensión lectora, y la variable general “competencia lectora”, hubo un cierto incremento, porque ningún método pedagógico es totalmente ineficaz, incluyendo el método tradicional. Al final del año escolar todos los estudiantes del grupo control fueron promovidos al grado inmediato superior.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos del grupo experimental

Dimensiones de competencia lectora	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Imagen palabra entrada	21	0,5	0,0	0,5	0,310	0,2488
Imagen palabra salida	21	0,0	0,5	0,5	0,500	0,0000
Imagen oración entrada	21	0,5	0,0	0,5	0,238	0,2559
Imagen oración salida	21	0,0	0,5	0,5	0,500	0,0000
Oración imagen entrada	21	2,0	0,0	2,0	0,619	0,5896
Oración imagen salida	21	2,0	0,0	2,0	1,762	0,6249
Lectura y comparación entrada	21	3,0	0,0	3,0	1,000	1,4491
Lectura y comparación salida	21	3,0	0,0	3,0	2,857	0,6547
Identificación de información entrada	21	6	0	6	1,90	1,947
Identificación de información salida	21	6	0	6	4,76	1,841
Comprensión lectora entrada	21	8	0	8	2,38	2,418
Comprensión lectora salida	21	8	0	8	6,95	1,962
Competencia lectora entrada	21	13,5	,5	14,0	6,452	4,2746
Competencia lectora salida	21	15,0	5,0	20,0	17,333	3,7461

De la tabla 5, haciendo un análisis sobre el logro de la competencia lectora de los estudiantes del grupo experimental, se puede observar que en cada dimensión de la variable dependiente “competencia lectora”, en el orden presentado: imagen palabra, imagen oración, oración imagen, lectura y comparación, identificación de información, y comprensión lectora, de

igual manera la variable general “competencia lectora”, al término del programa las puntuaciones medias del post subtest como del post test son iguales o superiores a las puntuaciones medias del pre subtest como del pre test. En efecto, las puntuaciones medias de imagen palabra en los subtest de entrada y de salida son 0,310 y 0,500 puntos respectivamente, hay una diferencia a favor de 19 centésimos de un punto; las puntuaciones medias de imagen oración en los subtest de entrada y de salida son 0,238 y 0,500 puntos respectivamente, aumentó 26 céntimos; las puntuaciones medias de oración imagen en los subtest de entrada y de salida son 0,619 y 1,762 puntos respectivamente, aumentó en 1,143 puntos; las puntuaciones medias de lectura y comparación en los subtest de entrada y de salida son 1,000 y 2,857 puntos respectivamente, aumentó en 1,857 puntos; las puntuaciones medias de identificación de información en los subtest de entrada y de salida son 1,90 y 4,76 puntos respectivamente, aumentó en 2,86 puntos; y las puntuaciones medias de comprensión lectora en los subtest de entrada y salida son 2,38 y 6,95 puntos respectivamente, aumentó en 4,57 puntos.

Las puntuaciones medias de competencia lectora en los test de entrada y salida son 6,45 y 17,33 puntos respectivamente, se incrementó en 10,88 puntos. En líneas generales, el logro de la competencia lectora en las tres últimas dimensiones y en la variable misma han mejorado notablemente, durante el periodo de la experimentación. En efecto, en la evaluación pedagógica vigesimal de una prueba de este tipo, una diferencia de 2 puntos es claramente significativa, por consiguiente, en las dimensiones de: oración imagen, lectura y comparación, identificación de información, y comprensión lectora hay una mejora muy significativa. De igual manera, en la variable dependiente “competencia lectora” hay una mejora muy significativa, como resultado de participar en el programa de lectura “CAPITELE”.

Considerando las desviaciones estándar de las dimensiones de la variable competencia lectora, se observa que los valores de los subtest de salida han disminuido con relación a los valores de entrada, excepto la que corresponde a la dimensión oración imagen, esto indica que las puntuaciones de los subtest de salida están menos dispersas que las puntuaciones de los subtest de entrada con respecto a sus medias, pedagógicamente los estudiantes del grupo experimental se han emparejado en su rendimiento lector en torno a una media alta. Inclusive en las dimensiones imagen palabra e imagen oración, las desviaciones estándar de los subtest de salida son cero, esto implica que todos los valores son iguales, y por tanto también coinciden con la media aritmética, que este caso, es el valor máximo o tope del puntaje de calificación.

Prueba de Hipótesis de Grupos Independientes

Hipótesis 1: Imagen Palabra

Lo que queremos es comparar las calificaciones medias de dos grupos de estudiantes, grupos independientes de estudio, la sección Josué (grupo control) y la sección Caleb (grupo experimental) del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho – Lima, dos grupos distintos de niños a los que se les ha aplicado el mismo subtest referente a la subvariable o dimensión “imagen palabra”.

Tabla 6

Estadísticas de los grupos de estudio de la prueba de salida: Imagen palabra

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Imagen palabra	Grupo experimental	21	,500	,0000	,0000
	Grupo control	21	,429	,1793	,0391

En la 6 se muestra disponemos de 21 estudiantes para el grupo experimental, con una puntuación media en imagen palabra de 0,500 y una desviación estándar de 0,000; y de 21 estudiantes para el grupo control, con una puntuación media en imagen palabra de 0,429 y una desviación estándar de 0,1793. La diferencia de las dos medias es 0,071 puntos.

Tabla 7

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Imagen palabra

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	Gl	Sig. Bilateral	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Se asumen varianzas iguales	1,920	,000	1,826	40	,075	,0714	,0391	-,0076	,1505
No se asumen varianzas iguales			1,826	20,000	,083	,0714	,0391	-,0102	,1530

Ahora, formularemos las hipótesis:

$H_0: \mu_1$ (de las calificaciones de imagen palabra del grupo experimental) = μ_2 (de las calificaciones de imagen palabra del grupo control).

$H_1: \mu_1$ (de las calificaciones de imagen palabra del grupo experimental) $\neq$ μ_2 (de las calificaciones de imagen palabra del grupo control).

A continuación, hemos de realizar primero otro contraste que nos pruebe si las varianzas son iguales o distintas:

$H_0: \sigma^2$ (de las calificaciones de imagen palabra del grupo experimental) $= \sigma^2$ (de las calificaciones de imagen palabra del grupo control).

$H_1: \sigma^2$ (de las calificaciones de imagen palabra del grupo experimental) $\neq \sigma^2$ (de las calificaciones de imagen palabra del grupo control).

El llamado test de Levene obtuvo un estadístico de contraste F de Snedecor de 19,200 y significación $p = 0,000$. Así que, para un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, rechazamos la hipótesis nula, lo cual dice que debemos suponer que las varianzas son distintas.

Considerando la opción que no se asumen varianzas iguales, para un 95% de confianza obtenemos un intervalo de confianza para la diferencia de medias, $\mu_{H_1} - \mu_{H_0}$, $I = (-0,0102, 0,1530)$, que incluye al cero. Por otra parte, el estadístico t de contraste 1,826 con 20 grados de libertad tiene una significación de 0,083. De ambas formas, para una significación de 0,05, concluimos que las medias han de suponerse iguales; o lo que es lo mismo, podemos concluir que la media de las calificaciones de imagen palabra del grupo experimental es igual que la media de las calificaciones de imagen palabra del grupo control.

Esta igualdad de medias en ambos grupos de estudio, en esta dimensión, no es tan determinante para discriminar cual es el método más efectivo, la tradicional o CAPITELE de enseñanza de la lectoescritura. Siendo que el reactivo o pregunta se circunscribe a vincular la palabra con la figura que corresponde no fue muy difícil para los estudiantes de ambos grupos.

Todos acertaron, por lo tanto, sus diferencias de medias de la dimensión imagen palabra resultaron iguales.

Hipótesis 2: Imagen Oración

Lo que queremos es comparar las calificaciones medias de dos grupos de estudiantes, grupos independientes de estudio, la sección Josué (grupo control) y la sección Caleb (grupo experimental) del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho – Lima, dos grupos distintos de niños a los que se les ha aplicado el mismo subtest referente a la subvariable o dimensión “imagen oración”.

Tabla 8

Estadísticas de los grupos de estudio de la prueba de salida: Imagen oración

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Imagen oración	Grupo experimental	21	0,500	0,0000	0,0000
	Grupo control	21	0,452	0,1504	,0328

En la muestra disponemos de 21 estudiantes para el grupo experimental, con una puntuación media en imagen oración de 0,500 y una desviación estándar de 0,000; y de 21 estudiantes para el grupo control, con una puntuación media en imagen oración de 0,452 y una desviación estándar de 0,1504. La diferencia de las dos medias es 0,048 puntos.

Tabla 9

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Imagen oración

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	Gl	Sig. Bilat.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	10,519	,002	1,451	40	,155	,0476	,0328	-,0187	,1139
No se asumen varianzas iguales			1,451	20,000	,162	,0476	,0328	-,0208	,1161

Ahora, formularemos las hipótesis:

$H_0: \mu_1$ (de las calificaciones de imagen oración del grupo experimental) = μ_2 (de las calificaciones de imagen oración del grupo control)

$H_1: \mu_1$ (de las calificaciones de imagen oración del grupo experimental) $\neq \mu_2$ (de las calificaciones de imagen oración del grupo control)

A continuación, hemos de realizar primero otro contraste que nos pruebe si las varianzas son iguales o distintas:

$H_0: \sigma^2$ (de las calificaciones de imagen oración del grupo experimental) = σ^2 (de las calificaciones de imagen oración del grupo control).

$H_1: \sigma^2$ (de las calificaciones de imagen oración del grupo experimental) $\neq \sigma^2$ (de las calificaciones de imagen oración del grupo control).

Que es el llamado test de Levene, con un estadístico de contraste F de Snedecor de 10,519 con significación $p = 0,002$. Así que, para un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, rechazamos la hipótesis nula, lo cual dice que debemos suponer que las varianzas son distintas.

Considerando la opción que no se asumen varianzas iguales, para un 95% de confianza obtenemos un intervalo de confianza para la diferencia de medias, $\mu_{H_1} - \mu_{H_0}$, $I = (-0,0208, 0,1161)$, que incluye al cero. Por otra parte, el estadístico t de contraste 1,451 con 20 grados de libertad tiene una significación de $0,162 > 0,05$. De ambas formas, para una significación de 0,05, concluimos que la media de las calificaciones en imagen oración del grupo experimental es similar que la media de las calificaciones en imagen oración del grupo control.

Ahora, fijándonos en el intervalo de confianza para la diferencia de medias vemos que los dos extremos del intervalo son de signos diferentes y muy próximos al cero, lo que indica que no hay una diferencia estadísticamente significativa, esto es $\mu_{H_1} - \mu_{H_0} = 0$, es decir $\mu_{H_1} = \mu_{H_0}$, corroborando que los estudiantes del grupo experimental tienen una calificación media en imagen oración igual que los estudiantes del grupo control.

Igualmente, es entendible la igualdad de medias de los dos grupos de estudio que se contraponen, desde que el reactivo imagen oración del test corresponde a la segunda dimensión de la competencia lectora. Las dimensiones de la competencia lectora avanzan gradualmente desde lo más básico hasta lo más complejo. La segunda dimensión denominada imagen oración se refiere a la capacidad básica de relacionar la oración con la imagen que le corresponde sin ningún cambio o arreglo adicional de la oración, pues ya implicaría un proceso de nivel superior.

Hipótesis 3: Oración Imagen

Lo que queremos es comparar las calificaciones medias de dos grupos de estudiantes, grupos independientes de estudio, la sección Josué (grupo control) y la sección Caleb (grupo experimental) del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho – Lima, dos grupos distintos de niños a los que se les ha aplicado el mismo subtest referente a la subvariable o dimensión “oración imagen”.

Tabla 10

Estadísticas de grupo de la prueba de salida: Oración imagen

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Oración imagen	Grupo experimental	21	1,76	,625	,136
	Grupo control	21	1,76	,625	,136

En la muestra disponemos de 21 estudiantes para el grupo experimental, con una puntuación media en oración imagen de 1,76 y una desviación estándar de 0,625; y de 21 estudiantes para el grupo control, con una puntuación media en oración imagen de 1,76 y una desviación estándar de 0,625. La diferencia de las dos medias es 0,00 puntos.

Tabla 11

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Oración imagen

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	gl	Sig. Bilat.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Se asumen varianzas iguales	0,000	1,000	0,000	40	1,000	0,000	0,193	-0,390	0,390
No se asumen varianzas iguales			,000	40,000	1,000	0,000	0,193	-0,390	0,390

Ahora, formularemos las hipótesis:

$H_0: \mu_1$ (de las calificaciones de oración imagen del grupo experimental) = μ_2 (de las calificaciones de oración imagen del grupo control).

$H_1: \mu_1$ (de las calificaciones de oración imagen del grupo experimental) $\neq \mu_2$ (de las calificaciones de oración imagen del grupo control).

A continuación, hemos de realizar primero otro contraste que nos pruebe si las varianzas son iguales o distintas:

$H_0: \sigma^2$ (de las calificaciones de oración imagen del grupo experimental) = σ^2 (de las calificaciones de oración imagen del grupo control).

$H_1: \sigma^2$ (de las calificaciones de oración imagen del grupo experimental) $\neq \sigma^2$ (de las calificaciones de oración imagen del grupo control).

Que es el llamado test de Levene, con un estadístico de contraste F de Snedecor de 0,000 con significación $p = 1,000$. Así que, para un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, aceptamos la hipótesis nula, lo cual dice que debemos suponer que las varianzas son iguales.

Considerando la opción que se asumen varianzas iguales, para un 95% de confianza obtenemos un intervalo de confianza para la diferencia de medias, $\mu_{H_1} - \mu_{H_0}$, $I = (-0,390, 0,390)$, que incluye al cero. Por otra parte, el estadístico t de contraste 0,000 con 40 grados de libertad tiene una significación de $p = 1,000$. De ambas formas, para una significación de $\alpha = 0,05$, concluimos que las medias han de suponerse iguales.

Podemos concluir que la media de las calificaciones de oración imagen del grupo experimental es igual que la media de las calificaciones en oración imagen del grupo control. Para arribar a esta conclusión, bastaba observar que el valor t de student es 0, lo que indica que no existe una diferencia significativa entre los datos de los dos grupos: control y experimental. Por lo tanto, las medias de ambos grupos son iguales.

El reactivo del test para esta dimensión se centra en vincular la información dada de cada imagen con la oración que le corresponde, por consiguiente, es un desempeño específico básico muy resoluble para los dos grupos.

Hipótesis 4: lectura y comparación

Lo que queremos es comparar las calificaciones medias de dos grupos de estudiantes, grupos independientes de estudio, la sección Josué (grupo control) y la sección Caleb (grupo experimental) del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho –

Lima, dos grupos distintos de niños a los que se les ha aplicado el mismo subtest referente a la subvariable o dimensión “lectura y comparación”.

Tabla 12

Estadísticas de grupo de la prueba de salida: Lectura y comparación

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Lectura y comparación	Grupo experimental	21	2,86	,655	,143
	Grupo control	21	2,00	1,449	,316

En la muestra disponemos de 21 estudiantes para el grupo experimental, con una puntuación media en lectura y comparación de 2,86 y una desviación estándar de 0,655; y de 21 estudiantes para el grupo control, con una puntuación media en lectura y comparación de 2,00 y una desviación estándar de 1,449. La diferencia de las dos medias es 0,86 puntos.

Tabla 13

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: lectura y comparación

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	gl	Sig. Bilat.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Se asumen varianzas iguales	40,486	,000	2,470	40	,018	,857	,347	,156	1,558
No se asumen varianzas iguales			2,470	27,837	,020	,857	,347	,146	1,568

Ahora, formularemos las hipótesis:

$H_0: \mu_1$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo experimental) $= \mu_2$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo control)

$H_1: \mu_1$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo experimental) $\neq \mu_2$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo control)

A continuación, hemos de realizar primero otro contraste que nos pruebe si las varianzas son iguales o distintas:

$H_0: \sigma^2$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo experimental) $= \sigma^2$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo control).

$H_1: \sigma^2$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo experimental) $\neq \sigma^2$ (de las calificaciones de lectura y comparación del grupo control).

Que es el llamado test de Levene, con un estadístico de contraste F de Snedecor de $p = 40,486$ con significación $\alpha = 0,000$. Así que, para un nivel de significación de 0,05, rechazamos la hipótesis nula, lo cual dice que debemos suponer que las varianzas son distintas.

Considerando la opción que no se asumen varianzas iguales, para un 95% de confianza obtenemos un intervalo de confianza para la diferencia de medias, $\mu_{H_1} - \mu_{H_0}$, $I = (0,146, 1,568)$, que no incluye al cero. Por otra parte, el estadístico t de contraste 2,470 con 27,837 grados de libertad tiene una significación de $p = 0,020$. De ambas formas, para una significación de 0,05, concluimos que las medias han de suponerse distintas, podemos concluir que la media de las

calificaciones en lectura y comparación del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en lectura y comparación del grupo control.

Ahora, fijándonos en el intervalo para la diferencia de medias vemos que los dos extremos son positivos, por lo que $\mu_{H_1} - \mu_{H_0} > 0$, es decir $\mu_{H_1} > \mu_{H_0}$, corroborando que los estudiantes del grupo experimental tienen una calificación media en lectura y comparación mayor que los estudiantes del grupo control.

Hipótesis 5: identificación de información

Lo que queremos es comparar las calificaciones medias de dos grupos de estudiantes, grupos independientes de estudio, la sección Josué (grupo control) y la sección Caleb (grupo experimental) del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho – Lima, dos grupos distintos de niños a los que se les ha aplicado el mismo subtest referente a la subvariable o dimensión “identificación de información”.

Tabla 14

Estadísticas de grupo de la prueba de salida: Identificación de información

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Identificación de la información	Grupo experimental	21	4,76	1,841	,402
	Grupo control	21	3,71	2,390	,522

En la muestra disponemos de 21 estudiantes para el grupo experimental, con una puntuación media en identificación de información de 4,76 y una desviación estándar de 1,841; y de 21 estudiantes para el grupo control, con una puntuación media en identificación de información de 3,71 y una desviación estándar de 2,390. La diferencia de las dos medias es 1,05 puntos.

Tabla 15

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Identificación de información

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas				Prueba t para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	88% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel de confianza	Se asumen varianzas iguales	1,820	,185	1,591	40	,119	1,048	,658	0,002	2,094
	No se asumen varianzas iguales			1,591	37,554	,120	1,048	,658	0,000	2,095
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
	Se asumen varianzas iguales	1,820	,185	1,591	40	,119	1,048	,658	-,283	2,378
	No se asumen varianzas iguales			1,591	37,554	,120	1,048	,658	-,286	2,381

Ahora, formularemos las hipótesis:

$H_0: \mu_1$ (de las calificaciones de identificación de información del grupo experimental) = μ_2 (de las calificaciones de identificación de información del grupo control)

$H_1: \mu_1$ (de las calificaciones de identificación de información del grupo experimental) $\neq$ μ_2 (de las calificaciones de identificación de información del grupo control)

A continuación, hemos de realizar primero otro contraste que nos pruebe si las varianzas son iguales o distintas:

$H_0: \sigma^2$ (de las calificaciones de identificación de información del grupo experimental) = σ^2 (de las calificaciones de identificación de información del grupo control).

$H_1: \sigma^2$ (de las calificaciones de identificación de información del grupo experimental) $\neq$ σ^2 (de las calificaciones de identificación de información del grupo control).

Considerando un nivel de confianza del 88%: El test de Levene, con un estadístico de contraste F de Snedecor de 1,820 con significación $p = 0,185$. Así que, para un nivel de significación de $\alpha = 0,12$, aceptamos la hipótesis nula, lo cual dice que debemos suponer que las varianzas son iguales.

Considerando la opción que no se asumen varianzas iguales, para un 88% de confianza obtenemos un intervalo de confianza para la diferencia de medias, $\mu_{H_1} - \mu_{H_0}$, $I = (0,002, 2,094)$, que no incluye al cero. Por otra parte, el estadístico t de contraste 1,591 con 40 grados de libertad tiene una significación de 0,119, menor que 0,120. De ambas formas, para una significación de $\alpha = 0,12$, concluimos que las medias han de suponerse distintas, podemos concluir que la media de las calificaciones en identificación de información del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en identificación de información del grupo control.

Ahora, fijándonos en el intervalo para la diferencia de medias vemos que los dos extremos son positivos, por lo que $\mu_{H_1} - \mu_{H_0} > 0$, es decir $\mu_{H_1} > \mu_{H_0}$, corroborando que los estudiantes del grupo experimental tienen una calificación media en identificación de información mayor que los estudiantes del grupo control.

Considerando un nivel de confianza del 95%: El test de Levene, con un estadístico de contraste F de Snedecor de 1,820 con significación de $p = 0,185$. Así que, para un nivel de

significación de $\alpha = 0,05$, aceptamos la hipótesis nula, pues $0,185 > 0,050$, lo cual indica que debemos suponer que las varianzas son iguales. Por lo que aceptamos que las medias han de suponerse iguales, podemos concluir que la media de las calificaciones en identificación de información del grupo experimental es igual o semejante que la media de las calificaciones en identificación de información del grupo control.

Obsérvese que esta variación de la conclusión del contraste de hipótesis se debe al nivel de confianza que se adopte para el análisis, depende de muchos condicionantes, en particular del criterio que se asume para comparar el rendimiento académico de los estudiantes, remarcando que es un fenómeno muy complejo. En la escala vigesimal, para algunos profesores, un incremento de un punto en la media puede significar un avance, pero para otros, un punto más no es un valor discriminatorio. Lo que podemos concluir, es que las puntuaciones de esta dimensión del grupo experimental suman favorablemente a la puntuación total del test de salida.

Hipótesis 6: Comprensión Lectora

Lo que queremos es comparar las calificaciones medias de dos grupos de estudiantes, grupos independientes de estudio, la sección Josué (grupo control) y la sección Caleb (grupo experimental) del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho – Lima, dos grupos distintos de niños a los que se les ha aplicado el mismo test referente a la dimensión “comprensión lectora”.

Tabla 16

Estadísticas de grupo de estudio de la prueba de salida: Comprensión lectora

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Comprensión lectora	Grupo experimental	21	6,95	1,962	,428
	Grupo control	21	3,81	3,459	,755

En la muestra disponemos de 21 estudiantes para el grupo experimental, con una puntuación media en comprensión lectora de 6,95 y una desviación estándar de 1,962; y de 21 estudiantes para el grupo control, con una puntuación media en comprensión lectora de 3,81 y una desviación estándar de 3,459. La diferencia de las dos medias es 3,14 puntos.

Tabla 17

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Comprensión lectora

	Prueba de Levene de calidad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	T	gl	Sig. Bilat.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Se asumen varianzas iguales	15,424	,000	3,622	40	,001	3,143	,868	1,389	4,896
No se asumen varianzas iguales			3,622	31,660	,001	3,143	,868	1,375	4,911

Ahora, formularemos las hipótesis:

$H_0: \mu_1$ (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo experimental) = μ_2 (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo control)

$H_1: \mu_1$ (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo experimental) $\neq \mu_2$ (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo control)

A continuación, hemos de realizar primero otro contraste que nos pruebe si las varianzas son iguales o distintas:

$H_0: \sigma^2$ (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo experimental) $= \sigma^2$ (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo control).

$H_1: \sigma^2$ (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo experimental) $\neq \sigma^2$ (de las calificaciones de comprensión lectora del grupo control).

Que es el llamado test de Levene, con un estadístico de contraste F de Snedecor de 15,424 con significación $p = 0,000$. Así que, para un nivel de significación de $\alpha = 0,050$, rechazamos la hipótesis nula, lo cual dice que debemos suponer que las varianzas son distintas.

Considerando la opción que no se asumen varianzas iguales, para un 95% de confianza obtenemos un intervalo de confianza para la diferencia de medias, $\mu_{H_1} - \mu_{H_0}$, $I = (1,375, 4,911)$, que no incluye al cero. Por otra parte, el estadístico t de contraste 3,622 con 31,660 grados de libertad tiene una significación de $p = 0,001$. De ambas formas, para una significación de $\alpha = 0,05$, concluimos que las medias han de suponerse distintas, podemos concluir que la media de las calificaciones en comprensión lectora del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en comprensión lectora del grupo control.

Ahora, fijándonos en el intervalo para la diferencia de medias vemos que los dos extremos son positivos, por lo que $\mu_{H_1} - \mu_{H_0} > 0$, es decir $\mu_{H_1} > \mu_{H_0}$, corroborando que los estudiantes del grupo experimental tienen una calificación media en comprensión lectora mayor que los estudiantes del grupo control.

Hipótesis General: Competencia Lectora

Lo que queremos es comparar las calificaciones medias de dos grupos de estudiantes, grupos independientes de estudio, la sección Josué (grupo control) y la sección Caleb (grupo experimental) del primer grado de educación primaria del Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho – Lima, dos grupos distintos de niños a los que se les ha aplicado el mismo test referente a la variable dependiente “competencia lectora”.

Tabla 18

Estadísticas de grupo de estudio de la prueba de salida: Competencia lectora

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Competencia lectora	Grupo experimental	21	17,333	3,7461	,8175
	Grupo control	21	12,190	6,0093	1,3113

En la muestra disponemos de 21 estudiantes para el grupo experimental, con una puntuación media en competencia lectora de 17,333 y una desviación estándar de 3,7461; y de 21 estudiantes para el grupo control, con una puntuación media en competencia lectora de 12,190 y una desviación estándar de 6,0093. La diferencia de las dos medias es 5,143 puntos.

Tabla 19

Prueba de muestras independientes de la prueba de salida: Competencia lectora

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	Gl	Sig. Bilat.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Superior Inferior	
Se asumen varianzas iguales	5,725	,022	3,328	40	,002	5,1429	1,5453	2,0197	8,2660
No se asumen varianzas iguales			3,328	33,505	,002	5,1429	1,5453	2,0008	8,2849

Ahora, formularemos las hipótesis:

$H_0: \mu_1$ (de las calificaciones de competencia lectora del grupo experimental) = μ_2 (de las calificaciones de competencia lectora del grupo control).

$H_1: \mu_1$ (de las calificaciones de competencia lectora del grupo experimental) $\neq \mu_2$ (de las calificaciones de competencia lectora del grupo control).

A continuación, hemos de realizar primero otro contraste que nos pruebe si las varianzas son iguales o distintas:

$H_0: \sigma^2$ (de las calificaciones de competencia lectora del grupo experimental) = σ^2 (de las calificaciones de competencia lectora del grupo control).

$H_1: \sigma^2$ (de las calificaciones de competencia lectora del grupo experimental) $\neq \sigma^2$ (de las calificaciones de competencia lectora del grupo control).

Que es el llamado test de Levene, con un estadístico de contraste F de Snedecor de 5,725 con significación $p = 0,022$. Así que, para un nivel de significación de $\alpha = 0,050$, rechazamos la hipótesis nula, lo cual dice que debemos suponer que las varianzas son distintas.

Considerando la opción que no se asumen varianzas iguales, para un 95% de confianza obtenemos un intervalo de confianza para la diferencia de medias, $\mu_{H_1} - \mu_{H_0}$, $I = (2,0008, 8,2849)$, que no incluye al cero. Por otra parte, el estadístico t de contraste 3,328 con 33,505 grados de libertad tiene una significación de $p = 0,002$. De ambas formas, para una significación de $\alpha = 0,05$, concluimos que las medias han de suponerse distintas, podemos concluir que la media de las calificaciones en competencia lectora del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en competencia lectora del grupo control.

Ahora, fijándonos en el intervalo para la diferencia de medias vemos que los dos extremos son positivos, por lo que $\mu_{H_1} - \mu_{H_0} > 0$, es decir $\mu_{H_1} > \mu_{H_0}$, corroborando que los estudiantes del grupo experimental tienen una calificación media en competencia lectora mayor que los estudiantes del grupo control.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

PROGRAMA “CAPITELE” PARA CONSEGUIR LA ADQUISICIÓN RAPIDA DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO “CALEB” DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL COLEGIO UNIÓN DE ÑAÑA.

El propósito de esta sección es mostrar que los resultados reportados en la tesis se relacionen con los resultados obtenidos en las investigaciones previas consideradas en el marco teórico tanto a nivel internacional y nacional.

1.1 Antecedentes internacionales

Al empezar esta sección, es bueno precisar que, la comparación de los resultados hallados en el trabajo con los resultados de otras investigaciones que proveen perspectivas y marcos teóricos diversos son de alguna manera halagüenos. En efecto, Hincapié y Graciano (2016) hacen referencia a la música, como ente transversalizador en el desarrollo de los procesos de lectoescritura para la educación inicial a partir de los tics y las artes visuales. Fundamentan, que la música es gramática, lingüística y literatura y que estimula a los niños en la comprensión y adquisición del significado de muchas palabras e imágenes que prontamente incorporan a su léxico. En este estudio cualitativo, los autores, usando una entrevista semiestructura a los agentes educativos involucrados- triangulación, concluyeron, que la intervención pedagógica en este escenario social, a través de la música, los niños experimentan emociones, sentimientos que preparan las condiciones necesarias para un aprendizaje consiente y pertinente de la lectoescritura. Por otro lado, el programa CAPITELE, para la adquisición rápida de la competencia lectora, consideró a las canciones como una sola dimensión y no como el eje integrador del programa pedagógico. La música en la pedagogía adventista es una herramienta fundamental en la formación del carácter cristiano del estudiante, además de ser una herramienta para el culto y evangelización, sirvió de andamiaje para el aprendizaje de la lectoescritura. En efecto, no solo bastó entonar las canciones, sino que además fueron leídas y analizadas en el contexto de adoración personal. Cada canción es una cápsula formativa colmada de la revelación del carácter de Dios, así que llevar a clase una canción es llevar un trozo del retrato de Dios. De hecho, esta dimensión ayudó a mejorar la competencia lectora en los estudiantes. Esta conclusión se deriva de la contrastación entre las dos hipótesis estadísticas (nula y alterna) formuladas para esta dimensión, usando el estadístico t de student para grupos independientes.

Igualmente, Bohorquez (2016) realiza una investigación de corte cualitativo centrada en la aplicación de una propuesta didáctica denominada “leyendo canciones” que permita el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque social, en base del análisis de las letras de las canciones, haciendo énfasis en lo que dicen, para qué lo dicen y a quién se lo dicen. Se efectuaron ejercicios de prelectura, lectura dirigida, individual y grupal. Concluye que el desarrollo de la propuesta, evidencia un proceso de progresión en

relación a los niveles de lectura esperados para el grado escolar en el que se aplica (ciclo II). Argumenta que el aprendizaje de la lectura y escritura son procesos dinámicos que demandan creatividad e imaginación. Los textos (canciones) que se leyeron estuvieron vinculados con la realidad del estudiante, como una relación clave para desarrollar un verdadero ejercicio de comprensión, pues las canciones siempre están cargadas ideológicamente por la estructura social a la que pertenecen. Efectivamente, en el programa CAPITELE, cada sesión de clase se empezó cantando una alabanza a Dios que inspiraba la vida espiritual y escolar. El valor motivacional de este tipo de música es parte de la pedagogía de la educación adventista, pues ameniza las horas de clase en un ambiente de alegría, cooperación, creatividad y sobre todo recibir la luz de la presencia de Jesús.

Por otro lado, Zuccalá (2015) en su trabajo de investigación – acción realiza una comparación entre dos enfoques pedagógicos (constructivista y formal) sobre la producción de textos en las modalidades: producción de textos orales, textos dictados al profesor y textos escritos, en el aula del primer grado. La comparación se apeló a los criterios: longitud de los textos, el género de los textos, la organización de los textos narrativos y el contenido de los textos. El análisis de los datos permitió constatar: 1) la longitud de los textos variaría con la edad, con la modalidad de producción y con los enfoques pedagógicos de los cuales participaban los niños, 2) Se ha observado que la posibilidad de construir textos que respondan a la caracterización de narrativas aumenta con la edad, 3) los textos narrativos fueron categorizados en cuatro grupos: narrativas globales, narrativas temporales y causales, narrativas temporales y narrativas mínimas, y 4) Se realizó un análisis del contenido de todos los textos producidos, considerando especialmente la referencia realizada por los niños a los planos de acción en que se desarrolla la historieta de Quino. Por el lado de nuestra investigación, el programa CAPITELE solo se enfocó en la comprensión de textos y no en la producción de textos. De hecho, ambas son competencias comunicativas inseparables, sin las cuales no es posible abordar los nuevos contenidos curriculares. Por otro lado, la prueba CAPITELE consideró seis niveles (dimensiones) de la competencia lectora: relación imagen-palabra, relación imagen-oración, relación oración-imagen, habilidad de lectura y comparación, capacidad de localización de información, y

capacidad de comprensión lectora. Hay una cierta coincidencia de resultados entre los textos de modalidad oral, producidos bajo el enfoque formal - representa el 60% (18 textos) del 100% (30 textos)-, cuya consigna fue: “te voy a mostrar una historieta y cuéntame lo que ocurre en ella”. En los textos descriptivos de la historieta de Quino, algunos niños presentaron una secuencia temporal relacionadas por los enlaces “y” y “después”, y la mayoría nombraron solamente los personajes u objetos presentes en la misma. Una situación similar ocurre en el programa CAPITELE en el segundo y tercer nivel, donde el niño une la oración descriptiva dada con una de las tres imágenes observadas, y recíprocamente, una imagen dada a una de los tres textos descriptivos.

Duarte (2012) en su tesis, usando la metodología cualitativa, investiga la lectura como proceso interrelacionado al desarrollo del comportamiento lector, alrededor de las prácticas lectoras y actividades motivadoras desarrolladas por los profesores para los estudiantes del 1° y 2° grado de primaria de la UEB Menino Jesús de Praga de São Luís – Maranhao (Brasil)., a través los datos recolectados referentes a las narraciones de los docentes (9), estudiantes (32), directores (2), director adjunto (1), coordinador pedagógico (1), auxiliar de biblioteca (1) y padres de familia (8).

En cuanto a la categoría de análisis “dominio cognitivo de lectura”, subcategoría “comprensión lectora” (comprensión del proceso lector de los estudiantes), los profesores entrevistados perciben que los estudiantes: tienen un dominio pobre del código escrito, llegan al siguiente grado con grandes dificultades para entender las lecturas que son más extensas, tienen una baja conciencia fonológica. las respuestas de las profesoras para averiguar la evolución del desempeño de la conciencia fonológica, demuestran el valor de la evaluación para el redimensionamiento de la práctica lectora, pero, en el acto evaluativo hay una ruptura con la teoría, ellas continúan arraigadas en el modelo de evaluación para conocer solo el rendimiento puntual de los estudiantes, a través de los exámenes que además de puntuales son clasificatorios y selectivos. Este mismo diagnóstico se tuvo en el CE donde se llevó la investigación, las profesoras en su mayoría trabajan con un libro didáctico preestablecido al inicio del año escolar, en detrimento de otros libros de literatura (historias, cuentos), siguen trabajando con el dictado de palabras para evaluar el progreso

en la lectura, sin saber, que no siempre el que sabe escribir sabe leer, se sigue enfocando la lectura en temas ajenos al interés de los niños. El CE no cuenta con una biblioteca bien organizada que estimule la lectura, con materiales que contemplen las necesidades de los estudiantes. En la prueba de entrada, se observó que los niños tenían dificultad en identificar el número de sílabas de las palabras, de focalizar los sonidos del habla, de establecer relaciones de sentido y de referencia entre partes del texto. El programa de CAPITELE no se enfocó en un análisis cualitativo de las causas del bajo nivel de la competencia lectora, de hecho, algunas cosas mencionadas por Duarte están presentes en la realidad educativa del Colegio Unión como, por ejemplo, los docentes se ciñen a un libro de texto de lectura, todavía se sigue practicando el dictado, no se cuenta con una biblioteca bien implementada, se sigue el régimen de una profesora responsable de la enseñanza de todas las áreas curriculares, entre otros aspectos.

1.2 Antecedentes nacionales

Quispe (2016), en su investigación, bajo un enfoque cuantitativo de tipo experimental, para la variable dependiente “aprendizaje de la lectoescritura” consideró tres dimensiones: comprensión de textos, producción de textos e interpretación de textos; que, de alguna manera se relaciona con el propósito de nuestro trabajo de investigación. Para la prueba de evaluación de salida del aprendizaje de la lectoescritura el resultado del postest, aplicada a los estudiantes del 1er grado, se obtuvo que el 73.91% (17) obtuvieron un nivel de logro “AD”, una nota en la categoría “logro destacado; el 26,09% (6) alcanzaron una nota en la categoría “A”, lo que implica que ningún estudiante se ubicó en las categorías “B” ni “C”. En nuestro estudio, aplicación del Programa CAPITELE, la prueba de salida de “competencia lectora”, administrada a los estudiantes del 1er grado del grupo experimental arrojó: 85,7% (18) de estudiantes se ubicaron en la categoría “AD” (logro destacado), 4,8% (1) se ubicó en la categoría “A” y 9,5% (2) se ubicaron en la categoría “B”, lo que significa que ningún estudiante se ubicó en la categoría “C”. En consecuencia, se puede concluir una similitud de porcentajes en las categorías de evaluación cualitativa de la variable dependiente de ambas investigaciones como producto de la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje.

Albornoz y Carlos (2018), en su investigación se plantearon el objetivo de determinar que las imágenes visuales influyen en el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de educación inicial (5 años), un estudio de tipo experimental con dos grupos de estudios. Los autores para la lectoescritura consideran dos dimensiones: nivel de lectura y desarrollo del proceso de escritura, ambas con una escala cualitativa de tres categorías: bajo, regular y alto. Lo común entre esta investigación y la nuestra es el uso de imágenes visuales fijos que se extraen del entorno con fines expresivos de su interés que motiva la lectura en los niveles literal, inferencial y criterial. Por lo tanto, para la comparación consideraremos la dimensión “nivel de lectura”, cuyos resultados para esta investigación fue: 20 % en el nivel bajo, 60% en el nivel regular y 20% en el nivel alto. Nuestra investigación en este criterio arrojó: 9,5% en el nivel bajo, 14,3% en el nivel regular y 76.2% en el nivel alto, de hecho, el programa CAPITELE tuvo mejores resultados. A nivel de hipótesis, el estudio de Albornoz y Carlos para el nivel de lectura concluyen, la aplicación de imágenes visuales mejora el nivel de lectura, con una *t* de student de 4,74, con 43 grados de libertad y una significación de $0,00 < 0,05$. Para la competencia lectora, la aplicación del programa CAPITELE arrojó un *t*-valor de 3,32, con 33,5 grados de libertad y una significación de $0,002 < 0,000$, lo cual corrobora que la media aritmética de las puntuaciones de competencia lectora del grupo experimental es mayor que la media aritmética del grupo control. Por otro lado, la investigación pre experimental (un solo grupo) de Huari, Huari & Reyes (2017), su hipótesis principal, también corrobora la eficacia del programa CAPITELE, al rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa que afirma que el uso adecuado de las imágenes contribuye significativamente en el desarrollo de las habilidades (competencias) de la lectoescritura en niños de 5 años, decisión que se deduce al observar un *t*-valor de -3,33 y un *p*-valor de $0,003 < 0,050$.

Saavedra (2014), su investigación apunta a desarrollar la competencia de producción de textos narrativos (fábulas) en los estudiantes del primer grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años de edad. El diseño es cuasi experimental con dos grupos: control y experimental, grupos que fueron seleccionados aleatoriamente de tres sesiones: A, B y C. Grupo experimental, primero C, grupo control, primero A. la estrategia “Los niños dictan y el maestro escribe” que se usó en esta investigación se sustenta

en la teoría mediada o balanceada de producción de texto, siguiendo los pasos que repasa un escritor para producir un mensaje personal: la planificación de la escritura, la textualización del mensaje, revisión, y reflexión sobre lo escrito. Para tal efecto, la teoría balanceada deja abierta la posibilidad de combinar las estrategias más efectivas que han surgido y van surgiendo para el aprendizaje de la lectoescritura, independientemente del enfoque o método educativo, en resumen, todas las estrategias aportan. Al respecto, algo que resaltar es que, de las 12 sesiones programadas, en las sesiones 1, 4, 7 y 10, usa la presentación de imágenes para generar ideas. En nuestra investigación asumimos que la comprensión lectora, producción de textos e interpretación de textos son los componentes esenciales en el proceso de adquisición de la lectoescritura. El programa CAPITELE se centra en el primer componente como una especie de andamiaje para los restantes componentes. Pues el acto de producir textos –extensos- demanda un amplio repertorio de destrezas de pensamiento, tales como: sintetizar la información identificada, establecer diferencias y semejanzas, dirigir la comprensión. Las destrezas expresadas constituyeron parte de las dimensiones de nuestra variable dependiente “competencia lectora”. Nosotros medimos el nivel de logro de competencia lectora: C, B, A y AD. Saavedra midió el nivel de producción de cuentos - coherencia, cohesión y creatividad: deficiente, regular, bueno y muy bueno. En consecuencia, los objetivos y dimensiones en ambas investigaciones son diferentes.

Conclusiones

Para el test de competencia lectora, dimensión “imagen palabra”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 1,826 con 20 grados de libertad y con una significación de $p = 0,083$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “imagen palabra” del grupo experimental es igual que la media de las calificaciones en “imagen palabra” del grupo control.

Para el test de competencia lectora, dimensión “imagen oración”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 1,451 con 20 grados de libertad y con una significación $p = 0,162 > 0,050$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “imagen oración” del grupo experimental es similar que la media de las calificaciones en “imagen oración” del grupo control.

Para el test de competencia lectora, dimensión “oración imagen”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 0,000 con 40 grados de libertad y con una significación $p = 1,000 > 0,050$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “oración imagen” del grupo experimental es igual que la media de las calificaciones en “oración imagen” del grupo control.

Para el test de competencia lectora, dimensión “lectura y comparación”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 2,470 con 27,837 grados de libertad y con una significación $p = 0,020 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “lectura y comparación” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en “lectura y comparación” del grupo control.

Para el test de competencia lectora, dimensión “identificación de información”, para un nivel de confianza del 88%, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 1,591 con 40 grados de libertad y con una significación $p = 0,119 < 0,120$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “identificación de información” del grupo experimental es mayor (en una unidad), que la media de las calificaciones en “identificación de información” del grupo control.

Para el test de competencia lectora, dimensión “comprensión lectora”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 3,622 con 31,660 grados de libertad y con una significación $p = 0,001 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “comprensión lectora” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en “comprensión lectora” del grupo control.

Para el test de competencia lectora, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 3,328 con 33,505 grados de libertad y con una significación $p = 0,002 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de “competencia lectora” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones de “competencia lectora” del grupo control.

Para el test de comprensión lectora, dimensión “imagen palabra”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 4,690 con 20 grados de libertad y con una significación lateral $p/2 = 0,00 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “imagen palabra” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en “imagen palabra” del grupo control.

Para el test de comprensión lectora, dimensión “imagen oración”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 4,264 con 20 grados de libertad y con una significación lateral $p/2 = 0,00 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “imagen oración” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en “imagen oración” del grupo control.

Para el test de comprensión lectora, dimensión “oración imagen”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 3,508 con 40 grados de libertad y con una significación lateral $p/2 = 0,0005 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “oración imagen” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en “oración imagen” del grupo control.

Para el test de comprensión lectora, dimensión “lectura y comparación”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 2,470 con 27,837 grados de libertad y con una significación lateral $p/2 = 0,010 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “lectura y comparación” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en “lectura y comparación” del grupo control.

Para el test de comprensión lectora, dimensión “identificación de información”, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 3,479 con 32,160 grados de libertad y con una significación lateral $p/2 = 0,0005 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de la dimensión “identificación de información” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones en “identificación de información” del grupo control.

Para el test de comprensión lectora, el estadístico t de contraste tuvo un valor de 4,124 con 33,785 grados de libertad y con una significación lateral $p/2 = 0,00 < 0,050$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto es, la media de las calificaciones de “comprensión lectora” del grupo experimental es mayor que la media de las calificaciones de “comprensión lectora” del grupo control.

Recomendaciones

Promoción del hábito lector desde una edad temprana

- Diseñar programas escolares que incluyan actividades sistemáticas para fomentar el gusto por la lectura, como ferias del libro, fiestas del libro, talleres de historias y cuentos y actividades de lectura compartida con la familia.
- Incentivar el uso de bibliotecas de aula bien abastecidas, asegurando la inclusión de materiales variados y adecuados para los intereses y niveles de los estudiantes.
- Implementar estrategias que combinen lectura recreativa con actividades lúdicas para aumentar el interés por la lectura en los niños.

Fortalecimiento de la Conciencia Fonológica

- Incluir canciones infantiles y actividades musicales en el currículo inicial y de primer grado para desarrollar habilidades auditivas, fonológicas y psicomotrices, esenciales para lograr la decodificación automática y por ende la lectoescritura.
- Capacitar a los docentes en el uso de recursos musicales como una herramienta pedagógica que facilite el aprendizaje del lenguaje escrito y oral.
- Crear materiales didácticos que combinen sonidos, imágenes y movimientos para reforzar la relación grafema-fonema.

Relación entre Imagen y Texto

- Integrar imágenes ilustrativas en la planificación educativa, adaptándolas a las necesidades y contextos de los estudiantes para fortalecer la relación entre imágenes y palabras.
- Promover actividades que desarrollen habilidades críticas, como la lectura de imágenes y la creación de historias a partir de ellas, para fomentar la interpretación y creatividad.

Desarrollo de Estrategias Innovadoras de Escritura

- Implementar actividades como la escritura en voz audible para que los estudiantes relacionen el sonido con la grafía y desarrollen confianza en su capacidad de producir textos.
- Fomentar la creación de textos auténticos basados en los intereses de los estudiantes, fortaleciendo así su creatividad y comprensión lectora.

Implementación del Programa CAPITELE

- Extender el uso del programa CAPITELE a otras instituciones educativas para evaluar su impacto en diferentes contextos y escalas.
- Realizar capacitaciones docentes sobre la aplicación del programa, asegurando que los profesores comprendan sus objetivos y técnicas.
- Incorporar evaluaciones periódicas para medir el progreso en aspectos específicos como imagen-palabra, lectura y comparación, y localización de información.

Mejoras en la Planificación y Recursos Educativos

- Diseñar proyectos educativos basados en la planificación anticipada, con recursos adecuados y la participación activa de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias).
- Garantizar el acceso equitativo a materiales educativos de calidad que apoyen el aprendizaje de la lectoescritura y el hábito lector.

Seguimiento y Evaluación del Impacto

- Realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo del programa CAPITELE en la mejora de la comprensión lectora.
- Publicar los resultados del proyecto para compartir las buenas prácticas y contribuir al desarrollo de estrategias educativas efectivas en otros contextos.

Referencias

- Adán, N., Adán, Y., & Reyes, M. (2017). Las imágenes como recurso didáctico que facilita el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 5 años en la I. E. I. N.º 419 de Challhuayaco, San Marcos – Huari [Tesis]. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/1646/T033_44009692_T.pdf
- Aguilar, L., & Molina, A. (2013). Influencia de las imágenes en el incremento del vocabulario en niños de 5 años de la I. E. N.º 252 “Niño Jesús” del distrito de Trujillo [Tesis].

- Albornoz Tolentino, I., & Laurencio, J. C. (2018). Las imágenes visuales y su influencia en el desarrollo de la lectoescritura en los niños de 5 años de la institución educativa inicial N.º 104, Paucarbamba – 2016 [Tesis]. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
<http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/3329/TEI00047A36.pdf>
- Amaya García, M., & Mardones Corrales, M. (2014). La música como estrategia didáctica para la enseñanza de una segunda lengua: Una revisión teórica. *Foro Educativo*, (20), 56–76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865473>
- Amorós, L. (2008). *Uso de la imagen en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Murcia.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111–130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.
- Armas, L. (2016). Importancia de la imagen en el ámbito educativo: Hacia una cultura visual y pedagogía de la imagen. Grupo de Investigación Stellae.
<http://www.desarrollo.ciape.org/importancia-la-imagen-ambito-educativo.html>
- Armas, L. (2020). Educar en la lectura de imágenes. Inédit. <http://www.ineditweb.es/educar-en-la-lectura-de-imagenes-art604>
- Arredondo, S. H., & Arredondo, V. H. (2015). Estrategias didácticas para mejorar la producción de textos en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial N.º 1087 “JCM”, Abancay – 2014 [Tesis].
- Banco Mundial. (2022). El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple.
<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Besson, M., Chobert, J., & Marie, C. (2011). Transfer of training between music and speech: Common processing, attention, and memory. *Frontiers in Psychology*, 2, Article 94.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00094>

- Bohórquez, J. C. (2016). La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II [Tesis]. <https://1library.co/document/6qm4pd4q-cancion-estrategia-didactica-desarrollar-comprension-lectora-ciclo-ii.html>
- Bravo, D. (2018). Comprensión lectora y producción de textos en educandos del primero de secundaria de la institución educativa Mercedes Indacochea de Huacho – 2017 [Tesis].
- Briceño, N., Ceballos, V., García, N., Goncalves, M., & Borges, G. (1995). Criterios para la evaluación de materiales educativos impresos. *Currículo*, 8.
- Cases Soler, I. (2015). El hábito lector en alumnos de educación primaria.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cedeño, M., Párraga, V., Cadena, J., & Cedeño, T. (s. f.). Estrategias activas para mejorar las competencias lectoras en edades tempranas.
- Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros. (2005). *Estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Conexión Láser.
- Choe, E., Lee, M., & Kim, S. J. (2025). Enhancing text-level reading fluency and engagement in immigrant children through a structured singing-based intervention. *Frontiers in Psychology*, 16, 1677981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1677981>
- Combes, S. (2006). La adquisición de la lectoescritura en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/jano/opinion34.htm>
- Cordero, A. (2019). Pruebas PISA: Los estudiantes latinoamericanos reprueban en lectura y matemáticas. *France 24*. <https://www.france24.com/es/20191203-pruebas-pisa-los-estudiantes-latinoamericanos-reprueban-en-lectura-y-matemáticas>
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. En *Procesos psicológicos básicos en la lectura* (pp. 25–44).
- Díaz, M. del M. (2010). “técnicas de animación a la lectura, de estimulación de la memoria y la atención.”

- Díaz Martínez, Á. M. (2009). Imagen y pedagogía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (13), 143–154.
- Doza Caballero, J. I., & Vásquez Valdivia, M. I. (2014). Efectos del programa “Animación a la lectura” en la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa parroquial “Santísima Trinidad” del Cercado de Lima [Tesis]. Universidad César Vallejo.
- Duarte Cunha, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20Cunha.pdf>
- Diario Expreso. (2023). Solo 17 % de alumnos en zonas rurales entienden lo que leen: Perú ocupa el puesto 55 de 81 países en comprensión lectora, según evaluación PISA.
<https://www.expreso.com.pe/actualidad/solo-17-de-alumnos-en-zonas-rurales-entienden-lo-que-leen-peru-ocupa-el-puesto-55-de-81-paises-en-comprension-lectora-evaluacion-pisa-noticia/1237038/>
- Ecoosfera. (2018). ¿Cuáles son los países más lectores del mundo? *Ecoosfera*.
<https://ecoosfera.com/2018/04/cuales-son-los-paises-mas-lectores-del-mundo/>
- Ferreiro, E. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flotts, P. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Fonseca, C. (2013). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos. https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-11a-fonseca_melodias.htm
- Fresneda, R. G., & Mediavilla, A. D. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. Bordón. Revista de Pedagogía, 67(4), 43–58.
- Galicia, I., & Zarzosa, L. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000200010

- Garrido, F. (2014). *Una revolución a fondo: Maestros, lectura y escritura*. Editorial del Magisterio Benito Juárez.
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. **Lectura y Vida**, 11(2), 5–25.
- Goodman, K. (1995). El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (3), 77–91.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística.
- Guzmán, B. (2008). Canta y lee: Material didáctico para incrementar la comprensión de lectura a través de la música venezolana en la primera etapa de educación básica. Investigación y Postgrado.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hincapié Rojas, V. M., & Graciano Durango, M. (2016). *La música en los procesos de lectoescritura para la educación inicial a partir de las TIC y las artes visuales* [Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Hurtado Vergara, R. D. (2008). Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. En M. I. Borrero Pardo (Comp.), *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (pp. 139–153). Fundalectura; Fundación Corona.
- Instituto de Educación Secundaria José María de Pereda. (2024, octubre 15).** *Cómo influye la lectura en la educación*. <https://iespereda.es/como-influye-la-lectura-en-la-educacion/>
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/0144341930130103>
- Laguna, B. (2018). Creando cuentos: Me expreso y aprendo.
- Luis Bravo, M. V., & Orellana, E. O. (s. f.). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico.
- Lozano Alvarado, S. (1992). *Los senderos del lenguaje*. Editorial Libertad.

- Madrid Toapanta, A. L., Véliz Cedeño, M. C., Bernal Párraga, A. P., Toapanta Cadena, S. J., Abad Troya, L., Atarihuana Eras, M. L., & Macias Garcia, S. V. (2024). Estrategias activas para mejorar las competencias lectoras en edades tempranas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10646–10664. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13205
- Magán-Hervás, A., & Gértudix-Barrio, F. (2017). Influencia de las actividades audiomusicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1–6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194150012015>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2022). Encuesta nacional de lectura 2022: Informe de lectores y no lectores. <https://perulee.pe/sites/default/files/publication/pdf/Encuesta%20Nacional%20de%20Lectura%202022%20Informe%20de%20lectores%20y%20no%20lectores.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Comunicación III ciclo. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Reporte técnico de la evaluación censal de estudiantes (ECE 2015). MINEDU
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo nacional de la educación básica. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes. MINEDU. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/12/Marco-de-Fundamentación-ECE.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Plan lector institucional. <https://www.mineduperu.pe/2022/02/plan-lector-institucional-2022-minedu.htm>
- Ministerio de Educación del Perú. (s. f.). Evaluación censal de estudiantes (ECE). MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (s. f.). Secuencia didáctica para favorecer la producción de textos. MINEDU.

- Minaya Herrera, M. E. (2016). Aplicación del programa “Lectura de imágenes” para mejorar el pensamiento inferencial en estudiantes de 5 años de edad del nivel inicial del Colegio Adventista del Titicaca [Tesis]. Universidad Peruana Unión.
- Montesdeoca Almeida, C. P. (2017). Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años del centro infantil “Ciudad de San Gabriel”, periodo 2014–2015 [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato.
- Moreno Champutiz, C. F., & Guano Salazar, K. A. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 67–83.
- Morin, A. (2022). Qué es la enseñanza multisensorial. Understood. <https://www.understood.org/es-mx/articles/multisensory-instruction-what-you-need-to-know>
- Murphy, T. (1992). *Music and song*. Oxford University Press.
- Naula, S., Sellán Naula, M. E., & Compás, G. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 2(1). <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/20>
- Quispe, L. (2010). Estrategias de lectura y comprensión lectora de las alumnas de 1.º de secundaria de una institución educativa [Tesis].
- Quispe, P. (2017). Uso de canciones en el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas de primer grado de la I. E. P. N.º 70023, Puno – 2016 [Tesis]. Universidad César Vallejo.
- Quispe Zabalaga, P. P. (2017). *Uso de canciones en el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas de primer grado de la I.E.P. N.º 70 023 Puno - 2016* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- RPP (2017). En promedio, los peruanos leen menos de un libro al año. <https://rpp.pe/lima/actualidad/en-promedio-los-peruanos-leen-menos-de-un-libro-al-ano-noticia-1043652>
- Revista Educativa Digital. (2022). ¿Cómo influye la lectura en la educación? <https://iespereda.es/como-influye-la-lectura-en-la-educacion/>

- Rodríguez, M. (2017). *Animación a la lectura: Estrategias didácticas en el nivel de educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad de Carabobo].
- Rojas Cairampoma, M. (2015). Tipos de investigación científica: Una simplificación de la complicada e incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), 21–24.
- Rojas, V. M. H., & Durango, M. G. (2016). La música en los procesos de lectoescritura para la educación inicial a partir de las TIC y las artes visuales [Tesis]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Saavedra, C. (2016). “Los niños dictan y el maestro escribe” para desarrollar la producción de textos narrativos en los alumnos del primer grado de educación primaria de la institución educativa “Nuestra Señora de Loreto” del distrito de Nauta, Loreto – 2014 [Tesis]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Salamanca Díaz, O. P. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio Villamar, sede A, jornada tarde* [Tesis de maestría, Universidad Libre]
- Saldívar-Cerón, H. I., Garmendia Ramírez, A., Rocha Acevedo, M. A., & Pérez-Rodríguez, P. (2015). Obesidad infantil: Factor de riesgo para desarrollar pie plano. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 72(1), 55–60.
- Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E., & Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277–286. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Sarget Ros, M. Á. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (18), 197–209.
- Sellan Naula, M. E. (2017). *Importancia de la motivación en el aprendizaje*. **Sinergias Educativas**, 2(1).
- Silva, L. M., Arturo, L., & Cerna, D. (2020). *Proyectos de fomento de la lectura y la escritura*. Ministerio de Cultura.

Tam Málaga, J., Vera, G., & Oliveros Ramos, R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. *Revista de la Escuela de Posgrado*, 5, 145–154.

UNICEF Uruguay. (2023). 7 consejos para fomentar la lectura. <https://www.unicef.org/uruguay/>

Valle, M. (2006). La casa del árbol: El problema de la lectura en el Perú. https://i-elamor.typepad.com/casadelarbol/2006/09/el_problema_de_.html

Vega Barrera, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. *Biblioteca Universitaria*, 3(1), 10.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

White, E. G. (1903). Mente, carácter y personalidad (Vol. 2). <https://m.egwwritings.org/es/book/204>

White, E. G. (2007). *El evangelismo*. Asociación Casa Editora Sudamericana.

White, E. G. (2014). Conducción del niño. <https://m.egwwritings.org/es/book/157>

Zapata Ordosgoitti, B., & Arteaga Quintero, M. (2010). *Canta y lee: Material didáctico para incrementar la comprensión de lectura a través de la música venezolana, en la primera etapa de educación básica. Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 9–46.

Zuccalá, G. (2015). Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos en sala de 5 y primer grado [Trabajo de investigación]. https://minio2.123dok.com/dt02original/123dok_es/original/2017/02_13/reccdy1579065399.pdf

Anexos/apéndices

Anexo 1: Matriz instrumental

Título	Variables	Dimensiones	¹²³ Indicadores	Fuente de información	Instrumento Autor y año
Programa “CAPITELE” para conseguir la adquisición rápida de la competencia lectora de los estudiantes del primer grado “Caleb” de educación primaria del colegio Unión de Ñaña.	Variable independiente:	Palabra-imagen	Vincula la figura con la palabra que le corresponde.	PROENA (2018) Currículum Nacional Minedu (2016)	Test de Comprensión Lectora Nancy Corrales Ruiz (2018)
	Aplicación del programa “CAPITELE” Este programa de canciones, palabra-imagen, construcción de textos y animación a la lectura tiene por finalidad promover la adquisición rápida de la competencia lectora y el fomento del hábito lector, factores necesarios para el aprendizaje de todas las áreas curriculares del nivel primario.	Imagen-oración. Localizar información específica.	Relaciona el texto con la ilustración.	PROENA (2018) Currículum Nacional Minedu (2016)	Test de Comprensión Lectora Nancy Corrales Ruiz (2018)

	Variable dependiente: Competencia lectora Es la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad.	Oración-imagen	Identifica información explícita que es claramente distinguible.	PROENA (2018)	Test de Comprensión Lectora Nancy Corrales Ruiz (2018)
		Lectura y comparación	Localiza información explícita en un texto.	PROENA (2018)	Test de Comprensión Lectora Nancy Corrales Ruiz (2018)
		Localización de la información	Localiza información explícita en un texto.	PROENA (2018)	Test de Comprensión Lectora Nancy Corrales Ruiz (2018)

Anexo 2: Matriz de consistencia

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
Programa “CAPITELE” para conseguir la adquisición rápida de la competencia lectora de los estudiantes del primer grado “Caleb” de educación primaria del colegio Unión de Ñaña.	General Según los resultados de la última prueba PISA del año 2019 nuestro país tuvo un promedio de 401 puntos en la prueba de comprensión lectora mejorando tres puntos de los alcanzados en 2015 ubicándose así en el puesto 64. Esta situación mostró que los	General Determinar la eficacia de la aplicación del programa didáctico “CAPITELE” en la adquisición rápida de la competencia lectora de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión, 2018	General Formulación de la hipótesis La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” de lectura es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb”	Tipo: Experimental Diseño: Cuasi experimental	Variables Variable independiente: Aplicación del programa “CAPITELE” Variable dependiente: Competencia lectora

	jóvenes peruanos tienen serias dificultades en cuanto a las competencias de comunicación, no pueden comprender lo que lee, no reconocen el tema central de un texto y no están en posibilidades de relacionar lo que leen en su contexto de vida y trabajo.		del Colegio Unión, 2018		
	Específicos a. ¿La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” es eficaz en la adquisición	Específicos a. Determinar la eficacia de la aplicación del programa didáctico	Específicas a. La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” de lectura es eficaz en la adquisición rápida de la		Dimensiones Palabra-imagen Imagen-oración Oración-imagen

	rápida de la competencia lectora aspecto imagen- palabra de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión? b. ¿La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto imagen- oración de los	“CAPITELE” en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto imagen palabra de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión. b. Determinar la eficacia de la aplicación del programa didáctico “CAPITELE” en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto lectura y comparación de	competencia lectora aspecto imagen palabra en los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión, 2018. b. La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” de lectura es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto imagen oración en los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión, 2018.	Lectura y comparación Localizar información específica.
--	---	--	---	---

	estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión? c. ¿La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto oración imagen de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión?	los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión. CAPITELE” en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto imagen oración de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión. c. Determinar la eficacia de la aplicación del programa didáctico “CAPITELE” en la	c. La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” de lectura es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto oración imagen en los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión, 2018. d. La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” de lectura es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto lectura y comparación en		
--	--	---	---	--	--

	d. ¿La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto lectura y comparación de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión? e. ¿La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” es	adquisición rápida de la competencia lectora aspecto oración imagen de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión. d. Determinar la eficacia de la aplicación del programa didáctico “CAPITELE” en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto lectura y comparación de los estudiantes del 1° grado de	los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión, 2018. e. La aplicación del programa didáctico “CAPITELE” de lectura es eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto localización de la información en los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión, 2018.		
--	---	---	---	--	--

	eficaz en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto identificación de información de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión?	primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión. e.Determinar la eficacia de la aplicación del programa didáctico “CAPITELE” en la adquisición rápida de la competencia lectora aspecto localización de la información de los estudiantes del 1° grado de primaria, sección “Caleb” del Colegio Unión.			
--	--	--	--	--	--

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

Instrumento/s de investigación

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

Comunicación
Primer grado de
primaria

Nombre y apellidos: _____

Sexo: _____ Edad _____ fecha: _____

Esta prueba de comprensión lectora tiene cinco partes o ítems. Debes responder en total 12 preguntas. Traza una línea o marca con una X tus opciones de acuerdo a las instrucciones dadas en cada ítem.

Cada pregunta acertada suma el puntaje indicado en cada ítem. Y cada pregunta errónea _____ si se queda en blanco ni suma ni resta. La nota final se presenta del uno al 12.

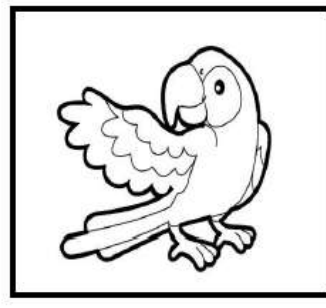
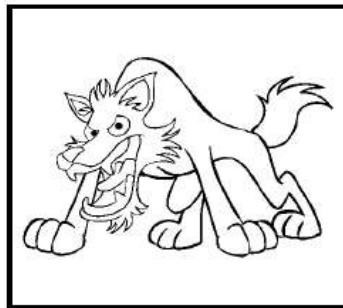
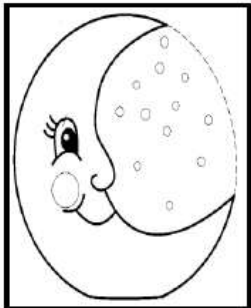
Duración: 35 minutos

Ítem 1**Instrucciones:**

Observa las tres figuras y marca con una X la figura que se relaciona con la palabra.

Lee la siguiente palabra:

loro

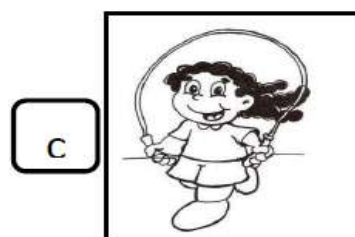
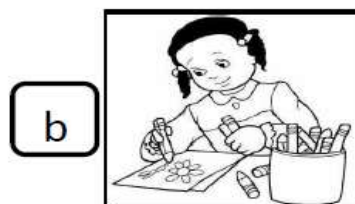
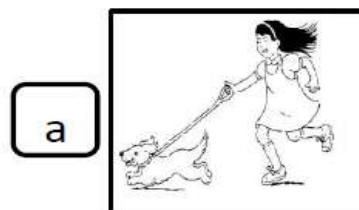


Item 2

Instrucciones:

A continuación, tienes **una oración** seguida de **tres figuras**. **Observa** las tres figuras y **une con una línea la oración que se relaciona con el dibujo**

Teresa salta soga.



Item 3

A continuación, mostramos **dos figuras diferentes**. Tienes que **unir con una línea cada figura con la oración que le corresponde**.



- a. Germania corta las flores de su jardín.
- b. Sandy riega los geranios de su jardín.
- c. Fátima limpia las hojas de los geranios de su jardín.



- a. Elena toma una foto a su perro.
- b. Sarita toma una foto a su girasol.
- c. Gaby toma una foto a su gatito.

Item 4

Observa el siguiente cuadro, **lee y responde marcando con X** una de las letras que corresponden a la oración correcta.

1. Lee el siguiente cuadro y responde.

José 	Pedro 
Le gusta el fútbol.	Le gusta el fútbol.
Tiene zapatillas de color negro.	Tiene zapatillas de color blanco.

¿En qué se parecen José y Pedro?

- ☐ a. Tienen el mismo color de zapatillas
- ☐ b. Les gusta el fútbol.
- ☐ c. Tienen short negro.

Item 5

Instrucciones:

Lee la historia y **marca con una X** la respuesta correcta a cada pregunta.

Había una vez, un monito llamado Monki, era alegre y juguetón, pero no podía llegar hasta la rama de un enorme árbol.

Entonces, sus hermanos fueron a ayudarlo.

Finalmente, entre todos lo jalaban y jalaban la rama hasta que Monki pudo llegar hasta el árbol.



1. ¿Por qué sus amigos ayudaron a Monki?

- ☐ a. Porque tenía mucho calor.
- ☐ b. Porque era muy alegre y juguetón
- ☐ c. Porque no podía llegar a la rama de un árbol.

2. Según el texto ¿Qué significa enorme?

- ☐ a. grande
- ☐ b. pequeño
- ☐ c. rico

3. ¿Cómo eran los amigos de Monki?

- ☐ a. Eran malos.
- ☐ b. Eran buenos.
- ☐ c. Eran egoístas.

Item 6

Instrucciones:

Lee la historia y marca con una X la respuesta correcta a cada pregunta.

Lee la historia y marca con X tus respuestas.



Había una vez un hombre que se llamaba Jonás a quien Dios le dijo que vaya a predicar a Nínive para que las personas malas cambiaran su vida.

Entonces Jonás desobedeció y se fue a otro lugar llamado Tarsis, una gran tormenta puso al barco en peligro de destruirse. Jonás les pidió a los marineros que lo tiren al mar porque era por su culpa lo que estaba pasando. Al ser arrojado al mar un gran pez se lo tragó. Jonás oró a Dios pidiendo perdón por su desobediencia.

Finalmente, el pez lo arrojó a tierra después de tres días y Jonás se fue a predicar a Nínive sobre Dios.

Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

1. ¿A dónde le dijo Dios que vaya a predicar Jonás?

- ☐ a. Jerusalén
- ☐ b. Jericó
- ☐ c. Nínive

2. ¿Por qué Dios quería que Jonás vaya a predicar a Nínive?

- ☐ a. Porque quería que Jonás se vaya a pasear.
- ☐ b. Porque Dios quería que las personas cambiaran su vida.
- ☐ c. Porque quería que Jonás vaya a visitar a su familia.

3. ¿Por qué lo tiraron los marineros a Jonás al mar?

- ☐ a. Porque estaba jugando.
- ☐ b. Porque le tenían cólera.
- ☐ c. Porque Jonás les pidió.

4. ¿Qué hizo Jonás dentro del pez?

- ☐ a. durmió
- ☐ b. Oró pidiendo perdón por su desobediencia.
- ☐ c. Estaba mirando lo que había dentro del pez.

