

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación
Doctorado en Educación

La lectura antes de la lectura
Lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad,
para el desarrollo de su lengua escrita.

Graciela Gutiérrez Almario

Bogotá, D.C., noviembre de 2025

La lectura antes de la lectura
Lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad,
para el desarrollo de su lengua escrita.

Graciela Gutiérrez Almario

Directora de tesis:
Dra. Gilda Mabel Delgado Soto

Tesis para optar al título de Doctora en Educación

Bogotá D.C., noviembre de 2025



Tesis aprobada por:

Director de la tesis: _____

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

Agradecimientos

A Dios por iluminarme y sostenerme en todo momento.

A mis hijos por ser mi motor, mi fuerza, mi compañía, mi ayuda y mi mayor bendición.

A mi mamita, por sus oraciones, cantos y narrativas, las cuales sustentan mi vida.

A mis hermanos y sobrinos, por sus palabras cercanas y su voz de aliento.

A la doctora Gilda Mabel, por su apoyo, su calidez humana y sus enseñanzas.

A la Doctora María Graciela Badilla por sus orientaciones en la pasantía en Chile.

A las maestras y padres de familia de Primera Infancia de los Colegios Cundinamarca I.E.D y Rural Quiba Alta I.E.D., por su disposición y generosidad en el compartir saberes y experiencias.

A los niños de Primera Infancia eje de esta investigación, fuente de inspiración y motivación; por sus risas, voces, narrativas y diversas expresiones.

A los profesores del Doctorado por sus enseñanzas y acompañamiento asertivo.

A mis queridos compañeros por la oportunidad de compartir reflexiones y experiencias.



Dedicatoria

A Valen y Alejo, mis amados hijos, por el orgullo y placer de seguir creciendo juntos.

A mi mamita hermosa, Domitila Almario Becerra, por la bendición de tenerte.

A mi amado papito, Efraín Gutiérrez Otalora, aunque no estás presente físicamente, tus palabras
y tu amor siguen acompañando mi vida.

¡Aprender a leer, para luego leer para aprender!

Jeanne S. Chall



Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	4
Dedicatoria	5
Tabla de Contenido	6
Índice de Tablas.....	10
Índice de Figuras	11
Resumen	13
Abstract	14
Introducción	15
1. Problema de Investigación	19
1.1 Planteamiento del problema de investigación.....	19
1.2 Formulación del problema	28
1.3 Objetivos	28
1.3.1 Objetivo General.....	28
1.3.2 Objetivos Específicos.....	28
1.4. Justificación.....	29
2. Estado de la cuestión.....	39
3. Marcos referencia.....	46
3.1 Marco teórico	47



3.1.1 Evolución del estudio de la lectura.....	47
3.1.2 La lectura en la primera infancia.....	48
3.1.3 Enfoque constructivista del proceso lector.....	55
3.2 Marco conceptual.....	60
3.2.1. Proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad.....	60
3.2.2 Desarrollo y aprendizaje.....	63
3.2.3 Herramientas digitales en el aula.....	66
3.2.4 El papel de acompañamiento de padres y maestros.....	72
4. Metodología.....	76
5. Hallazgos y análisis de resultados.....	90
5.1 Entrevistas a maestras de Primera Infancia.....	94
5.1.1 Observación participante y diario de campo en relación con las entrevistas a maestras de Primera infancia.....	112
5.2 Entrevistas a padres de familia.....	114
5.2.1 Observación participante y diario de campo en relación con las entrevistas a padres de familia de Primera infancia.....	118
5.3 Experiencias con los niños y las niñas de 4 y 5 años.....	120
6. Discusión de resultados.....	136
6.1 Orientaciones a maestras.....	149



6.1.1 Orientaciones pedagógicas para favorecer los conocimientos previos en el proceso lector de niños de 4 y 5 años..... 149

6.1.2 Orientaciones pedagógicas para fortalecer el vocabulario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años 151

6.1.3 Orientaciones pedagógicas para fortalecer la estructura del lenguaje en el proceso lector de niños de 4 y 5 años..... 153

6.1.4 Orientaciones pedagógicas para fortalecer el razonamiento verbal en el proceso lector de niños de 4 y 5 años..... 155

6.1.5 Orientaciones pedagógicas para fortalecer el conocimiento literario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años..... 157

6.2 Orientaciones a padres de familia y cuidadores 160

6.2.1 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento de los conocimientos previos en el proceso lector de niños de 4 y 5 años 161

6.2.2 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento del vocabulario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años 162

6.2.3 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento de la estructura del lenguaje en el proceso lector de niños de 4 y 5 años..... 163

6.2.4 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento del razonamiento verbal en el proceso lector de niños de 4 y 5 años 165

6.2.5 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento del conocimiento literario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años..... 166

6.3 Experiencias para niños de 4 y 5 años en el fortalecimiento de su proceso lector..... 169



6.3.1 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer sus conocimientos previos en el proceso lector	171
6.3.2 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer el vocabulario en el proceso lector	173
6.3.3 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer la estructura del lenguaje en el proceso lector	176
6.3.4 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer el razonamiento verbal en el proceso lector.....	178
6.3.5 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer el conocimiento literario en el proceso lector	180
6.4 Propuesta: Lineamiento Epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita.	184
Conclusiones	189
Referencias	199
Anexos.....	216
Anexo A: Validación de instrumentos por experta	216
Anexo B: Aval del señor rector del Colegio Cundinamarca I.E.D.	227
Anexo C: Aval del señor rector del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D	228
.....	228
Anexo D: Aval del comité de ética	230
Anexo E: Consentimientos de maestras	233



Índice de Tablas

Tabla 1 Relación entre proceso escritor y proceso lector niños de 4 y 5 años. Relación entre proceso escritor y proceso lector.	265
Tabla 2 Cuadro comparativo entre los resultados en las pruebas de lectura entre los estudiantes <i>Cuadro comparativo grado tercero y grado sexto.</i>	35
Tabla 3 Datos en relación con las categorías de la investigación.	53
Tabla 4 Observaciones y apreciaciones en relación con la primera experiencia.	125
Tabla 5 Observaciones y apreciaciones en relación con la segunda experiencia.	127
Tabla 6 Observaciones y apreciaciones en relación con la tercera experiencia.	129
Tabla 7 Observaciones y apreciaciones en relación con la cuarta experiencia.	131
Tabla 8 Observaciones y apreciaciones en relación con la quinta experiencia.	134
Tabla 9 <i>Rubrica de seguimiento en las dimensiones de la comprensión del lenguaje.</i>	180

Índice de Figuras

Figura 1 Comparativo de desempeño en lectura de Colombia con los demás países de la OCDE Comparativo de desempeño en lectura de Colombia con los demás países de la OCDE según la prueba Pisa.	33
Figura 2 Desempeño de los estudiantes en lectura, en los grados tercero, quinto y noveno	34
Figura 3 Desempeño de Colombia en lectura en relación con otros países del mundo	36
Figura 4 Palabras claves en relación con investigaciones sobre la lectura	40
Figura 5 La lectura entreteje otras categorías <i>La lectura entreteje otras categorías</i>	40
Figura 6 ¿Qué se está investigando en torno a la infancia y la lectura?	41
Figura 7 La comprensión como factor importante de relación.	41
Figura 8 Modelo de la cuerda.....	62
Figura 9 Modelo TPACK.....	69
Figura 10 Mapa de palabras entrevistas maestras Colegio Cundinamarca I.E.D. I.E.D.....	95
Figura 11 Mapa de palabras entrevistas maestras Colegio Rural Quiba Alta I.E.D.E.D.	96
Figura 12 Categorías emergentes de las entrevistas a maestras del Colegio Cundinamarca I.E.D.	96
Figura 13 Categorías emergentes de las entrevistas a las maestras del Colegio Rural Quiba	98
Figura 14 Mapa de palabras entrevistas a padres de familia del Colegio Cundinamarca I.E.D	116
Figura 15 Mapa de palabras entrevistas a padres de familia del Colegio Rural Quiba Alta.....	116
Figura 16 Participación familiar.....	117
Figura 17 Mapa de palabras de los registros observación participante y diario de campo en relación a las entrevistas a padres de familia.	119
Figura 18 Concurrencias de las categorías emergentes, maestras y padres de familia.	137



Figura 19 Categoría proceso lector139

Figura 20 Categoría desarrollo y aprendizaje141

Figura 21 Categoría herramientas digitales.....143



Resumen

Esta investigación propone un lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años, orientado al desarrollo de su lengua escrita, dicho lineamiento sustenta no solo la posibilidad, sino también la necesidad de acompañar este proceso de manera explícita e intencionada, de modo que los niños logren una comprensión cada vez más elaborada del lenguaje, buscando que esta exploración ocurra en contextos genuinos de aprendizaje, partiendo de sus intereses y experiencias como oportunidades para construir significado, incluso antes del dominio formal del código escrito, y siempre en concordancia con su madurez y etapa de desarrollo.

Lo anterior se concreta en orientaciones dirigidas a padres y maestros, quienes desempeñan un papel fundamental en el acompañamiento del proceso lector durante esta etapa vital, así como también, en experiencias pedagógicas sugeridas para los niños y las niñas. La investigación se sustenta teóricamente en la perspectiva constructivista, en los aportes de la neurociencia y en los planteamientos de investigadores que abordan el desarrollo del lenguaje y la lectura en la primera infancia.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en el paradigma constructivista, con un enfoque cualitativo, estando la unidad de análisis conformada por seis grupos de niños del Colegio Cundinamarca I.E.D. y cuatro grupos del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D., con un total de 229 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 4 y 5 años. Además, participaron en el estudio cualitativo, sus padres y maestras, como actores fundamentales en la comprensión y acompañamiento del proceso lector.

Palabras clave: aprendizaje, desarrollo, proceso lector, lengua escrita.



Abstract

This research proposes an epistemological guideline on the reading process in children of 4 and 5 years, oriented to the development of their written language, this guideline supports not only the possibility, but also the need to accompany this process in an explicit and intentional way, so that children achieve an increasingly elaborate understanding of language, seeking that this exploration takes place in genuine learning contexts, based on their interests and experiences as opportunities to build meaning, even before the formal mastery of written code, and always in accordance with its maturity and stage of development.

This is reflected in guidelines addressed to parents and teachers, who play a fundamental role in accompanying the reading process during this vital stage, as well as in pedagogical experiences suggested for boys and girls. The research is theoretically based on the constructivist perspective, the contributions of neuroscience and the approaches of researchers who address language development and reading in early childhood.

Methodologically, the research is framed in the constructivist paradigm, with a qualitative approach, being the unit of analysis made up of six groups of boys and girls from Colegio Cundinamarca I.E.D. and four groups from Colegio Rural Quiba Alta I.E.D., with a total of 231 students between 4 and 5 years of age. In addition, their parents and teachers participated in the qualitative study as key actors in understanding and accompanying the reading process.

Keywords: learning, development, reader process, written language.



Introducción

Partiendo de la afirmación de que la lectura es un eje transversal no solo en la escuela sino en la vida diaria entonces, se logra identificar la importancia de fortalecerla desde los primeros años de vida del niño, favoreciendo la construcción de sentido y el desarrollo de las habilidades del proceso comunicativo desde sus cimientos. En este sentido, en la presente investigación se identifican los elementos constitutivos que deben fortalecerse para el desarrollo del proceso lector en los niños en edades de 4 y 5, específicamente en torno al desarrollo del lenguaje, con el propósito de contribuir al proceso de su lengua escrita, entendida por Jurado y Bustamante (1996), como un medio de expresión y comunicación entre las personas, estrechamente vinculado a contextos significativos que otorgan sentido.

Teniendo en cuenta lo anterior, Hollis Scarborough (2001), a través de su modelo de la cuerda, presenta una comprensión clara sobre algunos de estos elementos constitutivos. Dicho modelo, presenta dos estructuras básicas que se entretajan en el desarrollo de la lectura: la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de la palabra, determinando también, que para fortalecer la primera hebra “la comprensión del lenguaje” se requiere de un trabajo intencionado y estratégico; y para la segunda “el reconocimiento de la palabra” es necesaria la práctica constante, que con el tiempo permite un procesamiento cada vez más automático, reduciendo el esfuerzo cognitivo del lector.

Al analizar la manera en que se abordan estas dos estructuras desde el modelo mencionado en el acompañamiento a los niños en edades de 4 y 5 años, se evidenció, tanto en el ambiente familiar como en las prácticas de aula de clase, una mayor atención a la segunda estructura (el reconocimiento de la palabra), otorgando escasa o nula relevancia a la primera (la comprensión del lenguaje). Este hallazgo constituyó el inicio de la presente investigación,



haciendo relevante la atención en las acciones que maestros, cuidadores y padres de familia deben emprender, para acompañar de manera intencionada y reflexiva estos procesos, con el propósito de generar oportunidades auténticas de aprendizaje. En consecuencia, emergió la necesidad de diseñar orientaciones dirigidas a dichos actores, concebidas como una herramienta para fortalecer su rol en el acompañamiento del desarrollo de la lectura en la primera infancia.

Es así, como la investigación adquiere relevancia al aportar un lineamiento epistemológico que constituye su mayor logro, pues se trata de una propuesta sólida, fundamentada en el enfoque constructivista, y a la vez flexible y versátil. Este lineamiento, construido a partir del análisis riguroso de los hallazgos, puede ser aplicado en diversos contextos educativos: públicos, privados, rurales y urbanos, debido a su capacidad de adaptarse a las particularidades de cada entorno sin perder coherencia conceptual. De esta manera, la investigación no solo contribuye al conocimiento en el campo de la lectura en la primera infancia, sino que ofrece una herramienta práctica que fortalece los procesos de enseñanza aprendizaje de forma contextualizada y sostenible en el tiempo.

En este contexto, el primer capítulo del presente estudio expone el planteamiento del problema, sustentado en el reconocimiento de la realidad observada, la formulación y construcción de la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, los cuales se abordaron desde una perspectiva internacional, nacional y distrital.

El segundo capítulo corresponde al estado de la cuestión, que reúne el rastreo de fuentes documentales como artículos, tesis doctorales, capítulos de libro, entre otros relacionadas con las categorías de investigación en un rango temporal de 2021 a 2025, evidenciando hallazgos, vacíos y tendencias actuales.

El tercer capítulo aborda el marco de referencia, conformado por a su vez por el marco conceptual y el marco teórico, fundamentado en la perspectiva constructivista. Esta perspectiva



concede el aprendizaje como un proceso activo y dinámico, en el que los individuos construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y con otras personas, tomando como base los aportes teóricos de Jean Piaget (1970), Lev Vygotsky (1979), David Ausubel (1978), Emilia Ferreiro (1999) y Jerome Bruner (2003), así como también desde la neurociencia, el desarrollo del lenguaje y las habilidades lingüísticas, con las investigaciones de Hollis Scarborough (2001), Patricia Kuhl (2011), Catherine Snow (1983) y Stanislas Dehaene (2023). Asimismo, se incorpora el modelo TPACK como fundamento para la inclusión e integración de herramientas digitales en el aula, y se retoma la teoría de la gamificación como base para la implementación de juegos digitales que potencien el aprendizaje.

El cuarto capítulo desarrolla el marco metodológico, enmarcado en el paradigma constructivista, con un enfoque y diseño de investigación cualitativo, conforme a los planteamientos de Denzin y Lincoln (2012). En este apartado se presenta, además, la matriz de integración que articuló todo el proceso investigativo.

El quinto capítulo expone los hallazgos y los resultados obtenidos a partir de los análisis de los instrumentos aplicados, procesados con el apoyo del software Atlas. Ti. Dichos resultados reflejan las voces de las maestras de primera infancia, sus intereses y necesidades en relación con el desarrollo del proceso lector en niños de 4 y 5 años, así como las voces de los padres, quienes compartieron sus opiniones, reflexiones y experiencias y las voces de los niños y niñas en los diferentes modos de participación, de acuerdo a las experiencias propuestas.

Finalmente, el sexto capítulo presenta la discusión de los resultados con base en los fundamentos teóricos, interpretados a la luz de los objetivos establecidos, acompañados de reflexiones y construcciones de sentido. Este apartado concluye con la formulación de un lineamiento epistemológico, que integra orientaciones dirigidas a las maestras de primera infancia, padres y cuidadores, junto con experiencias pedagógicas sugeridas para fortalecer el



proceso lector en los niños en edades de 4 y 5 años, mediado con una página web, como una estrategia didáctica.



1. Problema de Investigación

En este capítulo se expone el planteamiento del problema que orientó la investigación acerca del desarrollo de la lectura en niños que se encuentran en edades de 4 y 5 años. Se abordan los antecedentes teóricos y contextuales que enmarcan la problemática, así como la delimitación del objeto de estudio, la formulación del problema, los objetivos que guiaron el desarrollo de la investigación y la justificación del estudio.

En ese orden, la lectura se concibe como una construcción de sentido y no solo como un proceso de decodificación de signos, de tal manera que contribuye al fortalecimiento de la lengua escrita en niños en edades de 4 y 5 años.

1.1 Planteamiento del problema de investigación

Se evidencia un extenso recorrido investigativo en torno al deber ser y a las prácticas pedagógicas observadas en los distintos ciclos escolares en torno a la lectura, desde el primer grado en adelante. Igualmente, se reconoce la importancia del proceso lector entendido, en muchos casos, desde la decodificación o el desciframiento del código escrito (en el caso del castellano, el código alfabético). Las propuestas contemporáneas, sin embargo, se han orientado progresivamente hacia la comprensión y la construcción de sentido.

No obstante, el camino que recorren los niños en edades de 4 y 5 años en cuanto al desarrollo de la lectura, suele condensarse en el concepto de prelectura, atribuyéndole características asociadas al fortalecimiento de habilidades perceptivas visuales y auditivas, la correspondencia con la oralidad, la lateralización espacial, la coordinación viso motriz y la articulación fonética. Este proceso ha sido tradicionalmente abordado desde un enfoque centrado en el reconocimiento del código escrito, es decir, en la identificación de letras, sonidos y



palabras. Esta mirada, centrada principalmente en las acciones observables, ha dejado en segundo plano los procesos cognitivos y simbólicos que hacen posibles dichas acciones.

En este sentido, y tomando como base las premisas expuestas por diversos autores sobre el proceso de lectura inicial, resulta pertinente valorar la importancia de fortalecer la construcción de sentido en los procesos lectores de los niños participantes en la investigación. El propósito no se centró únicamente en la adquisición del código alfabético ni en la preparación para su aprendizaje, sino en la configuración de un recorrido significativo que otorgue sentido a la experiencia lectora desde los primeros años de vida.

De acuerdo con Piaget (como se citó en Emilia Ferreiro, 1999), cada niño o niña atraviesa diversos estadios de desarrollo del pensamiento, y sus habilidades de lectura y comprensión se encuentran estrechamente vinculadas a su nivel dentro de estos estadios. El paso de un estadio a otro no depende exclusivamente de la madurez biológica, sino de la interacción con el entorno que se logra a partir de las conquistas cognitivas alcanzadas. Piaget sugiere, además que, durante el desarrollo cognitivo, se pueden comprender conceptos abstractos y simbólicos presentes en los textos, y resalta la importancia del juego simbólico y la exploración del entorno para este proceso. Así, su mirada se centra en el aprendizaje y no en los métodos, enfatizando que los estímulos externos son transformados por las formas de asimilación propias de cada niño.

En esta misma perspectiva, Vygotsky (como se cita en Garton y Pratt, 1991) sostiene, desde su teoría sociocultural del desarrollo, que el contexto social y cultural cumple un papel primordial en la adquisición de las destrezas lectoras y escriturales desde las primeras etapas de la infancia. De acuerdo con este autor, los niños desarrollan dichas habilidades a partir de la interacción con otros niños y con los adultos que poseen mayor competencia en el uso del lenguaje escrito. Así, la lectura supera el acto simple de la decodificación para transformarse en



un proceso mediante el cual el sujeto explora y da sentido a sus interrogantes, emociones y sentimientos.

Un concepto central dentro de su teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se concibe como la distancia que presentan un niño entre lo que es capaz de realizar de manera autónoma y lo que puede alcanzar con la orientación de un par más experimentado o un adulto. Este principio resalta la relevancia de la mediación pedagógica y el rol que desempeña el docente en el acompañamiento y la potenciación de los procesos de aprendizaje.

Por su parte, Ferreiro (2004) argumenta que los niños no son tabulas rasas al iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, sino que llegan con hipótesis y conocimientos previos sobre el funcionamiento del lenguaje escrito. Dichos saberes se expresan en producciones como dibujos, imitaciones de letras o formas escriturales no convencionales, que evidencian concepciones lógicas y coherentes desde su propia perspectiva. Estas aportaciones resultan fundamentales para comprender la psicogénesis de la lengua escrita.

En esta misma línea, Ferreiro y Teberosky (1979), a partir de sus investigaciones realizadas entre 1974 y 1976, describen un recorrido que cada niño realiza en la apropiación de la escritura, desde el grafo inicial hasta el manejo del código alfabético, identificando cinco niveles de conceptualización: escritura indiferenciada, presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética. Estos niveles se manifiestan de manera independiente a los métodos de enseñanza, revelando la dimensión cognitiva del proceso. Aunque las autoras no establecen una ruta equivalente para la lectura, destacan la relevancia de acompañar y fortalecer este proceso desde edades tempranas, entendiendo al niño como sujeto que construye conocimiento y no como mero receptor de una técnica.

En consecuencia, esta investigación concibe la estrecha relación entre la lectura en los niños de 4 a 6 años y las etapas de apropiación de la escritura propuestas por autoras como



Ferreiro y Teberosky, quienes señalan que “...el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura...” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 9).

De esta manera, emerge una reflexión constante en las aulas de educación inicial: ¿es adecuado promover en esta etapa procesos de lectura y/o escritura? Ferreiro (2004) advierte que, si la respuesta es negativa, se corre el riesgo de excluir del aula cualquier actividad que favorezca el acercamiento a la lectura y la escritura. Por el contrario, una respuesta afirmativa podría llevar a transformar el aula preescolar en una extensión de la educación primaria. Sin embargo, la autora plantea que “en lugar de preguntarnos si debemos enseñar a leer y a escribir en la primera infancia, debemos preocuparnos por dar a los niños ocasiones de aprender” (Ferreiro, 2004, p. 122).

En esta misma dirección, Jolibert y Sraiki (2009) subrayan la importancia de crear ambientes comunicativos en donde los niños puedan desarrollar habilidades lingüísticas con ayuda de la mediación de padres y maestras que promuevan el uso social de la lengua escrita. Las autoras advierten que las dificultades lectoras que se presentan a los 8 años o más guardan estrecha relación con las experiencias iniciales de lectura y escritura en los primeros ciclos escolares.

De igual modo, Braslavsky (2005) resalta el papel de las herramientas pedagógicas y las ayudas educativas como elementos esenciales para favorecer los aprendizajes en lectura, siempre mediadas por la intervención cercana del maestro, su discurso y el uso intencionado de consignas. Asimismo, plantea la necesidad de acercar a los niños, desde los primeros años, a diversas tipologías textuales, aprovechando sus capacidades innatas y su contacto con un entorno letrado que estimule su desarrollo.



Finalmente, Freeman (1988) manifiesta su preocupación por el hecho de que, a pesar de los avances teóricos y metodológicos que han orientado a diversos autores hacia la comprensión como propósito central de la lectura, esto aún no se refleja plenamente en las prácticas de aula. En su revisión de los métodos de enseñanza de la lectura en diferentes lenguas y contextos (Bellenger, 1979; Gray, 1956; Thonis, 1970/1976; Peña et al., 1981, como se citó en Freeman, 1988), señala que la mayoría de ellos siguen centrados en la decodificación. En contraste, la presente investigación se ubicó en una perspectiva distinta: aquella que concibe el proceso lector como una experiencia de construcción de sentido, donde confluyen múltiples variables que enriquecen la comprensión del lenguaje y el vínculo del niño con la cultura escrita.

Freeman (1988) también afirma que: “La metodología es otra área de la enseñanza de la lectura que necesita un examen cuidadoso: métodos diferentes reflejan concepciones diferentes del proceso de lectura.” (Freeman, 1988, p. 1) La autora presenta la necesidad de observar muy bien cómo se concibe este proceso lector desde sus inicios para que a partir de allí se fortalezca a través de métodos pedagógicos coherentes y pertinentes, esto nos lleva a considerar la manera del abordaje del mismo para el cumplimiento de los propósitos y teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades actuales.

En las últimas décadas, la integración en los entornos educativos de diferentes herramientas digitales, se considera como una oportunidad significativa para ampliar y diversificar las experiencias lectoras durante la primera infancia. Cuando se emplean de forma intencional y mediada por el docente, los recursos digitales como los e-books, las aplicaciones interactivas, las pizarras digitales o las plataformas multimedia permiten combinar estímulos visuales, auditivos y táctiles que potencian la familiaridad con el código escrito, el vocabulario y la construcción de sentido, sin sustituir la experiencia del libro impreso, sino complementándola pedagógicamente. Según la International Literacy Asociación (2019), los recursos digitales de



alta calidad, cuando son seleccionados e integrados de manera planificada, pueden fortalecer la comunicación, la alfabetización a temprana edad y la motivación lectora en los niños pequeños.

De igual manera, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2022) advierte que la transformación digital en la primera infancia exige criterios pedagógicos claros y una mediación adulta que oriente el uso de las tecnologías hacia el fortalecimiento del lenguaje y la alfabetización inicial. Esto implica que el papel del educador sigue siendo fundamental para garantizar que el uso de dispositivos digitales favorezca experiencias significativas de lectura y no se limite al entretenimiento.

Por su parte, Kelly V. (2024) señala que el uso de tecnologías digitales puede favorecer la alfabetización emergente siempre que se articulen con prácticas de lectura compartida, narración y diálogo, fortaleciendo tanto la conciencia fonológica como el gusto por la lectura. En consonancia, Morales Mantilla y Pedraza Ramírez (2025) sostienen que las mediaciones tecnológicas en la educación infantil deben concebirse como escenarios de interacción y no como sustitutos del acompañamiento pedagógico, destacando la importancia de orientar a los niños hacia la construcción de sentido a través del lenguaje.

En el contexto latinoamericano, investigaciones recientes demuestran que las prácticas de lectura mediadas con recursos digitales como la lectura compartida desde pantallas o la narración interactiva favorecen la interacción oral y la comprensión del texto, al tiempo que estimulan el desarrollo lector (Carmioli, Sparks y Conejo, 2022). No obstante, diversos autores coinciden en que los resultados positivos dependen de la mediación docente y familiar, y del tipo de herramienta digital utilizada (OEI, 2022; Kelly, 2024). En este sentido, se hace necesario investigar, en el contexto colombiano, cómo el uso de estrategias mediadas por herramientas digitales puede fortalecer en la primera infancia el proceso lector, entendiendo este



fortalecimiento no solo en términos de decodificación, sino también de construcción de significado y de prácticas sociales de lectura.

Lo expuesto anteriormente permitió reconocer la relevancia de investigar el proceso lector en niños en edades de 4 y 5 años. Sin embargo, al profundizar en la revisión teórica, se evidenció un vacío específico en torno al conocimiento del desarrollo lector en esta etapa, frente a la amplia producción investigativa existente sobre el proceso escritor. Las contribuciones de Emilia Ferreiro (1979, 2002) y Ana Teberosky (1979) han posibilitado comprender cómo los niños elaboran hipótesis acerca del sistema de escritura desde una perspectiva psicogenética; sin embargo, dichos estudios no profundizan con igual rigor en la comprensión de los procesos lectores durante las primeras etapas de la infancia. Esta situación condujo a la elaboración de un cuadro comparativo entre el proceso lector y el proceso escritor en la primera infancia, organizando la información en tres categorías acordes con las características de los niños en estas edades: la primera, vinculada al acompañamiento de padres, maestros y cuidadores; la segunda, relacionada con las experiencias compartidas entre pares; y la tercera, centrada en la construcción de procesos individuales, en la cual adquiere relevancia la voz del niño y la niña como sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje (Vygotsky, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Es así como en la Tabla 1 se muestra una comparación de los procesos escritor y lector en niños en edades de 4 y 5 años, la cual permitió evidenciar que, mientras el primero ha sido ampliamente explorado desde perspectivas psicogenéticas y constructivistas, el segundo presenta aún vacíos en su comprensión. En el proceso escritor, se observa un acompañamiento más estructurado por parte de padres, maestros y cuidadores, orientado al reconocimiento de aspectos Figurales y constructivos, además estas acciones se complementan con la comprensión de la escritura como un proceso social y constructivo, donde los niños escriben según sus propias



hipótesis, favoreciendo el desarrollo del pensamiento simbólico y el enriquecimiento del vocabulario (Ferreiro y Teberosky, 1979). Por el contrario, en el proceso lector, aunque se promueven actividades como la lectura en voz alta, el reconocimiento de logos y la asociación imagen-palabra, aún se carece de estrategias pedagógicas intencionadas que fortalezcan la comprensión del lenguaje y la construcción de sentido en la lectura temprana (Vygotsky, 1978).

Tabla 1

Relación entre proceso escritor y proceso lector de niños de 4 y 5 años.

	<i>Proceso escritor</i>	<i>Proceso Lector</i>
Acompañar como padres, maestros y/o cuidadores.	<p><u>Identificar aspectos Figurales:</u> relacionados con los trazos, la ubicación de estos en el espacio, la orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.</p> <p><u>Identificar aspectos constructivos:</u> Lo que se quiso representar y lo que utiliza cada niño para crear diferenciaciones en sus escritos.</p> <p>Proceso social y constructivo</p> <p>Los niños pueden escribir con sus propias formas escriturales</p> <p>Acompañamiento intencional</p> <p>Enriquecer el vocabulario</p>	<p>La vida social usa cotidianamente la lectura.</p> <p>Leer en voz alta</p> <p>Realizar lecturas compartidas</p> <p>Consolidar el pensamiento simbólico</p> <p>Permitir el acercamiento a diferentes textos.</p> <p>Identifican logos-nombres se ven las imágenes asociándolas a palabras</p> <p>Posteriormente se centra en la asociación letra-sonido</p> <p>Motivar</p> <p>Indicar la direccionalidad al leer.</p> <p>Cantar</p> <p>Juego de rimas – la poesía</p> <p>La interpretación de sus propios escritos</p> <p>Realizar lecturas compartidas</p> <p>Realizar construcciones orales.</p> <p>Se lee para saber, para comprender, para soñar, para compartir, para disfrutar.</p>
Favorecer experiencias con pares.	<p>Escribir en diferentes contextos</p> <p>Escrituras con sentido</p>	<p>Realizar lecturas compartidas</p> <p>Realizar construcciones orales.</p> <p>Se lee para saber, para comprender, para soñar, para compartir, para disfrutar.</p>



Construir procesos individuales

El niño reinventa otros sistemas.

Comprenden su proceso de construcción y sus reglas de producción.

Se identifican tres grandes periodos: - distinción entre lo icónico y lo no icónico. - construcción de formas de diferenciación – conciencia fonética.

Vacío de conocimiento

A partir de este análisis, se evidenció la necesidad durante la primera infancia, de profundizar en el proceso lector, entendido no únicamente como la decodificación de signos o el reconocimiento de las palabras, sino como un proceso en la comprensión del lenguaje, de construcción de sentido inscrito. Este enfoque promueve a partir de la interacción con el otro el desarrollo de la lengua escrita, reconociendo las particularidades individuales de los niños en edades de 4 y 5 años, sus logros en formación y las construcciones colectivas que emergen de las oportunidades de aprendizaje compartido.

Además, el análisis de los antecedentes teóricos y de las prácticas observadas permitió reconocer que el proceso lector en la primera infancia requiere ser fortalecido desde un acompañamiento consciente y reflexivo por parte de padres, maestros y cuidadores. Sin embargo, este acompañamiento enfrenta hoy nuevos desafíos derivados de los entornos digitales y de las transformaciones en las formas de acceso al conocimiento. En este contexto, las herramientas digitales se perfilan como mediadores potenciales para enriquecer las experiencias lectoras, siempre que su utilización esté guiada por propósitos pedagógicos claros y una orientación intencionada. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo ofrecer comprensiones y orientaciones que integren el uso de dichas herramientas en el acompañamiento del proceso lector en los niños en edades de 4 y 5 años, reconociendo su función mediadora en el desarrollo de la



comprensión del lenguaje y en la creación de experiencias de lectura significativas, tanto en el ámbito escolar como en el hogar.

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector en niños en edades de 4 y 5 años, para el desarrollo de su lengua escrita?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Proponer un lineamiento epistemológico que contenga los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector de niños en edades de 4 y 5 años para el desarrollo de su lengua escrita.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las apropiaciones que tienen los niños en edades de 4 y 5 años, en la construcción de su proceso lector, en coherencia con el soporte teórico y pedagógico, así como también las concepciones, percepciones y opiniones de sus padres y maestras en relación con el mismo proceso.
- Estructurar orientaciones para maestras y padres de familia y/o cuidadores, de los niños en edades de 4 y 5 años, que favorezcan el acompañamiento en su proceso lector, para el desarrollo de su lengua escrita.
- Planear unas experiencias para los niños en edades de 4 y 5 años, que favorezcan el desarrollo de su proceso lector, dentro del fortalecimiento de su lengua escrita



1.4. Justificación

Este estudio se inscribe en la línea de investigación Organización, Gestión Educativa y del Conocimiento, y plantea una propuesta significativa en torno al proceso lector en niños en edades de 4 y 5 años, con énfasis en la comprensión del lenguaje. Dicha propuesta permite reconocer las habilidades de los infantes y ofrecer orientaciones a los adultos acompañantes, con el propósito de generar oportunidades de aprendizaje acordes con los hitos de desarrollo infantil. Desde una perspectiva de gestión, esta iniciativa puede ser implementada en diversos contextos educativos, aportando al fortalecimiento y avance en este campo del conocimiento.

Desde la postura de los estamentos internacionales expuestos a continuación, se evidencia la preocupación e interés por generar conciencia sobre la importancia en los procesos de todas las dimensiones del desarrollo desde la primera infancia, en torno al fortalecimiento de los aprendizajes de cada ser humano para que a partir de su formación permee su comunidad y trascienda fronteras en aras de construir ciudadanos del mundo y progreso colectivo. Con esto se ubica la lectura en estos primeros grados como un pilar que atraviesa y permea los diferentes desarrollos del ser humano, desde la familia, la escuela y para toda la vida.

La *Organización de las Naciones Unidas* (ONU, 2015) definió una serie de objetivos y metas de desarrollo sostenible orientados a que todas las personas contribuyan al cuidado de sí mismas, de su entorno y del planeta. En este marco, el *Objetivo de Desarrollo Sostenible* (ODS) número 4 establece la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015).

Asimismo, en su página oficial y con motivo del *Día Mundial del Libro*, la ONU destacó que “la lectura constituye un pilar fundamental para la construcción de sociedades sostenibles” (ONU, 2015).



Esta organización reconoce igualmente la importancia del desarrollo integral de los niños, así como el proceso lector, considerado como un elemento esencial en los primeros años. Según la UNICEF (2017), la lectura en esta etapa temprana de la vida resulta fundamental para estimular el aprendizaje, la imaginación, el lenguaje y la adquisición de habilidades, así como el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico.

La UNICEF (2017) además destaca que la lectura en la primera infancia favorece la adquisición de conocimientos y promueve la creatividad. De la misma forma, se resalta la importancia de que, así como en la familia, es esencial que la escuela brinde a los estudiantes oportunidades frecuentes de lectura en entornos seguros y acogedores; afirmando que es fundamental promover políticas públicas que fomenten la lectura en la primera infancia y brinden apoyo a las familias y comunidades en este espacio.

Sin dejar de lado la situación de la pandemia, la ONU (2021) asevera que se agudizó el bajo nivel de competencia lectora de la población infantil, ya que dicho fenómeno afectó los avances tenidos en los últimos veinte años. Por lo tanto, se hace necesario acelerar el trabajo para recuperar lo que se venía realizando antes del año 2020.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023) concibe la primera infancia como una etapa vital en la que cada niño y niña aprende, crece y se desarrolla a ritmos distintos, aunque comparta características propias de su grupo etario. Asimismo, resalta el compromiso de padres, maestros y cuidadores en el acompañamiento del desarrollo infantil, especialmente en lo referente al crecimiento y maduración del cerebro durante los primeros años, con el fin de potenciar sus habilidades. De igual manera, enfatiza la relevancia de comprender cómo enseñan los docentes y cómo aprenden los estudiantes, considerándolo un componente esencial en todos los países alrededor de sus políticas educativas.



Según la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la*

Cultura (UNESCO, 2023), el proceso de lectura constituye un aspecto fundamental que debe ser explorado y fortalecido desde el ámbito educativo. La organización destaca que la lectura en la primera infancia desempeña un papel muy importante en el desarrollo intelectual, lingüístico, emocional y social de los niños, y se configura como la base del proceso de alfabetización. Asimismo, reconoce que los seres humanos en los primeros años de vida presentan una mayor *plasticidad cerebral* lo que les permite aprender con facilidad y mostrarse altamente receptivos ante el mundo de las palabras y las narraciones. En este sentido, la alfabetización se concibe como un proceso continuo de aprendizaje que integra la escritura, la lectura, el manejo de los números y las competencias digitales, las cuales evolucionan constantemente a medida que las personas interactúan con las tecnologías digitales y la información.

En la misma dirección, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) recomienda a todas las personas que sumen fuerzas para ofrecer atención y educación idónea, y así favorecer su desarrollo en todas sus habilidades y acortar las brechas de desigualdad y pobreza, promoviendo la creación de estrategias en torno al desarrollo de las habilidades para el siglo XXI, que se enfoquen hacia el desarrollo de las comunidades.

En este marco general, en Colombia la educación inicial se reconoce como un derecho impostergable, que, en el contexto de una educación de calidad e integral, debe garantizar el ejercicio de otros derechos fundamentales, como la nutrición, la salud y la implementación de ciertas políticas públicas que están orientadas al fortalecimiento de capacidades y a la adquisición de competencias. En este sentido, y con el propósito de reafirmar los derechos de la primera infancia y promover su desarrollo integral durante esta etapa vital, se estableció la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” mediante la Ley 1804 de 2016.



En relación con el documento vigente que orienta la Educación Inicial en el Distrito, su propósito comunicativo se centra en favorecer experiencias en donde los niños puedan construir conocimiento y descubrir formas de actuar y apropiarse del mundo que los rodea, expresando sus comprensiones mediante diversos lenguajes: verbales, gráficos, gestuales, corporales, entre otros. Por ello, resulta fundamental que educadores, padres y cuidadores comprendan el proceso de crecimiento infantil en cada etapa y promuevan la creación de ambientes y estrategias pedagógicas que faciliten dichas construcciones. Este enfoque se desarrolla en el Eje No. 2: *Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento* (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

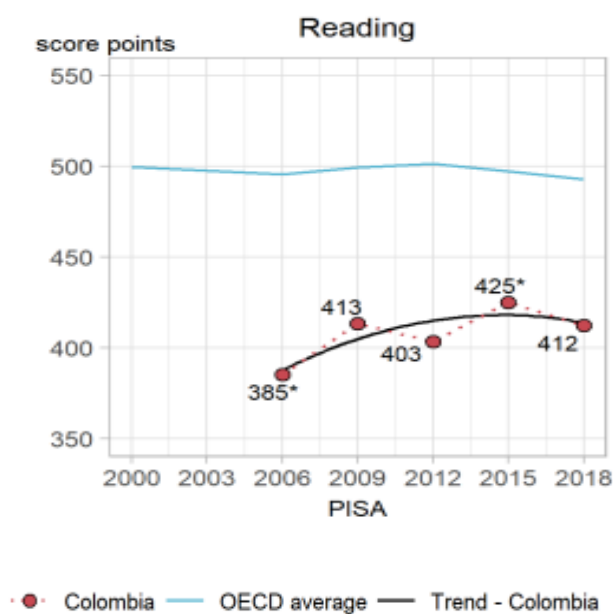
A lo largo de todos los ciclos educativos, desde la primera infancia hasta el grado undécimo, se evidencia la necesidad de un fortalecimiento en las habilidades comunicativas, entre las cuales el proceso lector ocupa un lugar central al formar parte esencial del lenguaje. Tal como se plantea en los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, la lectura constituye “una herramienta para la vida y la evolución de los individuos y las sociedades” (Pérez Abril y Roa Casas, 2010). Asimismo, se reconoce como una base esencial para el desarrollo de otros procesos comunicativos y cognitivos.

La OCDE (2019) con la prueba PISA mide el desempeño de los estudiantes de 15 – 16 años de cada país aliado, en las asignaturas de matemáticas, ciencias y lectura. Según los últimos informes que se tienen de la aplicación de la prueba del 2018, se evidenció en Colombia un retroceso importante en lectura obteniendo 412 puntos, en contraste con el promedio de la OCDE que es de 487 puntos (revista Semana 2019). También se muestra en el informe de esta misma prueba emitido por el ICFES que a pesar de tener Colombia en el 2018 un mejor desempeño que en el 2006 cuando se aplicó por primera vez la prueba, este último desempeño bajó en Lectura con relación al 2015. (Corrales Espinosa et al., 2020).

En la Figura 1 se muestra el desempeño de Colombia con los puntos rojos, el desempeño de la OCDE con la línea azul y la tendencia de Colombia con la línea negra, en relación con los procesos de lectura.

Figura 1.

Comparativo de desempeño en lectura de Colombia con los demás países de la OCDE según la prueba Pisa.



Nota. Fuente: Extraída OECD resultados PISA 2018 - 2019

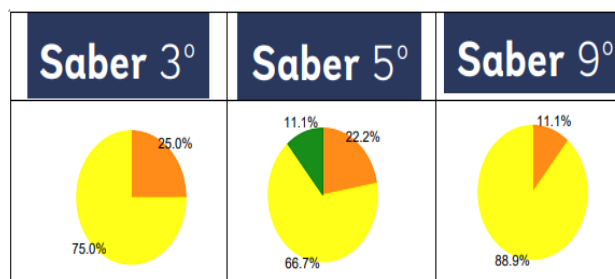
En el Informe por colegio 2017 – Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9° (2016) – Bogotá, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se presentan los niveles de desempeño de los estudiantes en dichos grados. Al comparar los resultados de los estudiantes de Bogotá en la competencia comunicativa lectora, se evidencia que entre el 40 % y el 69 % no respondieron correctamente las preguntas asociadas al aprendizaje evaluado. Además, el informe destaca que el grado tercero registra el desempeño más bajo entre los niveles analizados.



A partir del análisis de los datos recolectados en los anteriores informes: las pruebas Pisa del año 2018 y las pruebas saber 2017 se ha evidenciado la importancia del investigar en el desempeño de los estudiantes y desarrollo de habilidades lectoras, además también resulta pertinente analizar que esta situación muy posiblemente se ha agudizado por la vivencia de la pandemia por COVID 19. Siendo el grado tercero el primer grado de referencia en la aplicación de la Prueba Saber es el que nos lleva a observar la pertinencia de investigar sobre la manera de favorecer los procesos lectores desde ciclos anteriores con el fin de fortalecer los demás ciclos escolares. En la Figura 2 se puede evidenciar el desempeño antes mencionado.

Figura 2

Desempeño de los estudiantes en lectura



Fuente: Extraídas Informe Bogotá pruebas saber 2016 – 2017 [Informe Bogotá pruebas saber.pdf](#)

La UNESCO en el reporte del 2008 del Segundo Estudio Regional Comparativo (SERCE), en el libro específico con relación a la Lectura, presentó los desempeños obtenidos por los niños de grado tercero y grado sexto de los países de América Latina y el Caribe, en el que se evidenciaron algunas fortalezas y varias debilidades en relación a la lectura de diferentes textos; la identificación o aplicación en relación a su macro estructura y el nivel de complejidad lector, también la importancia de acercar estos estudios a la escuela donde los docentes a través de sus prácticas, contribuyan al mejoramiento de este proceso y no se quede únicamente estos estudios



para el aporte a la construcción de políticas públicas en educación. Este mismo estudio presenta

como una conclusión pertinente:

“La lectura abre la puerta a todas las áreas del conocimiento y, además, las atraviesa, y a todos los que trabajamos para democratizar el conocimiento nos compete aportar para mejorar la lectura: educadores, investigadores, autores de libros de textos y para docentes, diseñadores de currículos, diseñadores gráficos del campo educativo, entre otros”

(Atorresi y Colaboradores, 2012, p. 132)

En la Tabla 2 se evidencian los desempeños más bajos en el grado tercero.

Tabla 2

Cuadro comparativo grado tercero y grado sexto.

Tercer grado, porcentaje promedio de respuestas correctas en las clases de textos y las palabras y expresiones.					
País	Narración	Argumentación	Descripción	Explicación	Palabras y expresiones
Colombia	60,48	39,24	48,16	37,35	53,11

Sexto grado, porcentaje promedio de respuestas correctas en las clases de textos y las palabras y expresiones.					
País	Narración	Argumentación	Descripción	Explicación	Palabras y expresiones
Colombia	65,76	49,65	53,61	53,59	58,90

Nota. Fuente: Extraído del libro Aportes para la enseñanza de la lectura SERCE Ana Atorresi (2012).

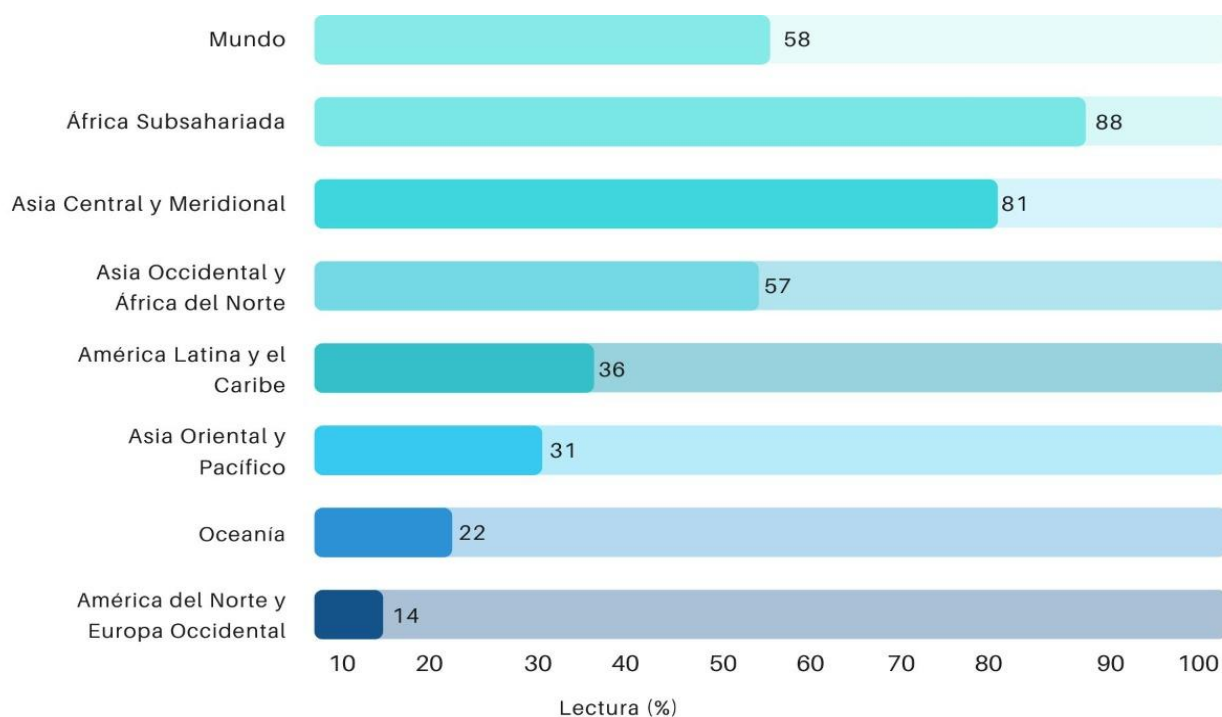
Asimismo, en el Informe No. 47 del Instituto de Estadística de la UNESCO (2017), titulado “*Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*”, se



presentan los resultados del desempeño en las pruebas de lectura en el marco del seguimiento al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 de la Agenda 2030. La Figura 3 de dicho informe evidencia la brecha existente en América Latina y el Caribe en comparación con otras regiones del mundo, particularmente en lo relacionado con la competencia lectora, lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de emprender acciones orientadas a su fortalecimiento y mejora.

Figura 3

Desempeño de Colombia en lectura en relación con otros países del mundo



Nota. Extraído informe No. 47 del instituto de estadística de la Unesco (2017).

En coherencia con lo anteriormente planteado, la presente investigación se fundamenta en la necesidad de replantear la concepción tradicional de la lectura en la educación inicial, históricamente centrada en la enseñanza del código escrito y en el reconocimiento de palabras, sin otorgar el debido valor al papel de la comprensión del lenguaje dentro del proceso lector.



Fortalecer esta dimensión desde los primeros años resulta esencial, pues contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales en los estudiantes y favorece un mejor desempeño lector a lo largo de todo el ciclo escolar. En la actualidad, múltiples estudios desde la neurociencia, la lingüística y la psicología del aprendizaje (Dehaene, 2023; Kuhl, 2011; Scarborough, 2001) han demostrado que el dominio del código es insuficiente si no se acompaña de procesos de comprensión, interacción comunicativa y construcción de sentido.

En este marco, la orientación a padres y maestros adquiere un papel esencial, dado que ambos actúan como mediadores directos del aprendizaje lector. La familia y la escuela representan los espacios en los que se originan las primeras experiencias de lectura y donde los niños comienzan a otorgar significado al lenguaje escrito. No obstante, la falta de conocimiento sobre cómo potenciar la comprensión del lenguaje desde edades tempranas puede restringir el desarrollo de habilidades lectoras profundas y sostenibles.

Desde una postura pedagógica constructivista, la lectura se considera como una construcción tanto social como cognitiva, que nace de la interacción entre el entorno cultural, el adulto y el niño. En este sentido, el presente estudio tuvo como propósito reconocer y analizar los elementos constitutivos del proceso lector en niños en edades de 4 y 5 años, en relación con las prácticas y concepciones de padres y maestros, con el fin de proponer orientaciones pedagógicas y familiares que fortalezcan la comprensión del lenguaje como eje fundamental en el desarrollo de la lengua escrita.

Además, la investigación aporta relevancia teórica al vincular la teoría de la cuerda con los procesos educativos en la primera infancia, relevancia social al contribuir al desarrollo de competencias comunicativas fundamentales mediadas por herramientas digitales, y relevancia práctica al ofrecer lineamientos que pueden ser implementados en contextos educativos reales. En conjunto, estos aportes permiten avanzar hacia una comprensión más integral del proceso lector y



promueven prácticas pedagógicas y familiares más coherentes con el desarrollo infantil y con los enfoques contemporáneos de la lectura.

En esta línea, el presente capítulo permitió contextualizar la problemática relacionada con el desarrollo de la lectura en niños en edades de 4 y 5 años, resaltando la importancia de fortalecer la comprensión como fundamento esencial para el desarrollo de la lengua escrita. A partir del análisis de la literatura y de los contextos educativo y familiar, se formuló el problema de investigación y se establecieron los objetivos que orientaron este estudio, sustentados en la teoría de la cuerda y en los principios del constructivismo. En los capítulos posteriores se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos que dieron soporte a la investigación, con el propósito de contribuir a la comprensión y transformación de las prácticas lectoras en la primera infancia.



2. Estado de la cuestión

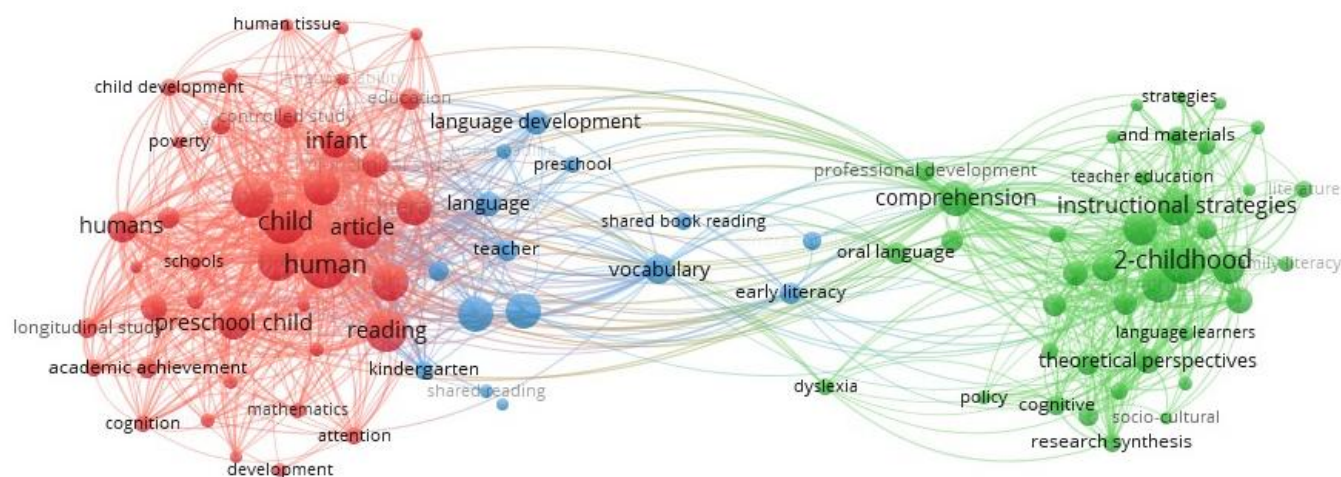
Para la búsqueda y selección de información teórica y empírica se recurrió a bases de datos de reconocido rigor académico y científico, tales como Scopus, Scielo, Dialnet, repositorios institucionales de universidades y Google Académico. La elección de estas fuentes respondió a criterios de acreditación, confiabilidad, actualidad y pertinencia temática. Scopus se seleccionó por su carácter internacional y su sistema de indexación que garantiza la calidad de las publicaciones mediante procesos de evaluación por pares; Scielo, por su enfoque en la difusión del conocimiento científico en Iberoamérica y su acceso abierto a artículos revisados; y Dialnet, por su especialización en la producción académica en lengua española y su cobertura de revistas y tesis universitarias. Asimismo, los repositorios de universidades fueron considerados por su validez institucional y por contener investigaciones inéditas y trabajos de grado relevantes para el campo educativo. Finalmente, Google Académico se empleó como herramienta complementaria para ampliar el rastreo bibliográfico, permitiendo acceder a una mayor diversidad de fuentes académicas, siempre verificando su procedencia, autoría y pertinencia frente al objeto de estudio.

Al identificar la problemática objeto de la presente investigación, se acogieron la lectura y la primera infancia como categorías apriorísticas para iniciar el rastreo de documentos, con ellas se realizó una consulta y con la herramienta VOSviewer se permitió observar gráficamente lo que se estaba investigando en diferentes lugares del mundo.

La Figura 4 muestra la conexión entre la lectura y la infancia en los documentos rastreados, se evidencia la relevancia de las palabras lenguaje oral, estrategias, lo humano, la escritura, los maestros, el vocabulario, el desarrollo del lenguaje, la alfabetización temprana, la cognición y las perspectivas teóricas.

Figura 4

Palabras claves en relación con investigaciones sobre la lectura

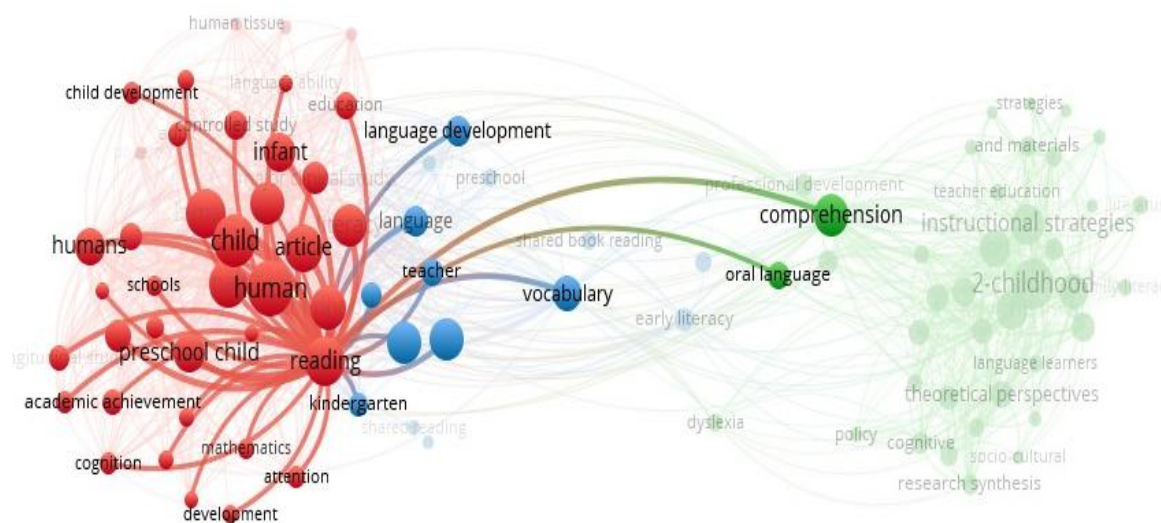


Nota: Elaboración propia con ayuda de la herramienta VOSviewer.

La Figura 5 muestra como la lectura vista en los diferentes documentos rastreados, entreteje las palabras: desarrollo, educación preescolar, desarrollo del lenguaje, vocabulario, cognición y lo humano entre otros.

Figura 5

La lectura entreteje otras categorías



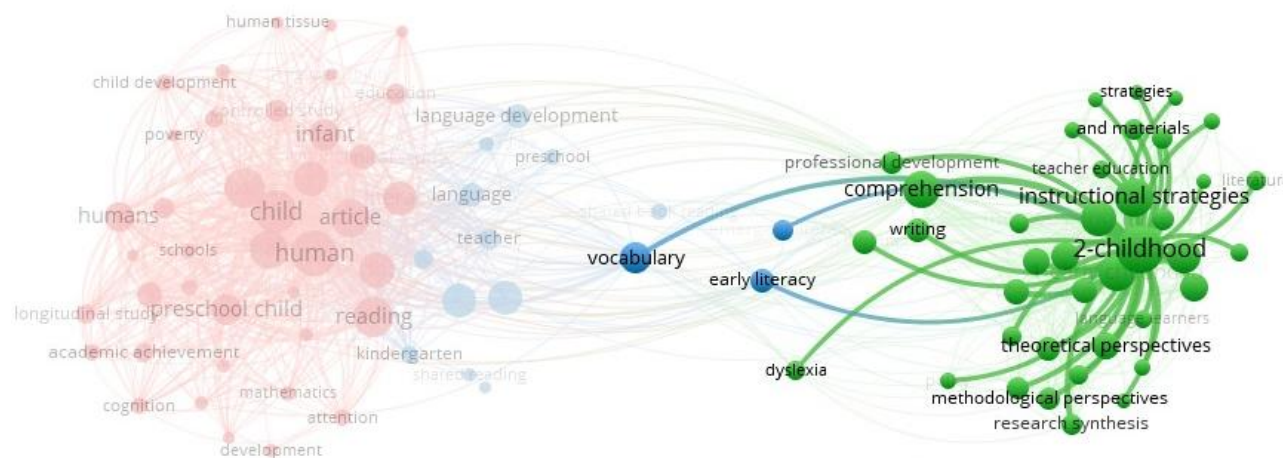
Nota: Elaboración propia con ayuda de la herramienta VOSviewer.

La Figura 6 evidencia que en el rastreo de documentos en torno a la infancia y la lectura

se nota una categoría relevante frente al cómo se está abordando, en relación con la metodología y estrategias utilizadas.

Figura 6

¿Qué se está investigando alrededor de los niños y la lectura?

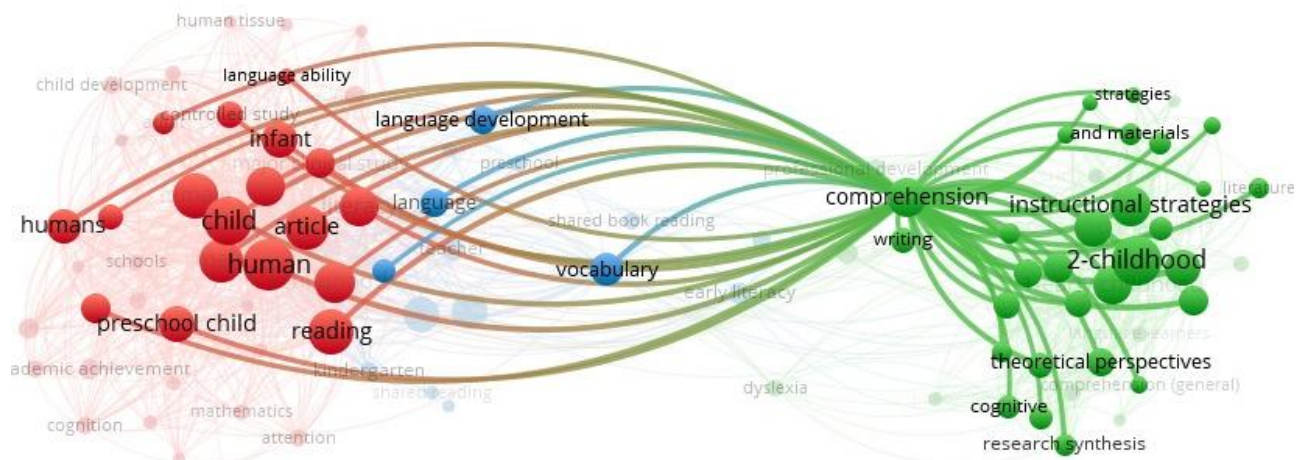


Nota: Elaboración propia con ayuda de la herramienta VOSviewer.

La Figura 7 presenta que en el rastreo de documentos se evidencian varios aspectos en común, pero es relevante la comprensión como palabra clave de relación.

Figura 7

La comprensión como factor importante de relación.



Nota: Elaboración propia con ayuda de la herramienta VOSviewer.



Después de este acercamiento general se prosiguió a consultar los diferentes documentos, y se realizó una lectura comprensiva de 98 documentos rastreados en el rango de 2021 a 2025,

En los últimos cuatro años, la investigación sobre el proceso lector en la primera infancia ha puesto en evidencia que la construcción de las habilidades lectoras es un fenómeno complejo, multisensorial y situado en contextos sociales. La revisión sistemática realizada por Kucirkova y Rodríguez-León (2023) destaca la relevancia de las experiencias de lectura multisensoriales, las cuales posibilitan que los niños integren los estímulos visuales, auditivos y táctiles en el proceso de apropiación temprana del lenguaje escrito. De manera complementaria, investigaciones experimentales recientes evidencian que la lectura compartida estructurada contribuye significativamente a la adquisición de vocabulario académico, especialmente cuando se desarrolla de manera intencionada y planificada (Early Childhood Education Journal, 2025). Asimismo, el uso de tecnologías educativas digitales ha mostrado resultados prometedores para estimular la alfabetización emergente, siempre y cuando se medie de manera adecuada y se vincule con la interacción familiar (International Journal of Child-Computer Interaction, 2024).

Por otro lado, diversas investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos evidencian que el entorno familiar desempeña un papel fundamental en el desarrollo lector: la formación de hábitos de lectura en la primera infancia depende en gran medida de las prácticas cotidianas en el hogar, aunque aún se observan limitaciones en la implementación sistemática de estas actividades (Fernández-Rubio y Simeón-Aguirre, 2024). Hallazgos adicionales sugieren que el bilingüismo temprano modula la lectura y podría mitigar la incidencia de dificultades como la dislexia (Lallier, Thierry, Barr, Carreiras y Tainturier, 2018), mientras que la lectura en voz alta en familia fortalece tanto el vocabulario como las habilidades socioemocionales (Weisleder et al., 2018). En conjunto, estas evidencias coinciden en que el proceso lector en la primera infancia



debe ser abordado de manera integral, involucrando estrategias multisensoriales, experiencias intencionadas en el aula, mediación digital crítica y participación activa de las familias, para garantizar una construcción significativa del sentido lector desde los primeros años.

De igual forma, el proceso lector ha sido objeto de numerosas investigaciones doctorales en los últimos años, las cuales evidencian que su desarrollo depende de la articulación entre factores pedagógicos, familiares y socioemocionales, los cuales interactúan de manera decisiva en la construcción de habilidades lectoras significativas. Dugan (2025) resalta el valor de la instrucción fonética y de estrategias específicas para potenciar la alfabetización emergente, mientras que Cottrill (2025) demuestra la relevancia de integrar los cinco pilares de la lectura en contextos creativos como la educación musical. De igual manera, Smith (2024) evidencia que los enfoques basados en el juego fortalecen la percepción docente sobre la adquisición de habilidades lectoras, y Gifford (2022) plantea que intervenciones innovadoras, como la arteterapia, contribuyen significativamente a la alfabetización emergente. Por su parte, Aslan (2023) confirma el impacto de la lectura dialógica y del entorno letrado en el hogar sobre la conciencia fonológica y la comprensión, y Wright (2021) enfatiza que las competencias socioemocionales de los maestros influyen directamente en los logros iniciales de lectura.

En el ámbito latinoamericano, experiencias como el Proyecto *Abra Palabra* de la UPN (2023) y las investigaciones publicadas en la Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (2023) destacan el rol de la literatura infantil y la alfabetización emergente en la identificación de los niños como sujetos de derechos lectores. Estos hallazgos sustentan que el proceso lector en la primera infancia debe comprenderse de manera integral, promoviendo experiencias significativas que articulen escuela, familia y comunidad.

El rastreo documental permitió establecer las categorías de análisis en esta investigación, orientadas a la identificación de tendencias, vacíos, tensiones y hallazgos en el campo del proceso



lector durante la primera infancia. En primer lugar, se evidenció que la lectura ha sido objeto de estudio desde múltiples perspectivas y a lo largo del tiempo; sin embargo, la mayoría de las investigaciones centradas en la infancia privilegian los métodos de enseñanza por encima de la construcción de significado por lo cual se enfocan en la adquisición del código alfabético. No obstante, en los últimos años se advierte una tendencia hacia la comprensión de la lectura como un proceso activo de construcción de sentido (Solé, 2012; Cassany, 2019). En este marco, emerge la primera categoría de análisis, denominada proceso lector en niños de 4 y 5 años, la cual se consolida como un campo de estudio que demanda ser fortalecido mediante intervenciones pedagógicas pertinentes y contextualizadas a esta etapa del desarrollo.

Por otra parte, el rastreo de tesis y estudios previos muestra que las investigaciones no siempre se orientan a intervenir directamente con los niños, sino a favorecer procesos de formación en los adultos responsables de su acompañamiento. En este sentido, se evidencia la importancia de fortalecer las competencias pedagógicas de docentes y familias, con el propósito de enriquecer los entornos de aprendizaje y promover el desarrollo lector desde edades tempranas (Vygotsky, 1979; Bruner, 1996).

De igual manera, se observa una tendencia creciente hacia la comprensión del desarrollo neuronal infantil, lo que ha dado lugar a la consolidación del término neuroeducación como un enfoque emergente. Este campo busca articular los avances de la neurociencia con la educación, reconociendo la influencia de los procesos biológicos, cognitivos y contextuales en el aprendizaje (Tokuhama-Espinosa, 2018). A partir de este hallazgo se configura la categoría desarrollo y aprendizaje, la cual evidencia la interrelación entre los procesos afectivos, cognitivos y sociales que sustentan tanto la lectura como la comprensión del lenguaje.

De igual forma, se constata que la lectura ha dejado de comprenderse únicamente como un proceso de decodificación del texto, para asumirse como una habilidad compleja, dinámica y



multifacética, que requiere ser fortalecida e investigada desde la primera infancia. Frente a la pregunta sobre cómo favorecer el proceso lector, emerge el reconocimiento del papel que desempeñan las tecnologías digitales en los entornos educativos actuales. Estas herramientas se integran como mediadores del aprendizaje, capaces de estimular la motivación, la interacción y la construcción significativa del conocimiento (Gros Salvat y Suárez Guerrero, 2016). A partir de la pandemia de la COVID-19, el uso de recursos digitales en la educación se consolidó como una práctica pedagógica permanente, configurando así la categoría herramientas digitales, la cual resulta esencial para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos.

Al analizar cómo se orienta la lectura en diferentes países, se observa que cada contexto promueve el desarrollo lector desde sus propios marcos culturales y educativos. En América Latina, por ejemplo, los niños inician el proceso de lectura entre los 3 y 5 años, mientras que en otros países como Noruega el inicio ocurre alrededor de los 6 años; en España, Japón y Alemania, entre los 3 y 6 años; y en Austria y Bélgica durante la educación inicial o primer ciclo de primaria (Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], 2002).

Los resultados obtenidos confirman la pertinencia de ampliar el estudio sobre el proceso lector durante la primera infancia, subrayando la relevancia de hacer visibles las competencias emergentes en los niños y de valorar el rol fundamental que desempeña el adulto en la mediación del aprendizaje. Igualmente, se enfatiza el valor educativo de las tecnologías digitales como instrumentos que, cuando se emplean con propósito pedagógico, pueden facilitar la comprensión lingüística y apoyar el avance gradual en el dominio de la escritura.



3. Marcos referencia

El presente capítulo desarrolla los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, orientados a comprender el proceso lector en niños de 4 y 5 años desde una perspectiva constructivista. A partir de los hallazgos del estado de la cuestión, se profundiza en los conceptos que explican la lectura como una práctica social, cognitiva y comunicativa, estrechamente vinculada a la comprensión del lenguaje dentro del desarrollo de la lengua escrita.

En este sentido, el marco teórico aborda la evolución del estudio de la lectura, el papel de la lectura en la primera infancia a partir de los aportes de diversos autores que la han comprendido más allá de la simple decodificación del código escrito, destacando su carácter interactivo y de construcción de significado, así como la perspectiva normativa y orientadora de los documentos que guían las prácticas pedagógicas en este ámbito. Asimismo, se profundiza en el enfoque constructivista del proceso lector, el cual sustenta la comprensión del aprendizaje como un proceso activo y social.

De igual manera, en el marco conceptual, orientado por las categorías de la investigación, se examinan las teorías que sustentan el proceso lector en niños de 4 y 5 años, los fundamentos del desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, situando el aporte de la investigación en el campo de la categoría neuro didáctica y las potencialidades de las herramientas digitales como estrategia didáctica en el aprendizaje lector. Finalmente, se analiza el rol del acompañamiento de padres, maestros y cuidadores, reconociendo su incidencia en la configuración de experiencias significativas de lectura, la construcción de conocimiento y el fortalecimiento del lenguaje en los entornos educativos contemporáneos.



3.1 Marco teórico

3.1.1 Evolución del estudio de la lectura

El proceso de lectura ha sido objeto de interés investigativo a lo largo del tiempo, con múltiples enfoques, métodos y perspectivas teóricas, sin embargo, el estudio sistemático y científico de la lectura se ha intensificado en los últimos dos siglos, consolidándose como un eje transversal tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana. A partir del siglo XX, la investigación sobre la lectura se expandió significativamente con el desarrollo de enfoques más interdisciplinarios que involucraban a la psicología, la lingüística, la educación y la sociología.

Durante las décadas de 1950 y 1960, las investigaciones sobre la lectura comenzaron a orientarse hacia la comprensión lectora y los procesos de decodificación, desplazando progresivamente la atención de los métodos tradicionales de enseñanza basados en la repetición mecánica y el reconocimiento aislado de palabras. En este contexto, autores como (Goodman, 1967; Smith, 1971) introdujeron enfoques innovadores que concibieron la lectura como un proceso de construcción de significado, en el cual el lector formula hipótesis, anticipa información y verifica sus interpretaciones a partir de los conocimientos previos y del contexto lingüístico. Este giro teórico representó un cambio de paradigma que transformó la comprensión del acto lector, sentando las bases para una perspectiva activa, cognitiva y constructivista del aprendizaje de la lectura.

Durante las décadas de 1970 y 1980, el estudio de la lectura alcanzó un avance significativo gracias al desarrollo de la psicología cognitiva y la neurociencia, disciplinas que ofrecieron nuevas perspectivas sobre los procesos mentales involucrados en la comprensión, la memoria y la percepción durante la actividad lectora. En este escenario emergió con fuerza el enfoque socio constructivista, sustentado en los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), quienes evidenciaron que los niños elaboran hipótesis acerca del sistema de escritura y



avanzan por niveles de conceptualización progresivos antes de alcanzar la lectura convencional.

La teoría psicogenética de la escritura formulada por estas autoras transformó la comprensión del aprendizaje lector en la infancia, al reconocer al niño como sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento.

En las últimas décadas del siglo XX y a lo largo del siglo XXI, la investigación sobre la lectura se ha expandido hacia nuevos ámbitos de estudio, incorporando enfoques que responden a las transformaciones tecnológicas y culturales del mundo actual. En este contexto, se observa un creciente interés por la lectura digital, la alfabetización mediática y la comprensión de textos en entornos virtuales, los cuales demandan el desarrollo de competencias críticas, interpretativas y multimodales. Estas transformaciones reflejan que la lectura constituye una práctica social dinámica y situada, en constante diálogo con los cambios tecnológicos, culturales y comunicativos que caracterizan a la sociedad contemporánea (Cassany, 2006; Chartier, 2000).

Es así como, la evolución del estudio de la lectura refleja un tránsito desde visiones mecanicistas y conductistas hacia perspectivas cognitivas, socioculturales y constructivistas, en las que se reconoce al lector como un sujeto activo que interpreta, infiere y reconstruye el significado de los textos. esta trayectoria teórica constituye la base para comprender los procesos lectores en la primera infancia y sustenta la necesidad de promover experiencias significativas de lectura desde los primeros años de vida, tanto en el ámbito escolar como familiar.

3.1.2 La lectura en la primera infancia

El desarrollo de la lectura durante la primera infancia representa un pilar esencial en la adquisición del lenguaje y en la conformación del pensamiento simbólico, pues es en esta etapa cuando los niños comienzan a asentar las bases de la comprensión lectora. Este proceso se nutre de la interacción con el entorno, del contacto temprano con diversos tipos de textos y de las experiencias comunicativas significativas que tienen lugar tanto en el ámbito familiar como en el



escolar. Diversos autores coinciden en que la lectura en los primeros años no debe entenderse únicamente como la decodificación de signos gráficos, sino como un proceso de construcción activa de sentido, en el cual el niño atribuye significados a los textos, las imágenes y los sonidos desde su propia experiencia (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teale y Sulzby, 1986).

Desde la perspectiva del enfoque constructivista, la lectura se concibe como una práctica social y cognitiva que se desarrolla de manera progresiva mediante la interacción con otros y con los diversos portadores de texto presentes en su entorno. En esta línea, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) evidenciaron que los niños formulan hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura antes de dominarlo plenamente, lo cual indica que el proceso de aprender a leer y escribir inicia mucho antes de la alfabetización formal.

Por su parte, Jeanne Chall (1983) propuso un modelo evolutivo de la lectura en el que los primeros años se caracterizan por la adquisición de estrategias iniciales de reconocimiento del código y comprensión global del texto. Según la autora, el tránsito hacia una lectura comprensiva requiere que el niño integre simultáneamente las dimensiones fonológica, semántica y sintáctica del lenguaje, lo que demanda experiencias variadas y continuas de exposición a la oralidad y la escritura.

En los últimos años, los avances provenientes de la neuroeducación y la psicolingüística han reafirmado la relevancia de la primera infancia como etapa decisiva para el desarrollo lector. Investigaciones como las de Scarborough (2001) y Snow (2016) evidencian una estrecha relación entre las habilidades tempranas del lenguaje oral como el vocabulario, la estructura sintáctica y la conciencia fonológica y el éxito posterior en la comprensión lectora. Estos hallazgos enfatizan la importancia del acompañamiento adulto en los procesos de lectura inicial, promoviendo interacciones afectivas, comunicativas y significativas que estimulen la curiosidad, el pensamiento y la imaginación de los niños.



En este sentido, la lectura durante la primera infancia debe concebirse como un proceso en constante evolución, holístico y gradual, en el que interactúan dimensiones lingüísticas, cognitivas, afectivas y sociales. Lejos de limitarse a una instrucción mecánica del acto de leer, este proceso busca formar lectores críticos y participativos, capaces de generar sentido desde sus vivencias, en articulación con las mediaciones pedagógicas y familiares que orientan y enriquecen su desarrollo.

3.1.2.1 El proceso lector en la primera infancia desde los documentos que la rigen.

Desde los documentos que orientan la Educación Inicial en Colombia, la lectura se entiende como una práctica cultural y comunicativa que surge de la interacción social y del uso del lenguaje en contextos significativos (MEN, 2015). En esta etapa, el propósito no radica en la enseñanza formal del código escrito, sino en el fortalecimiento de la comprensión, la imaginación y la construcción de significado, mediante experiencias que conecten al niño con el mundo de los textos.

Políticas como la Estrategia De Cero a Siempre (Presidencia de la República, 2013) y los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2014) reconocen que el desarrollo lector se da de manera progresiva, en coherencia con el ritmo y las experiencias del niño, y que su promoción requiere el acompañamiento intencionado de los adultos significativos en los entornos familiar y educativo.

El proceso lector en la primera infancia ha sido objeto de reconocimiento y orientación en diferentes políticas y lineamientos nacionales, los cuales destacan la lectura como una práctica cultural, comunicativa y significativa para el desarrollo integral del niño y la niña. Desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se establece que la educación inicial y preescolar tiene como propósito el desarrollo armónico, integral y equilibrado de las dimensiones del ser humano,



incluyendo la comunicación y el lenguaje como ejes fundamentales para la formación de pensamiento y la interacción con los otros (Congreso de la República de Colombia, 1994).

En consonancia con esta visión, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecidos para el grado de transición, plantea que el lenguaje en la primera infancia representa una herramienta esencial para interpretar el mundo, comunicar pensamientos y participar activamente en la cultura escrita. Dichos lineamientos impulsan la vivencia de experiencias significativas que permitan a los niños apreciar los textos, indagar sobre su utilidad y construir sentido mediante la lectura compartida y el diálogo con los adultos (MEN, 2015).

De igual manera, los referentes para el lenguaje en el primer ciclo amplían esta concepción al destacar la lectura como un proceso simbólico, social y afectivo, que se enriquece mediante la interacción con diversos portadores de texto, la oralidad y la escritura emergente. En este sentido, el aprendizaje de la lectura se comprende como una experiencia integral que trasciende el dominio del código alfabético, orientándose hacia la formación de lectores críticos, creativos y reflexivos desde los primeros años de vida (MEN, 2017).

Por su parte, la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” reafirma que el lenguaje constituye una de las experiencias esenciales del desarrollo humano, mediante la cual los niños configuran su identidad, comprenden su entorno y establecen vínculos afectivos y sociales. Desde esta mirada, la lectura se concibe como una experiencia cultural que estimula el pensamiento, la imaginación y la capacidad de simbolización, contribuyendo al desarrollo integral durante los primeros años de vida (Presidencia de la República de Colombia, 2018).

En el contexto local, el Lineamiento Curricular y Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito (Secretaría de Educación del Distrito, 2019) impulsa el fortalecimiento del lenguaje



como una práctica social y comunicativa. Este enfoque convoca a los docentes a crear entornos de aprendizaje enriquecidos con experiencias lectoras, en los que los niños tengan la oportunidad de relacionarse con una variedad de textos, elaborar significados y manifestar sus emociones e ideas mediante la lectura y la oralidad.

Del mismo modo, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) y la estrategia “Leer es mi cuento” (2018–2022) promueven el derecho a la lectura como un eje fundamental para el desarrollo humano, la equidad y la inclusión social, incentivando la creación de espacios familiares, escolares y comunitarios donde la lectura se constituya en un medio para fortalecer la imaginación, la convivencia y la participación ciudadana (Ministerio de Cultura y MEN, 2018). Estas políticas impulsan una concepción de la lectura como una práctica cotidiana, placentera y transformadora, que trasciende el aprendizaje técnico del código escrito.

Finalmente, las Orientaciones pedagógicas para el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad en el ámbito escolar (Secretaría de Educación del Distrito, 2021) plantean que el desarrollo de la lectura en la primera infancia debe vincular la mediación docente con el empleo de recursos tanto impresos como digitales, reconociendo la importancia de incorporar las tecnologías en las prácticas educativas contemporáneas. Estas directrices promueven una comprensión de la lectura como una práctica contextualizada, influida por la cultura, la tecnología y la interacción social, que favorece la construcción de significado y la formación de lectores autónomos, críticos y emocionalmente comprometidos.

En su conjunto, estos documentos conforman un marco regulatorio y pedagógico que respalda la concepción del proceso lector en la primera infancia como una dinámica compleja, de carácter social y simbólico. En este enfoque, la mediación adulta y la incorporación de recursos digitales adquieren un rol protagónico al facilitar experiencias lectoras enriquecedoras, activas y coherentes con las nuevas ecologías del aprendizaje.



Es así, como en la Tabla 3 se muestra lo establecido en estos documentos en relación con

las categorías de la investigación, proceso lector en niños de 4 y 5 años, desarrollo y aprendizaje, herramientas digitales y la categoría emergente de acompañamiento de padres y maestros.

Tabla 3

Datos en concordancia con las categorías según los documentos orientadores y normativos en la Primera Infancia.

Documento	Proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años	Desarrollo y aprendizaje	Herramientas digitales	Acompañamiento de padres y maestros
Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Reconoce la lectura como parte esencial del desarrollo de la comunicación y del pensamiento, promoviendo su enseñanza desde la educación inicial como base para la comprensión del entorno.	Plantea la educación como un proceso de desarrollo integral, considerando las dimensiones cognitiva, comunicativa, estética, ética y social.	No hace referencia explícita a herramientas digitales, dado el contexto de su promulgación.	Destaca el papel de la familia y de los educadores en la formación del niño y en la promoción de ambientes que estimulen el aprendizaje.
DBA Lenguaje Transición (MEN, 2015)	Propone que los niños reconozcan la funcionalidad de los textos, disfruten la lectura y construyan sentido a partir de experiencias significativas y lectura compartida.	Reconoce que el aprendizaje del lenguaje se da mediante la interacción, la exploración y la expresión oral y escrita.	No se mencionan directamente, pero se sugiere el uso de recursos diversos para el desarrollo del lenguaje.	Plantea que el acompañamiento del docente debe promover la lectura como práctica social; incluye a las familias en la construcción de experiencias lectoras.
Referentes para el lenguaje en el primer ciclo (MEN, 2017)	Considera la lectura como práctica simbólica y social que favorece la comprensión del mundo; destaca la construcción de sentido antes que la decodificación.	Vincula el desarrollo del lenguaje al desarrollo cognitivo, afectivo y social; promueve ambientes ricos en lenguaje.	Menciona la importancia de diversificar los medios y soportes de lectura, lo cual abre la posibilidad a medios digitales.	Resalta el papel mediador del docente y del adulto como guía del proceso comunicativo.
Política “De Cero a Siempre” (Presidencia, 2018)	La lectura se concibe como experiencia cultural y de interacción afectiva; potencia la imaginación y la simbolización.	Reconoce el desarrollo integral como un proceso interdependiente de las dimensiones del ser; la comunicación y el lenguaje son centrales.	Incluye la mediación de entornos y recursos diversos, sin aludir directamente a lo digital, pero promueve ambientes enriquecidos.	Destaca la corresponsabilidad de familia, comunidad y Estado en la formación y acompañamiento del desarrollo infantil.
Lineamiento Curricular y Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito (SED, 2019)	Promueve la lectura como práctica cultural, comunicativa y significativa; invita a generar experiencias lectoras cotidianas.	Plantea la necesidad de reconocer los ritmos y particularidades del aprendizaje infantil; el juego, la exploración y la interacción son ejes.	Recomienda incorporar materiales y recursos contemporáneos, incluyendo los digitales, en las experiencias pedagógicas.	Define al maestro como mediador del aprendizaje y al adulto como co-constructor del conocimiento infantil.



PNLEO y estrategia “Leer es mi cuento” (Ministerio de Cultura & MEN, 2018–2022)	Fomenta la lectura como práctica cotidiana, libre y placentera; busca formar lectores autónomos y críticos desde la infancia.	Promueve la lectura como medio para el desarrollo humano, la imaginación y la convivencia.	Resalta la necesidad de incorporar recursos digitales y entornos virtuales para ampliar el acceso a la lectura.	Invita a padres, maestros y comunidad a participar activamente en la promoción de la lectura.
Estrategia “Leer es mi cuento” (Ministerio de Cultura, 2018–2022)	Promueve el acceso temprano a los libros y la conformación de comunidades lectoras; concibe la lectura como experiencia de disfrute y vínculo afectivo.	Asocia el aprendizaje lector con el desarrollo emocional, social y cognitivo, fomentando la creatividad y la imaginación.	Reconoce la importancia de plataformas digitales, audiocuentos y bibliotecas virtuales para acercar la lectura a todos los niños del país.	Enfatiza el rol de la familia como primer mediador de lectura y del maestro como promotor del hábito lector desde la escuela y la comunidad.
Orientaciones pedagógicas para el fomento de la lectura, escritura y oralidad (SED, 2021)	Enfatiza la lectura como práctica situada y significativa que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social.	Propone fortalecer procesos de pensamiento, comprensión e interpretación a través de la lectura y la oralidad.	Reconoce el papel de las herramientas digitales como mediadoras de experiencias lectoras innovadoras.	Reitera el valor del acompañamiento pedagógico y familiar como soporte de las prácticas lectoras en contextos presenciales y virtuales.

Nota. Datos tomados de los documentos que rigen la Primera Infancia en Colombia.

El análisis comparativo evidencia la consolidación de un marco normativo que concibe el proceso lector en la primera infancia como una práctica cultural, social y emocional, centrada en la construcción de sentido y el disfrute, más allá de la decodificación. Los documentos más recientes (SED, 2019; MEN y Ministerio de Cultura, 2018–2022; SED, 2021) incorporan con mayor fuerza la relación entre lectura, desarrollo y aprendizaje, vinculándolos con la mediación afectiva y la exploración simbólica.

Se observa también, una transición hacia la integración de herramientas digitales como mediadores de experiencias lectoras, en coherencia con las nuevas ecologías del aprendizaje. Finalmente, todos los documentos resaltan el acompañamiento del adulto: familia, maestros y



cuidadores como eje fundamental para el desarrollo lector temprano, destacando su rol en la creación de entornos significativos, afectivos y participativos.

3.1.3 Enfoque constructivista del proceso lector

La teoría constructivista ha evolucionado a lo largo del tiempo a partir de diversos aportes que han enriquecido la comprensión del aprendizaje. En la década de 1970, Jean Piaget (1970) planteó que el desarrollo cognitivo se construye mediante procesos de asimilación y acomodación, destacando que el aprendizaje depende de la maduración y las interacciones con el entorno. Poco después, Lev Vygotsky (1979) enfatizó el papel central de la cultura y la mediación social, introduciendo la noción de Zona de Desarrollo Próximo como puente entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con apoyo. En esta misma línea temporal, David Ausubel (1978) profundizó en la importancia del aprendizaje significativo, señalando que el nuevo conocimiento se integra de manera sustancial cuando se relaciona con saberes previos. A finales del siglo XX, Emilia Ferreiro (1999) transformó la comprensión de la adquisición de la lengua escrita al mostrar que los niños construyen activamente hipótesis sobre la escritura desde muy temprana edad. Más recientemente, Jerome Bruner (2023) reafirma el carácter activo del aprendizaje al resaltar el papel del andamiaje, la representación simbólica y la construcción conjunta del conocimiento. En conjunto, estos aportes configuran una línea de desarrollo teórico que sustenta el enfoque constructivista como una perspectiva dinámica, evolutiva y centrada en la actividad intelectual y social del aprendiz.

El enfoque constructivista, en el ámbito del desarrollo lector, sostiene que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción constante entre el individuo, su contexto y las relaciones con los demás. Desde esta perspectiva, el niño es reconocido como protagonista de su propio aprendizaje, capaz de formular hipótesis, experimentar, contrastar y reorganizar sus ideas acerca del lenguaje y la escritura a



través de la experiencia (Piaget, 1972; Vygotsky, 1979; Ferreiro y Teberosky, 1979). En este sentido, la lectura deja de concebirse únicamente como decodificación de signos, para comprenderse como una actividad cognitiva, social y simbólica, orientada hacia la construcción de significado.

El constructivismo constituye, por tanto, una base teórica fundamental para entender los procesos lectores en la primera infancia, ya que reconoce que los niños de 4 y 5 años elaboran nociones previas sobre los textos, las palabras y los sonidos antes de recibir instrucción formal. Dichas nociones surgen de la observación, el juego y la participación en prácticas sociales de lectura y escritura, tanto en el hogar como en la escuela. Desde esta mirada, la mediación del adulto *padres y maestros* no implica una enseñanza directa de la lectura, sino la creación de condiciones que favorezcan el descubrimiento y la construcción de significados mediante la interacción, la exploración y el diálogo.

La perspectiva constructivista se fundamenta a partir de siete características claves que favorecen el acercamiento al objeto de estudio, las cuales se presentan a continuación, aplicadas al proceso lector en la primera infancia:

Primero: Aprendizaje como construcción activa. El aprendizaje se entiende como una construcción activa por parte del niño, quien no asimila el conocimiento de forma pasiva, sino que lo elabora a través de la acción, la indagación, la reflexión y el intercambio con su entorno. En el proceso lector, esto se manifiesta cuando los niños formulan hipótesis sobre las letras, las palabras o los textos y las verifican en situaciones reales de lectura y escritura, poniendo en juego su curiosidad y pensamiento crítico (Piaget, 1972).

Segundo: Construcción del conocimiento en la interacción social como mediación del aprendizaje. Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), el aprendizaje se origina primero en el plano social y posteriormente se interioriza en el plano individual. Desde esta perspectiva teórica,



el conocimiento no se transfiere de manera directa, sino que se genera activamente a partir de las vivencias, los saberes previos y el entorno sociocultural que rodea al niño. En este sentido, la lectura en la primera infancia se fortalece mediante el diálogo, la lectura compartida y las experiencias comunitarias, en las cuales el lenguaje del adulto actúa como mediador del pensamiento, promoviendo el desarrollo de la comprensión y la apropiación del lenguaje escrito.

Tercero: Aprendizaje significativo. El aprendizaje se orienta a que el niño integre la nueva información con sus conocimientos previos, generando conexiones y significados relevantes para su experiencia. En la lectura, esto implica atribuir sentido al texto, más allá del reconocimiento de signos o palabras. El niño interpreta, resignifica y comprende lo que lee a partir de sus vivencias, emociones y saberes previos, convirtiendo la lectura en una actividad de reflexión y construcción de significado, más que en un ejercicio mecánico o memorístico (Goodman, 1967; Smith, 1971).

Cuarto: Aprendizaje situado y contextual. El proceso lector ocurre en contextos sociales y culturales específicos, en los cuales las prácticas de lectura adquieren sentido cuando se relacionan con la vida cotidiana, los intereses y la cultura del niño. Así, leer no es un acto universal ni neutro, sino una práctica situada que se construye en comunidad, a partir de experiencias significativas que vinculan el texto con el entorno. Desde esta perspectiva, el aprendizaje lector se enriquece cuando los niños encuentran propósito y relevancia en lo que leen, reconociendo la lectura como una herramienta para comprender y participar activamente en su realidad (Bruner, 1997).

Quinto: La colaboración y la mediación pedagógica. El aprendizaje lector se potencia a través del trabajo colaborativo y la interacción social, en los que los niños intercambian ideas, construyen significados y desarrollan comprensión conjunta. En este marco, Vygotsky (1979) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que el niño puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto



o de sus pares. En la lectura, esta mediación pedagógica implica acompañar sin imponer, ofreciendo andamiajes que guíen al niño hacia niveles más profundos de comprensión mediante el modelado, la conversación, la lectura compartida y la reflexión conjunta. En este marco, la interacción social se configura como un escenario de aprendizaje mutuo, en el cual el lenguaje y la lectura se afianzan como herramientas clave para el fortalecimiento del pensamiento y la capacidad comunicativa.

Sexto: La metacognición, al cuestionarse su propio proceso de aprendizaje, permitiendo a los niños tomar conciencia de sus estrategias y regular su propio aprendizaje de manera más efectiva, dando importancia del error como parte del aprendizaje, desde la perspectiva constructivista, el error se considera un indicador de avance cognitivo. En la lectura inicial, las interpretaciones erróneas o las escrituras no convencionales son manifestaciones del pensamiento infantil en construcción y constituyen oportunidades valiosas para comprender cómo el niño organiza sus ideas sobre el lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Séptimo: la individualidad: reconociendo la diversidad de los niños, valorando sus características particulares, su capacidad para construir conocimiento de manera única, respetando sus formas de aprender. En el proceso lector, se articulan simultáneamente las dimensiones de desarrollo cognitiva, lingüística, afectiva y social, lo que implica que leer también es un acto emocional y relacional, vinculado al placer, la curiosidad y la identidad (Bruner, 1997; Coll, 1990).

Desde estas siete características, el enfoque constructivista permite comprender la lectura como un proceso dinámico, reflexivo y relacional, en el que el niño construye conocimiento en interacción con los otros y con el entorno. En consecuencia, el acompañamiento de padres y maestros cobra un papel esencial como mediadores del aprendizaje, facilitando experiencias



significativas que despierten el interés por leer, comprendan su sentido y fortalezcan la autonomía lectora desde los primeros años.

Este enfoque, tanto en la educación como en la psicología del aprendizaje, reconoce la relevancia de factores como la experiencia previa, las creencias individuales y el contexto social, los cuales influyen directamente en la manera en que los sujetos aprenden y construyen significado. Asimismo, se favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y una comprensión profunda, orientando el proceso de aprendizaje hacia dinámicas reflexivas y activas. En este contexto, la investigación se fundamenta en los postulados de Jean Piaget, quien concibe el aprendizaje como un proceso activo y evolutivo, mediante el cual los individuos construyen el conocimiento a partir de su interacción con el entorno. Su teoría del desarrollo cognitivo identifica una serie de estadios que los niños atraviesan conforme elaboran representaciones mentales y estructuran su comprensión del mundo, lo que evidencia que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan de manera progresiva y en estrecha relación con la experiencia.

También en los planteamientos de Lev Vygotsky propone el concepto de herramientas mediadoras, como el lenguaje y las herramientas culturales, que movilizan procesos en las personas. Por último y no menos importante en los planteamientos de Emilia Ferreiro, quien es pionera en la investigación de la lectura y la escritura desde la primera infancia, identificando unas etapas que cada niño recorre en la apropiación del código escrito, además visibilizando dos aspectos relevantes a tener presentes en la evolución de los procesos lectores: la habilidad lingüística del niño(a) y sus capacidades cognitivas, posicionando su investigación desde el sujeto que aprende (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Lo descrito es pertinente para el abordaje de la investigación ya que propone fomentar el aprendizaje a través del descubrimiento y la exploración, promueve la colaboración y la discusión



en grupo, invita a utilizar y manipular diferentes elementos o materiales del entorno para facilitar el aprendizaje, además que se debe adaptar la enseñanza a las necesidades y niveles de desarrollo de cada niño, y enfatiza la importancia del juego como forma de aprender y valora la suficiencia de los estudiantes para auto regular su aprendizaje y reflexionar sobre sus procesos cognitivos.

3.2 Marco conceptual

3.2.1. *Proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad*

El proceso de la lectura ha tenido diferentes definiciones en el transcurso del tiempo en relación con la postura epistemológica de cada autor. En la presente investigación desde una mirada general la lectura es percibida como “un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje donde la comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida” (Goodman, 1976).

Además, de manera particular el proceso lector en niños de 4 y 5 años está ubicado en el desarrollo de la lengua escrita la cual es concebida como una expresión innata en las personas y que se desarrolla o expresa en experiencias dotadas de sentido dentro de contextos reales, vivencias cotidianas de los niños y las niñas, que les permitan conocer su entorno cercano y a través del ejercicio de leer y escribir cada individuo construya su camino en la apropiación de los elementos necesarios para desarrollar sus habilidades (Jurado y Bustamante, 1996).

Dentro de este contexto, Hollis Scarborough (2001) complementa la comprensión del proceso lector mediante su modelo de la cuerda, el cual describe metafóricamente como “una cuerda tejida con muchos hilos que se entrelazan entre sí” (p. 97). Este modelo plantea que para convertirse en un lector competente es necesario el desarrollo articulado de dos grandes componentes: el reconocimiento de la palabra y la comprensión del lenguaje.



Cada uno de estos elementos está constituido por un conjunto de competencias específicas, como la conciencia fonológica, el dominio del vocabulario, la comprensión sintáctica y la capacidad inferencial, que se interrelacionan y se potencian mutuamente. Asimismo, el modelo reconoce que la influencia de cada habilidad varía con el tiempo, en función del progreso del lector en el manejo del lenguaje y en la construcción de sentido, integrando de manera gradual los componentes técnicos y comprensivos de la lectura en un proceso único, complejo y dinámico.

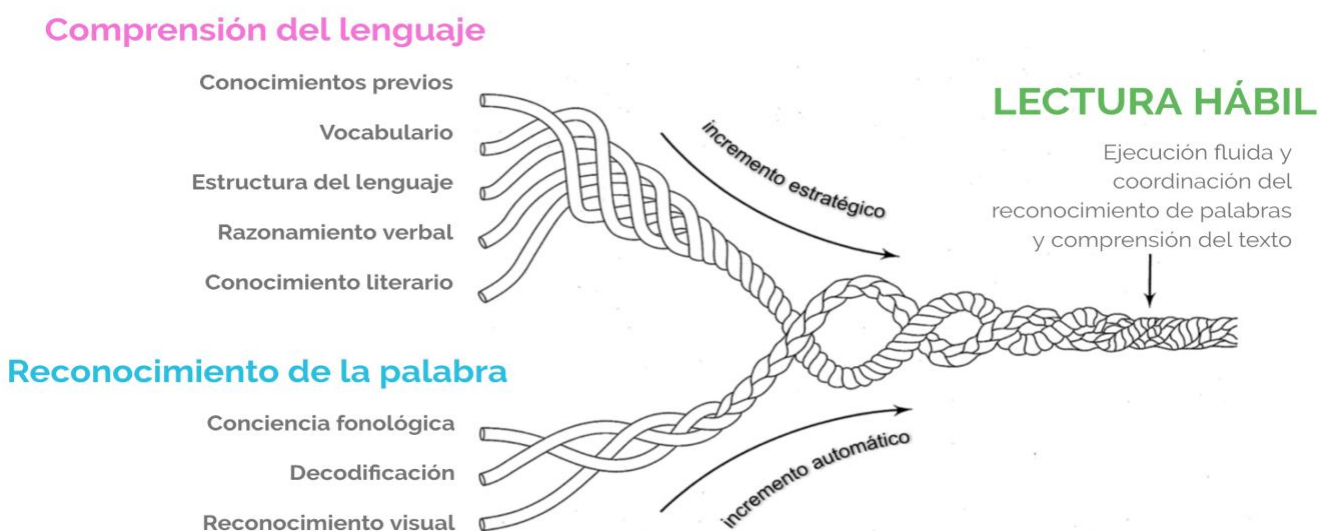
En la Figura 8 la parte superior del modelo de la cuerda agrupa las habilidades relacionadas con la comprensión del lenguaje, fundamentales para el desarrollo lector:

1. En primer lugar, los conocimientos previos aluden a la información y experiencias acumuladas que permiten a los niños relacionar lo que leen o escuchan con su entorno, facilitando la construcción de significados.
2. En segundo lugar, el vocabulario referido al caudal léxico que el niño posee y que le posibilita comprender y producir mensajes de manera cada vez más compleja.
3. En tercer lugar, aquello que hace referencia a la estructura del lenguaje, la cual comprende la capacidad de reconocer y usar adecuadamente la gramática, la sintaxis y la organización textual, elementos que favorecen la comprensión lectora.
4. En cuarto lugar, el razonamiento verbal que implica la habilidad de interpretar, inferir y establecer relaciones lógicas a partir del lenguaje oral o escrito.
5. En quinto lugar, el conocimiento literario que se relaciona con la familiarización del niño con distintos géneros, convenciones y prácticas de la cultura escrita, lo que contribuye a su motivación e interés hacia la lectura. Estas

habilidades, que se entrelazan progresivamente, constituyen el marco en el que se sitúa la presente investigación.

Figura 8

Modelo de la cuerda (adaptado de Tapia, 2019)



Nota. Adaptado de “Modelo de la Cuerda” por Milagros M. Tapia Montesinos, 2019, *De la evidencia al aula* (blog). Reproducido con autorización.

De acuerdo con Snow y Uccelli (2009), la comprensión lectora genuina y profunda no se fundamenta únicamente en las denominadas habilidades restringidas, como el reconocimiento de letras y palabras, sino que requiere del fortalecimiento de las habilidades no restringidas. Estas comprenden un vocabulario amplio, la capacidad de razonar y establecer inferencias, el dominio de estructuras discursivas y gramaticales, así como el conocimiento previo que permite dar sentido a los textos. Snow argumenta que para alcanzar una comprensión plena los niños requieren experiencias lingüísticas ricas en contextos orales y escritos, oportunidades de interactuar con otros para discutir significados y el acceso a diferentes materiales de lectura.



Dichos requisitos convierten a la lectura en una práctica social y cultural que trasciende la decodificación, posibilitando aprendizajes profundos y transferibles.

En este contexto surge la necesidad de acercar a los niños de 4 y 5 años a la construcción de su proceso lector a través de unas experiencias bien planificadas con objetivos disciplinares estipulados, por ejemplo en términos de construcción de mundos posibles a través del lenguaje, de la construcción de significados en entornos letrados enriquecidos o de progresos en la apropiación de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), aunque a esta edad sus capacidades cognitivas y de razonamiento aún están en desarrollo, con el estímulo adecuado, haciéndoles preguntas abiertas, fomentando la curiosidad, realizando juegos que permitan la resolución de problemas, fomentando la expresión de opiniones, propiciando el juego de roles, modelando la argumentación, modelando el pensamiento crítico, entre otros, pueden ir desarrollando su pensamiento de lo literal, a lo inferencial y mostrar algunos razonamientos argumentativos y/o críticos, en diferentes contextos comunicativos.

3.2.2 Desarrollo y aprendizaje

Esta investigación se sustenta en los aportes de Jean Piaget y su teoría psicogenética, la cual plantea que el conocimiento se desarrolla de manera progresiva mediante la interacción activa del niño con su entorno. En este proceso, el aprendizaje surge del conflicto cognitivo que impulsa al individuo a reorganizar sus estructuras mentales, de acuerdo con sus capacidades evolutivas. Piaget (1970) explica que el desarrollo cognitivo se produce en una serie de estadios sucesivos, cada uno caracterizado por formas particulares de pensamiento vinculadas a la edad cronológica y al nivel de maduración del niño o la niña.

Es así como el proceso lector en primera infancia, toma relevancia dentro del desarrollo de estos procesos tempranos, teniendo presente que los niños en estas edades se encuentran en periodos críticos por su plasticidad cerebral en que su desarrollo está influenciado por la calidad



de estimulación de los padres y adultos a su cuidado. Este desarrollo se da en la interacción del capital genético de cada individuo con su ambiente, así mismo las experiencias tenidas en estos primeros años desde el nacimiento hasta los seis años, tienen un impacto en el desarrollo del cerebro mismo y en las capacidades que se tendrán como adultos. (Margaret et al.,1999).

En esta misma línea, Campos (2020) sostiene que la neurociencia ha realizado importantes aportes para la comprensión del desarrollo humano durante la Primera Infancia, señalando que el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro puede optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo. Este enfoque resulta especialmente significativo para la psicología y la educación, dando lugar al concepto de *neuroeducación*, entendido como un campo interdisciplinario que estudia las relaciones entre el desarrollo cerebral en los primeros años de vida y su incidencia en las dimensiones cognitiva, emocional, social y física del niño.

Es así como las neurociencias han proporcionado importantes hallazgos sobre como los estímulos tempranos y las experiencias durante la infancia moldean la arquitectura cerebral y afectan las maneras de apropiar conocimientos y de ser durante su vida. Además, reitera la importancia de este conocimiento para poder contribuir a crear ambientes adecuados para el desarrollo propicio de los niños desde las familias, las instituciones y todos los adultos de su contexto, que se replanteen sus prácticas en torno a ello (Campos, 2020).

En este mismo sentido, de acuerdo con Patricia Kuhl (2011):

“los bebés nacen con la capacidad de aprender cualquier lengua del mundo, ya que en sus primeros meses de vida son considerados ‘ciudadanos del mundo’ al poder distinguir los sonidos de todos los idiomas. No obstante, esta capacidad innata requiere de oportunidades de interacción social y de un entorno estimulante para desarrollarse. La autora enfatiza que el aprendizaje se fortalece a través de la comunicación directa y cara a



cara con los adultos, dado que las interacciones humanas ofrecen un andamiaje que las grabaciones o pantallas no logran reproducir. En este sentido, aunque el cerebro infantil tiene un potencial biológico para aprender, es la calidad de las experiencias sociales y lingüísticas las que permiten desplegar dicho potencial” (Kuhl, 2011, p. 130).

De igual manera, Dehaene (2009) sostiene que “el cerebro humano no nació para leer, dado que la lectura es una invención cultural reciente; sin embargo, gracias a su plasticidad, es capaz de reorganizar circuitos preexistentes para adquirir esta habilidad” (p. 9).

Este fenómeno lo denomina reciclaje neuronal, y enfatiza que la infancia constituye un periodo crítico para este desarrollo debido a la alta capacidad de adaptación y consolidación de aprendizajes.

Además, Stanislas Dehaene (2010) plantea que todos los seres humanos compartimos una arquitectura cerebral similar, lo que permite afirmar que la base neurológica para el aprendizaje de la lectura es universal. A pesar de las diferencias culturales y lingüísticas, las investigaciones en neurociencia han demostrado que siempre se activa la misma región cerebral para procesar la lectura: el área de la forma visual de las palabras, ubicada en la corteza occipito-temporal izquierda. Esto ocurre gracias a la plasticidad cerebral, que posibilita que circuitos originalmente diseñados para el reconocimiento de objetos se reciclen para dar lugar al reconocimiento de letras y palabras. En este sentido, la capacidad lectora no depende de una estructura neurológica distinta en cada individuo, sino de una organización común que, mediada por la enseñanza, permite a todos los niños desarrollar competencias lectoras sin importar su lengua o contexto cultural.

En este contexto, el aporte de esta investigación al campo de la neuro didáctica se fundamenta en la articulación entre los planteamientos del desarrollo cognitivo y los avances de las neurociencias de la lectura. En primer lugar, se retoman las ideas de Piaget, quien plantea que los procesos de aprendizaje están estrechamente vinculados con la edad cronológica y las etapas



del desarrollo Piaget (1975). Estos fundamentos se integran con los aportes de Dehaene (2023), cuya explicación sobre cómo el cerebro aprende a leer permite comprender los mecanismos de reconocimiento visual, asociación fonológica y reorganización neuronal que intervienen en este proceso. La convergencia de ambas perspectivas sitúa la investigación dentro del campo de la neuro didáctica, resaltando la importancia de comprender simultáneamente el desarrollo cognitivo y el funcionamiento cerebral para diseñar propuestas pedagógicas coherentes y significativas.

En relación con todo lo expuesto dentro de esta categoría, es necesario reiterar que existen unas características particulares identificadas en los hitos de desarrollo de los niños según su edad cronológica, así como también una capacidad cerebral física igual, es la tarea como padres de familia y maestras enriquecer los entornos que habitan para fortalecer sus desarrollos según las características individuales, intereses y sentires propios.

3.2.3 Herramientas digitales en el aula.

Diversos estudios y organismos especializados en desarrollo infantil han señalado la importancia de regular el uso de herramientas digitales durante la primera infancia. En este sentido, la American Academy of Pediatrics (AAP, 2016) recomienda evitar la exposición a pantallas digitales en niños menores de 18 meses, exceptuando las interacciones mediante videollamadas con familiares. Asimismo, para los niños entre 2 y 5 años, sugiere limitar el uso a un máximo de una hora diaria de contenido de alta calidad, acompañado siempre por un adulto, con el propósito de promover la interacción social y el aprendizaje compartido.

En este sentido, la exposición prolongada a dispositivos electrónicos puede afectar negativamente el desarrollo del lenguaje, al disminuir las oportunidades de interacción verbal y no verbal con padres, cuidadores y pares (Madigan et al., 2020). Del mismo modo, el uso excesivo de pantallas se ha vinculado con diversos riesgos para la salud física, entre ellos la



obesidad, los trastornos del sueño y las alteraciones en la salud visual (World Health Organization, 2019). Otro aspecto relevante es que la rápida sucesión de imágenes y sonidos puede sobrecargar los sistemas sensoriales de los niños pequeños, generando estrés y dificultades en la concentración para actividades de la vida real (Christakis, 2019). Finalmente, se advierte que la exposición temprana y sin regulación puede fomentar una dependencia poco saludable de la tecnología, limitando la exploración activa del entorno físico y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales (Domoff et al., 2020).

También, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) ha emitido pautas sobre el tiempo de pantalla en la primera infancia indicando que los niños menores de un año no deben tener exposición sedentaria frente a pantallas, mientras que los niños de 1 a 4 años no deberían superar una hora diaria, privilegiando siempre actividades físicas, de juego al aire libre y experiencias de interacción real.

Por su parte, la American Academy of Ophthalmology (AAO, 2023) advierte que el uso frecuente de dispositivos electrónicos en la niñez puede aumentar el riesgo de desarrollar problemas visuales, como la fatiga visual digital, además de contribuir a dificultades en la concentración y el bienestar ocular a largo plazo.

Por otro lado, las herramientas digitales, cuando se usan de manera consciente y con propósito educativo, pueden aportar beneficios valiosos en la primera infancia. Estudios recientes como el proyecto “Toddlers, Tech and Talk” (Flewitt et al., 2024) muestran que la tecnología digital ofrece oportunidades ricas para el desarrollo del lenguaje y cognitivo en niños pequeños. Además, la interacción con dispositivos inteligentes, como asistentes de voz o videollamadas, promueve exploración sensorial, aprendizaje lingüístico (especialmente en hogares multilingües) y experiencias compartidas que fortalecen el vínculo con adultos y familiares.



También, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) junto con el Fred Rogers Center defienden el uso equilibrado de tecnología, siempre complementado con interacción humana, señalan que el aprendizaje integral, incluyendo lenguaje, memoria, autorregulación y motivación, se potencia cuando la tecnología se integra de manera adecuada en la educación infantil

Desde una perspectiva más constructivista, Janice Beaty y Hugh Tucker (1987) destacan que el uso de computadoras en preescolares estimula habilidades sociales, resolución de problemas, creatividad y autoestima. En esencia, estas herramientas actúan como "pinceles digitales", expandiendo las posibilidades de expresión y aprendizaje en contextos educativos, incluso investigaciones más recientes indican beneficios cognitivos específicos: el uso de tecnología, especialmente cuando está bien diseñada y orientada, puede favorecer la atención, la motivación, la perseverancia, el razonamiento y el pensamiento crítico en los niños pequeños.

La dificultad no se encuentra en la herramienta digital como tal, la dificultad está en su uso. Actualmente con el auge del desarrollo tecnológico y la diversidad de herramientas digitales al alcance de todos, incluso de los infantes a cualquier edad, es normal observar en un centro comercial a un bebé con un teléfono celular, cada vez más los padres recurren rápidamente a estos “aparatos” para entretener a sus hijos en lugar de atenderlos, escucharlos y responderles de manera adecuada que les permita a los niños también, aprender a esperar y a seguir instrucciones sin estar siempre condicionados por un “aparato” electrónico.

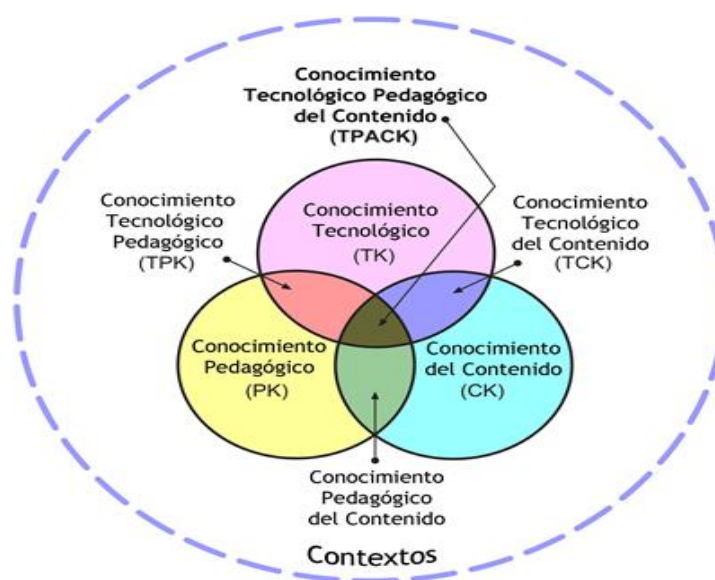
Bienvenidas las herramientas digitales a los entornos educativos, llámense hogares o colegios, sin embargo, es urgente la formación para su uso tanto a padres de familia como a maestras, con el fin de que se controle su uso, se regulen los tiempos y sobre todo se emita a través de ellos contenidos de calidad.



El uso de herramientas digitales en el aula, dentro de esta investigación, se fundamenta en el modelo TPACK (Technological, Pedagogical and Content Knowledge) formulado por Koehler y Mishra (2009). Este modelo sostiene que el docente, además de contar con conocimientos disciplinares y pedagógico-didácticos sólidos, debe desarrollar competencias tecnológicas que le permitan integrar la tecnología de manera pertinente. Dichas competencias resultan esenciales tanto para emplear los recursos digitales de forma efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como para incorporarlos estratégicamente en la construcción del conocimiento de los estudiantes. Para lograrlo, el maestro debe seleccionar las herramientas digitales más pertinentes y aplicarlas de manera apropiada, lo que implica contar con un conocimiento tanto teórico como práctico sobre su uso (Salas, 2019). En la Figura No. 8 se representa la interrelación de este modelo.

Figura 9

Modelo TPACK



Nota. tomado de la publicación del 8 de mayo de 2013 por Fernando Posada Prieto.



Investigaciones recientes refuerzan la relevancia del modelo TPACK en contextos de primera infancia. Un estudio bibliométrico destaca que, entre 2012 y 2022, ha ido en aumento la investigación sobre TPACK aplicada a educadores de la primera infancia, especialmente en países como Estados Unidos, China y Turquía; el modelo se perfila como clave para integrar tecnología y pedagogía de forma efectiva (Shen y Loy, 2025). Además, un estudio experimental reciente demostró que el contenido digital interactivo basado en TPACK mejoró significativamente tanto las habilidades para elaborar recursos educativos como el rendimiento cognitivo de estudiantes de educación inicial (Aldalalah et al., 2025).

Este modelo plantea, primero la focalización en el objetivo de aprendizaje, que es lo curricular propiamente dicho según la disciplina específica, segundo determinar la actividad de aprendizaje que va a llevar al alcance del objetivo propuesto (claro está que para un objetivo se pueden planear múltiples actividades) y tercero es escoger la tecnología pertinente para el desarrollo de la o las actividades, es importante resaltar que se debe dar prelación a lo pedagógico y al final lo tecnológico. Es decir que la tecnología es un medio, no es relevante que tipo de tecnología se use, lo relevante es la que se escoja usarla adecuadamente para el alcance de los objetivos pedagógicos y/o disciplinares.

El uso de herramientas digitales en la educación inicial debe entenderse en articulación con el reconocimiento del juego como actividad rectora en la primera infancia. El juego representa una experiencia esencial para los niños y las niñas, ya que a través de él exploran y simbolizan su entorno, recrean su realidad social, emocional y afectiva, y desarrollan construcciones cognitivas y comunicativas que contribuyen de manera significativa a su desarrollo integral (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

En este sentido, las tecnologías digitales pueden convertirse en un recurso complementario cuando se incorporan de manera lúdica y significativa, promoviendo la



exploración, la imaginación y la creación en situaciones que los niños viven en el “aquí y ahora”, ya sea de manera individual o colectiva. Este proceso, sin embargo, debe estar mediado por la sensibilidad, la empatía y el acompañamiento activo de padres, madres, maestros y cuidadores, quienes garantizan que la experiencia digital mantenga su carácter humano, lúdico y formativo.

Asimismo, diversas investigaciones han señalado que la tecnología, cuando se integra de manera adecuada, puede enriquecer las experiencias de juego en la primera infancia. Plowman y McPake (2013) evidencian que las herramientas digitales pueden ampliar las oportunidades de exploración y aprendizaje, siempre que se usen en contextos mediados por adultos y conectados con los intereses de los niños. Por su parte, Marsh (2010) destaca que los entornos digitales ofrecen escenarios de juego simbólico y narrativo que potencian la creatividad infantil, favoreciendo la construcción de significados y la participación activa. De manera complementaria, Bird y Edwards (2015) plantean que el uso de tecnologías digitales en el juego debe ser concebido como un medio para fortalecer la agencia de los niños, permitiéndoles experimentar, crear y resolver problemas en ambientes lúdicos. Estos planteamientos coinciden en que el reto educativo no radica en excluir la tecnología, sino en integrarla con intencionalidad pedagógica, garantizando que conserve su carácter lúdico y formativo en las experiencias de juego.

A partir de lo anteriormente planteado, se destaca que el juego es una actividad rectora en la Primera Infancia, ya que, mediante él, los niños construyen significados, exploran su entorno y fortalecen habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales (Vygotsky, 1979; Secretaría de Educación del Distrito, 2019). En esta línea, la *gamificación* concebida como la integración de elementos y dinámicas propias del juego en contextos educativos no lúdicos (Kapp, 2012) se presenta como una estrategia pedagógica pertinente, siempre que se adapte a las necesidades, intereses y características del desarrollo propias de esta etapa.



Lejos de desplazar el juego libre y espontáneo, la gamificación puede potenciar la motivación y el compromiso de los niños mediante narrativas sencillas, metas alcanzables y retroalimentación inmediata (Werbach y Hunter, 2012). Investigaciones recientes muestran que el uso de la tecnología mediada por el juego en la primera infancia puede favorecer procesos de aprendizaje significativos y colaborativos, siempre que se utilice de forma equilibrada y contextualizada (Bird y Edwards, 2015; Marsh, 2010). En consecuencia, la gamificación en la educación inicial no debe centrarse en la competencia ni en recompensas externas, sino en promover la creatividad, la exploración, y la construcción colectiva del conocimiento.

3.2.4 El papel de acompañamiento de padres y maestros

El acompañamiento de padres y maestros en el proceso lector durante la primera infancia representa un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias lingüísticas, cognitivas y socioemocionales que sirven de base a la comprensión lectora. Desde el enfoque constructivista, este acompañamiento no se concibe como una transmisión directa de conocimientos, sino como una mediación pedagógica y afectiva, en la que el adulto favorece la exploración, el diálogo y la construcción de significados a partir de experiencias auténticas de lectura (Vygotsky, 1979; Bruner, 1997; Coll, 1990).

En el contexto familiar, los padres son los primeros mediadores del lenguaje y, por ende, los primeros facilitadores del proceso lector. Las interacciones cotidianas como leer cuentos, cantar, conversar o describir imágenes constituyen prácticas fundamentales que estimulan el desarrollo del vocabulario, la comprensión oral y la curiosidad por los textos (Snow, 1983). Según Teale y Sulzby (1986), la exposición temprana a los portadores de texto y la lectura compartida fortalecen las habilidades de alfabetización emergente, promoviendo el reconocimiento de estructuras narrativas, la direccionalidad del texto y la conciencia fonológica.



De esta manera, el hogar se configura como el primer entorno alfabetizador, donde el niño aprende que la lectura tiene sentido y cumple funciones comunicativas y emocionales.

Por su parte, en el ámbito escolar, el maestro cumple un papel mediador y orientador que trasciende la enseñanza técnica de la lectura. Desde la perspectiva constructivista, la labor docente se centra en crear contextos de aprendizaje significativos, donde los niños puedan construir conocimiento sobre la lengua escrita mediante la exploración, la conversación y la interpretación de textos auténticos. Ferreiro y Teberosky (1979) destacan que los educadores deben reconocer las hipótesis que los niños elaboran sobre la escritura y generar actividades que partan de ellas, de modo que el aprendizaje se convierta en un proceso de reflexión y descubrimiento.

El acompañamiento del maestro implica también respetar los ritmos individuales de aprendizaje, valorar el error como parte del proceso y propiciar experiencias que estimulen la autonomía y la autorregulación del niño. En este sentido, el docente actúa dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP), guiando al niño mediante estrategias de andamiaje que lo ayudan a avanzar desde lo que puede hacer con apoyo hacia lo que puede realizar de manera independiente (Vygotsky, 1979). Esta mediación contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora, al integrar la dimensión cognitiva con la emocional y social.

Tanto los padres como los maestros comparten la responsabilidad de propiciar entornos lectores ricos y variados, en los que la lectura se experimente como una actividad placentera y con sentido. La articulación entre familia y escuela fortalece el desarrollo del lenguaje y la motivación hacia la lectura, facilitando que el niño establezca un vínculo positivo con los textos. En este sentido, Cassany (2006) señala que la lectura es una práctica cultural que se aprende a través de la participación en comunidades lectoras; por ello, cuanto más activa, coherente y



significativa sea la mediación de los adultos, mayores serán las posibilidades de que los niños construyan una comprensión profunda, crítica y duradera del lenguaje escrito.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento familiar y escolar se configura como un proceso colaborativo, dialógico y contextualizado, que reconoce al niño como sujeto activo y al adulto como mediador sensible que orienta, estimula y comparte la experiencia de leer. De esta manera, el desarrollo lector en la primera infancia se consolida no solo como una competencia académica, sino como una forma de interacción, comunicación y construcción de sentido compartido.

En síntesis, el presente capítulo permitió establecer los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan esta investigación. A partir de la revisión de la evolución del estudio de la lectura, se comprendió que este proceso trasciende la simple decodificación del código escrito, configurándose como una práctica interactiva, significativa y socialmente situada.

Asimismo, el análisis de los aportes de diversos autores y de los documentos orientadores y normativos permitió reconocer el carácter constructivista del proceso lector, su relevancia en la formación integral de los niños durante la primera infancia y en el desarrollo de su lengua escrita, del mismo modo, en el marco conceptual, se profundizó en las particularidades del proceso lector en niños de 4 y 5 años, en los fundamentos del desarrollo y el aprendizaje, en las potencialidades de las herramientas digitales como estrategia didáctica del aprendizaje lector y en el papel fundamental que desempeñan padres, maestros y cuidadores en la consolidación de estas experiencias. Estos referentes ofrecieron el sustento necesario para orientar las decisiones metodológicas del estudio, las cuales se desarrollan en el siguiente capítulo.





4. Metodología

En miras de responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector en niños en edades de 4 y 5 años, para el desarrollo de su lengua escrita?, se establece la siguiente ruta metodológica, describiendo el paradigma, enfoque, diseño e instrumentos aplicados, por medio de los cuales se desarrolló la investigación. Así como también la unidad de análisis con quienes se desarrolló la misma.

Es así, como la presente investigación se situó en el paradigma constructivista concebido por Denzin y Lincoln (2012) como una perspectiva epistemológica que enfatiza la naturaleza y construcción social del conocimiento, al reconocer que la realidad es interpretada y comprendida por los individuos a través de sus propias experiencias, concepciones y contextos sociales. Se considera que el conocimiento es construido activamente por los sujetos en interacción con su entorno y con otros individuos, por lo tanto, dentro de este paradigma se otorga relevancia a la comprensión de los significados y a las interpretaciones que las personas atribuyen a sus experiencias, reconociendo además la influencia que ejercen los contextos sociales y culturales en la construcción del conocimiento.

Asimismo, en concordancia con este paradigma la investigación se ubica en el enfoque cualitativo del cual Bisquerra (2009) plantea que las interacciones humanas constituyen la fuente principal de los datos y que el investigador hace parte del objeto de estudio, además que se construyen significados y se otorga sentidos a la realidad educativa a través de las interpretaciones sociales con el propósito de obtener comprensiones que proporcionan riqueza interpretativa de los fenómenos, los cuales permiten tener unos planteamientos amplios que a medida que avanza la investigación se van enfocando. Además, este tipo de enfoque favorece la construcción de significados y el análisis de múltiples realidades subjetivas a partir de los datos que se extraen, situándose en ambientes naturales.



Como diseño metodológico se implementó el estudio cualitativo, el cual se centró en comprender y construir significados sociales y culturales a través de datos cualitativos (Denzin y Lincoln, 2012). Por medio de las etapas descritas a continuación:

1. “Diseño del estudio: Comprende la definición de la pregunta y los objetivos de investigación, la selección de los participantes y la determinación de los métodos y técnicas empleadas para la recolección de datos.
2. Recopilación de datos: Consistió en la aplicación de los métodos y técnicas de recolección definidos para la investigación, entre ellos la entrevista dialógica, el diario de campo y la observación participante. Dentro de esta última se incluyó la implementación de una secuencia didáctica como estrategia pedagógica para desarrollar experiencias con los niños, mediadas por herramientas digitales, orientadas al fortalecimiento del proceso lector inicial.
3. Análisis de datos: Implicó la codificación y categorización de la información cualitativa recolectada, con el propósito de identificar patrones, relaciones y significados relevantes. Este proceso permitió la interpretación de los resultados mediante la exploración y el análisis de los hallazgos, facilitando la comprensión de los significados emergentes, las conexiones entre las categorías y los temas que surgieron durante el desarrollo de la investigación.
4. Informe: En esta fase se presentan los resultados obtenidos a lo largo del estudio, sustentados en la evidencia recopilada, el análisis de los datos y las conclusiones derivadas del proceso investigativo. En coherencia con los objetivos propuestos, se exponen las apropiaciones que los niños en edades de 4 y 5 años han construido en relación con su proceso lector dentro del desarrollo de la lengua escrita. Asimismo, se



incluyen las concepciones, percepciones y opiniones de padres y maestras respecto a dicho proceso, lo cual permitió comprender de manera integral las dinámicas que intervienen en el acompañamiento lector durante la primera infancia. A partir de estos hallazgos, se formularon orientaciones dirigidas a maestras, padres de familia y cuidadores, orientadas a fortalecer el acompañamiento del proceso lector, con especial énfasis en la comprensión del lenguaje como base para el desarrollo de la lengua escrita, mediado por herramientas digitales. De igual manera, se propuso la planeación de experiencias pedagógicas que favorezcan el avance del proceso lector en esta etapa, promoviendo el uso significativo de recursos digitales como mediadores del aprendizaje y del desarrollo de competencias comunicativas iniciales. Todo ello se articula en la construcción de un lineamiento epistemológico del proceso lector en la Primera Infancia” (Denzin y Lincoln, 2012).

Como ya se mencionó, en la implementación del diseño de estudio cualitativo, se utilizaron algunas técnicas e instrumentos orientados a la recolección de información significativa, tales como: la entrevista dialógica, el diario de campo y la observación participante, los cuales fueron validados por una experta en educación inicial (ver Anexo A), lo que permitió fortalecer su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio.

La entrevista dialógica referida a conversaciones semiestructuradas con padres de familia y profesoras del ciclo inicial para conocer sus percepciones, experiencias y posturas frente al proceso lector en niños de edades de 4 y 5 años. Kvale y Brinkmann (2009) definen la entrevista dialógica como un proceso en el que el conocimiento se genera a través del diálogo. Se trató de una conversación que fue reflexiva y colaborativa, en la cual el entrevistador y el entrevistado participaron en la comunicación de sentires. Este tipo de entrevista reconoce la



subjetividad y que el entorno influye en las apropiaciones de saberes, además es considerada un elemento investigativo cualitativo útil, por su capacidad para generar conocimientos profundos y contextualmente ricos a través de un proceso interactivo y reflexivo, este tipo de entrevista se fundamenta en el diálogo como medio para la construcción conjunta del conocimiento, reconociendo la voz del otro como fuente válida de comprensión e interpretación de la realidad.

Para su implementación se aseguraron dos pasos fundamentales: la planeación y la escucha activa. En la fase de planeación, se realizó una preparación cuidadosa del instrumento, garantizando el conocimiento profundo del tema por parte del entrevistador, con el fin de propiciar un diálogo genuino y flexible.

Durante la aplicación, el entrevistador mantuvo una escucha atenta y una disposición abierta al flujo natural de la conversación, permitiendo que los entrevistados padres y maestras profundizaran en sus respuestas y reflexionaran sobre sus propias prácticas. Esta interacción favoreció la emergencia de nuevas percepciones y comprensiones, promoviendo un intercambio horizontal que enriqueció la interpretación de los resultados.

La entrevista dialógica aportó significativamente al estudio, al posibilitar el acercamiento al contexto en el que se desarrollan los niños, reconociendo la influencia del entorno familiar y escolar en la construcción de su proceso lector. Asimismo, permitió analizar cómo las experiencias y saberes de los adultos inciden en el acompañamiento lector, y explorar dimensiones emergentes relacionadas con las prácticas, creencias y significados atribuidos a la lectura en la primera infancia.

De la misma manera, la observación participante constituyó otro de los instrumentos centrales en el desarrollo de esta investigación, al permitir al investigador integrarse activamente en el grupo elegido como unidad de análisis. A través de esta técnica, el investigador participó en las actividades desarrolladas con los padres y maestras durante la implementación de la entrevista



dialogica, así como en las experiencias pedagógicas realizadas con los niños de 4 y 5 años dentro de la secuencia didáctica. Esta inmersión posibilitó la recolección de información desde la vivencia directa, favoreciendo una comprensión profunda y contextualizada de los comportamientos, prácticas e interacciones que configuran el proceso lector en la primera infancia.

La observación participante constituye una técnica de investigación cualitativa mediante la cual el investigador se integra de manera directa en el contexto social o educativo objeto de estudio. Su propósito es comprender en profundidad los significados, comportamientos, interacciones y dinámicas que emergen en el entorno natural de los participantes, permitiendo así una interpretación más contextualizada y holística de la realidad observada. Este tipo de observación integra la participación del investigador con una reflexión analítica constante, permitiendo alcanzar una comprensión más profunda y significativa de los fenómenos estudiados desde la perspectiva de quienes los experimentan. De acuerdo con Shin y Miller Carpenter (2022), la observación participante “implica la inmersión del investigador en el entorno observado, donde la interacción constante con los participantes enriquece la interpretación de los datos y fortalece la validez contextual de los hallazgos” (p. 3).

En este sentido, la observación participante no se limita al registro de comportamientos, sino que se convierte en una estrategia integral para interpretar la realidad desde dentro, permitiendo al investigador captar tanto las acciones visibles como los significados implícitos que configuran la experiencia de los sujetos. Aunque esta técnica se utiliza con mayor frecuencia en estudios etnográficos, su aplicación en esta investigación resultó pertinente, dado que permitió al investigador involucrarse en la “cultura de las prácticas de aula” especialmente aquellas relacionadas con el acercamiento de los niños de 4 y 5 años a la lectura y observar, en su contexto real y cotidiano, la manera en que estos construyen y apropian su proceso lector.



Durante el trabajo de campo, el investigador participó activamente en las dinámicas del aula y en las actividades con los niños, registrando observaciones detalladas sobre las interacciones, comportamientos, conversaciones y experiencias, además de incorporar reflexiones personales que enriquecieron el análisis posterior.

En este sentido, la observación participante permitió comprender de manera integral el entorno en el que los niños desarrollan su proceso lector, las características del ambiente pedagógico, las estrategias utilizadas por las maestras y las formas de acompañamiento de los padres. Asimismo, favoreció la construcción de significados a partir de la experiencia vivida, posibilitando identificar patrones, relaciones y elementos que incidieron directamente en la comprensión del fenómeno investigado.

Del mismo modo, el diario de campo se consolidó como un instrumento esencial dentro del enfoque cualitativo de esta investigación, al proporcionar una base estructurada para el análisis, la interpretación y la reflexión de los datos obtenidos. Según Spradley (1980), el diario de campo constituye una herramienta que posibilita el registro sistemático de las observaciones y experiencias del investigador durante el trabajo de campo, permitiendo una comprensión holística del proceso investigativo. En este documento se consignaron descripciones detalladas de los eventos, los diálogos, los contextos y las reflexiones personales que surgieron a lo largo de la observación y la interacción con los participantes.

El diario se estructuró a partir de tres tipos de notas principales: las notas descriptivas, que recogieron los detalles específicos de las situaciones observadas quién, qué, cuándo, dónde y cómo; las notas reflexivas, que incluyeron las impresiones personales del investigador, sus reacciones frente a los hechos observados y las interpretaciones iniciales sobre el significado de las experiencias; y las notas metodológicas, en las que se consignaron aspectos relacionados con las técnicas de observación empleadas, las dificultades surgidas y las estrategias implementadas



para resolverlas. Aunque no forman parte estricta del diario de campo, también se consideraron notas teóricas, las cuales registraron ideas preliminares sobre posibles relaciones entre las observaciones realizadas y los marcos conceptuales de la investigación.

Este instrumento tuvo un aporte significativo en el desarrollo del estudio, ya que permitió registrar de manera rigurosa y sistemática las observaciones y experiencias vinculadas al proceso lector de los niños de 4 y 5 años. Asimismo, posibilitó una reflexión constante del investigador sobre sus propias interpretaciones, favoreciendo una comprensión más profunda, crítica y contextualizada de las dinámicas observadas en torno a las apropiaciones lectoras de los niños.

Asimismo, el diario de campo contribuyó a mantener el rigor metodológico del estudio, al dejar constancia de las decisiones tomadas durante el proceso investigativo y de los procedimientos aplicados en cada fase. Finalmente, actuó como una memoria extendida del investigador, permitiendo conservar detalles y matices del contexto que, de otro modo, podrían haberse perdido con el paso del tiempo, enriqueciendo de esta manera el análisis y la construcción de los hallazgos.

En el acercamiento con los niños participantes, se implementó una secuencia didáctica entendida como una organización planificada y coherente de actividades de enseñanza y aprendizaje, orientadas a favorecer la construcción progresiva del conocimiento. Este instrumento metodológico permitió estructurar fases o momentos pedagógicos que movilizaron los saberes previos, introduciendo nuevos contenidos, promoviendo la interacción y conduciendo a procesos de aplicación y evaluación, en un marco de aprendizaje activo y significativo en torno a la comprensión del lenguaje.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2014), una secuencia didáctica constituye “la estructuración de actividades que permiten el tránsito del estudiante desde los conocimientos



previos hasta la apropiación de nuevos saberes, mediante estrategias activas y contextualizadas³⁵

(p. 52). En el marco de la presente investigación, esta concepción se integró de manera directa en el diseño de estrategias pedagógicas destinadas a fortalecer el proceso lector en la primera infancia, considerando las características cognitivas, emocionales y sociales propias de los niños de 4 y 5 años.

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica se consolidó como un instrumento clave para organizar de manera deliberada y gradual las experiencias de aprendizaje, partiendo de los conocimientos previos y los intereses de los niños. En este proceso, se integró la mediación adulta y el uso de herramientas digitales como facilitadores del desarrollo lector. Esta planificación permitió generar entornos pedagógicos que favorecieron la exploración, la indagación y la construcción compartida de significados en torno a la lectura, especialmente en lo relativo a la comprensión del lenguaje, en consonancia con el enfoque constructivista que sustenta la investigación.

De este modo, la secuencia didáctica no solo posibilitó la observación y análisis del proceso lector en los niños, sino que también constituyó un escenario de intervención pedagógica en el cual se promovieron prácticas de enseñanza contextualizadas, interactivas y mediadas por herramientas digitales, fortaleciendo el desarrollo de la lengua escrita y las competencias comunicativas iniciales.

La unidad de análisis seleccionada para esta investigación estuvo conformada por diez grupos de primera infancia, 6 del Colegio Cundinamarca I.E.D. (tres del grado Jardín y tres del grado transición) y 4 del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. (dos de grado Jardín y dos de grado transición), con un total de 229 estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 4 y 5 años de edad; Sus 10 maestras directoras de curso y sus padres de familia, representados en 48 del Colegio Cundinamarca I.E.D. y 22 del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D.



Esta investigación se situó en el estudio del proceso lector desde sus inicios, considerando las etapas del desarrollo infantil y reconociendo que cada niño y niña es único en su forma y ritmo de aprendizaje. Si bien el proceso lector puede desarrollarse en diferentes momentos del crecimiento infantil, su evolución está estrechamente vinculada con las experiencias de estimulación y acompañamiento que brinda el entorno social, familiar y educativo. No obstante, es entre los 4 y 5 años cuando generalmente se inicia un acompañamiento más formal en la adquisición de las habilidades lectoras, ya sea en el hogar o en las instituciones educativas. Por esta razón, se seleccionó esta franja etaria como población de estudio para el desarrollo de la presente investigación.

Se prosiguió con la implementación de la investigación con el Aval de los señores rectores de dos instituciones Educativas Distritales (ver anexo B), así como también el aval del Comité de ética de la Universidad Santo Tomás (ver anexo C) y los consentimientos informados a maestras y padres de familia para la participación en las entrevistas dialógicas, además de los consentimientos para la participación de sus hijos en las experiencias propuestas en torno al desarrollo del proceso lector.

El Colegio Cundinamarca I.E.D. legalmente aprobado por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, es una institución educativa laica y mixta, de carácter público, que se encuentra ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, al sur de Bogotá, en un contexto socioeconómico de estrato dos (2). Atiende a niños, niñas y adolescentes desde el grado Jardín hasta el grado once, distribuidos en dos jornadas: tarde y mañana.

Por su parte, el Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. está ubicado en la zona rural de la misma localidad, en el kilómetro 24 vía Quiba, también perteneciente al sector oficial y de carácter laico. Su población corresponde igualmente al estrato socioeconómico dos (2) y ofrece educación desde el grado Jardín hasta el grado once, en jornadas mañana y tarde. Cuenta con dos sedes: la sede B,



destinada a los grupos de primera infancia y primaria, y la sede A, donde se desarrollan los grados de educación básica secundaria y media.

El contexto educativo de la localidad de Ciudad Bolívar refleja bajos niveles de desempeño en las evaluaciones de lectura aplicadas a nivel distrital, lo que evidencia la urgencia de fortalecer los procesos de comprensión lectora desde la educación inicial. Al examinar los resultados de diferentes instituciones educativas de la zona, se identificó una tendencia similar en los desempeños, motivo por el cual se seleccionaron dos instituciones, una de carácter rural y otra urbana, con el propósito de contrastar sus contextos y ampliar la comprensión del fenómeno estudiado.

Ambos colegios cuentan con proyectos lectores bien estructurados y articulados desde la educación inicial hasta el grado once. Sin embargo, los resultados en las pruebas de lectura, particularmente en grado tercero, continúan siendo bajos. Esto permite identificar una oportunidad de investigación, dado que, en los primeros años, las prácticas pedagógicas suelen centrarse principalmente en la enseñanza del código alfabético y en los aspectos formales de la escritura, dejando en segundo plano la orientación hacia la construcción de sentido y de significado, dentro de la comprensión del lenguaje, elementos fundamentales del proceso lector. Es precisamente en este punto donde se ubicó la presente investigación.

Es importante destacar que esta problemática no se circunscribe exclusivamente a las instituciones objeto de estudio, sino que representa una realidad extendida en numerosas escuelas y colegios a nivel nacional. En consecuencia, la investigación se llevó a cabo con rigurosidad metodológica sobre esta unidad de análisis, con el fin de que los aprendizajes, reflexiones y resultados generados puedan ser replicables y aporten al fortalecimiento de los procesos de iniciación lectora en la primera infancia. Se aspira a que los hallazgos de este estudio constituyan un referente para enriquecer las prácticas pedagógicas en el aula, las experiencias lectoras en el



ámbito familiar y, en términos generales, los aprendizajes de los niños de 4 y 5 años. De esta manera, se pretende promover una comprensión profunda del lenguaje como fundamento clave para la adquisición de la lengua escrita, estableciendo bases sólidas para su trayectoria escolar y la construcción de sus proyectos de vida.

A continuación, se presenta la matriz de vaciamiento o integración del proceso de investigación:

Figura 9

Matriz de vaciamiento o integración del proceso de investigación

la lectura antes de la lectura				
Lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales.				
Paradigma: Constructivista - Enfoque: cualitativo - Diseño: Estudio cualitativo				
Pregunta Medular	Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Técnicas/instrumentos
¿Cuáles son los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad para el desarrollo de su lengua escrita a través de la mediación con herramientas digitales?	Proponer un lineamiento epistemológico que contenga los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector de niños de 4 y 5 años de edad para el desarrollo de su lengua escrita mediado por herramientas digitales.	Identificar las apropiaciones que tienen los niños de 4 y 5 años de edad, en la construcción de su proceso lector, en coherencia con el soporte teórico y pedagógico, así como también las concepciones, percepciones y opiniones de sus padres y maestras en relación con el	Desarrollo y aprendizaje Proceso lector Herramientas digitales	Entrevistas dialógicas: Aplicadas a los padres de familia y/o cuidadores y maestras de los niños de 4 y 5 años, integrantes de los grupos del grado Jardín y Transición de los colegios: Cundinamarca I.E.D. y Rural Quiba Alta I.E.D. Estas entrevistas permitieron obtener una comprensión profunda de las percepciones opiniones, contextos y las prácticas de los padres, maestros de los niños en relación con el desarrollo de su proceso lector. Además, se pudieron identificar patrones de comportamiento, experiencias comunes y evidenciar temas emergentes



mismo
proceso.

importantes para el
cumplimiento de los objetivos
de la investigación

La observación participante
Fue otra herramienta valiosa
para la caracterización de los
niños de la unidad de análisis,
facilitando la recolección de
datos ricos en contexto,
comprendiendo el entorno en
que se desarrollaron,
comportamientos,
interacciones y prácticas
cotidianas en torno al proceso
lector.

El diario de campo
Permitió registrar
observaciones, reflexiones y
análisis iniciales,
proporcionando una base
sólida para el análisis
posterior.

- Estructurar
orientaciones
para maestras
y padres de
familia y/o
cuidadores, de
los niños de 4
y 5 años de
edad, que
favorezcan el
acompañamien
to en su
proceso lector,
para el
desarrollo de
su lengua
escrita
mediadas por
herramientas
digitales.

Desarrollo y
aprendizaje

Proceso
lector

Herramientas
digitales

Los tres instrumentos
aplicados, permitieron
reflexionar sobre las
concepciones, observaciones
y experiencias de los padres
y/o cuidadores y maestras de
los niños y las niñas,
identificando temas
emergentes y evaluando tanto
las experiencias favorecidas
como los avances alcanzados.
Así como también los
desarrollos de los niños en
torno a la lectura, las
oportunidades de aprender y
conquistas por alcanzar en
relación con su edad e hitos
de desarrollo.



Planear experiencias para los niños de 4 y 5 años de edad que favorezcan el desarrollo de su proceso lector, dentro del fortalecimiento de su lengua escrita mediadas por herramientas digitales.	Desarrollo y aprendizaje	Los tres instrumentos aplicados llevaron a nuevas comprensiones y descubrimientos que enriquecieron el análisis del caso cualitativo, y fueron insumos para la propuesta del lineamiento epistemológico mediado por herramientas digitales.
	Proceso lector	
	Herramientas digitales.	

Nota: Elaboración propia.

Una vez concluida la fase metodológica, el recorrido investigativo permitió reconocer la riqueza de las voces, experiencias y significados que surgieron en torno al proceso lector de los niños de 4 y 5 años. Cada uno de los instrumentos aplicados, *la entrevista dialógica, la observación participante y el diario de campo*, ofreció una perspectiva complementaria que enriqueció la comprensión sobre la manera en que los niños se aproximan a la lectura desde sus contextos familiares y escolares.

Asimismo, este proceso evidenció la relevancia del acompañamiento brindado por maestras, padres y cuidadores, así como el papel que desempeñan las herramientas digitales en la creación de experiencias de aprendizaje significativas. De este modo, la labor metodológica superó el mero ejercicio de recopilación de datos, posibilitando la construcción de una comprensión profunda, crítica y empática del proceso lector en la primera infancia, con énfasis particular en la dimensión comprensiva del lenguaje. En el capítulo siguiente se exponen los hallazgos y el análisis de los resultados, en los que las voces y vivencias recogidas cobran



significado en función de los objetivos y categorías que orientaron el desarrollo de la investigación.



5. Hallazgos y análisis de resultados

Una vez concluida la fase de recolección de datos cualitativos mediante la aplicación de los distintos instrumentos, se dio inicio al proceso de sistematización y análisis de la información obtenida. Este momento constituyó una etapa clave dentro de la investigación, pues permitió transformar los registros, observaciones y relatos en comprensiones significativas sobre el proceso lector en la primera infancia. Tal como señalan Denzin y Lincoln (1994), el análisis cualitativo es un ejercicio interpretativo, reflexivo y no lineal, en el que el investigador organiza, categoriza y construye significados a partir de los datos, reconociendo la influencia de su propio marco de referencia y del contexto en el que se inscribe el estudio.

La presente investigación fundamenta la rigurosidad metodológica de las entrevistas dialógicas en su carácter reflexivo, relacional y co-constructivo, lo cual las diferencia de instrumentos más estructurados como las encuestas con preguntas abiertas. A diferencia de estas, las entrevistas dialógicas se desarrollaron a partir de una guía flexible de ejes temáticos que permitió profundizar, reformular y ampliar las respuestas según el curso del diálogo, favoreciendo la construcción conjunta de significados entre investigadora y participantes. Asimismo, el proceso incluyó momentos sistemáticos de validación y devolución interpretativa durante la conversación, lo que garantizó fidelidad y coherencia en la información recogida. La rigurosidad se fortaleció mediante el uso complementario del diario de campo y la observación participante, los cuales permitieron registrar elementos contextuales, emocionales y no verbales propios del intercambio dialógico.

Finalmente, el análisis cualitativo siguió un proceso iterativo de codificación, categorización y triangulación con otros datos del estudio, asegurando la profundidad interpretativa y la consistencia interna de los hallazgos, en consonancia con el enfoque constructivista que orienta la investigación.



Para este fin, se contó con el apoyo del software Atlas.ti, herramienta que facilitó una lectura rigurosa y profunda de las voces de los participantes, permitiendo identificar concepciones, reflexiones y categorías emergentes que dan forma a los hallazgos encontrados.

El análisis de los hallazgos se fundamenta epistemológicamente en la teoría constructivista, entendida como el proceso mediante el cual el sujeto construye activamente su conocimiento a partir de la interacción con el entorno, los otros y consigo mismo. Desde esta perspectiva, los aportes de Jean Piaget (1972) y Lev Vygotsky (1979) constituyen el eje central para comprender cómo los niños de 4 y 5 años desarrollan habilidades lectoras en relación con su desarrollo cognitivo y con las mediaciones sociales que los rodean. Tal como señala Piaget (1970), el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado con el nivel de desarrollo cognitivo del niño, quien avanza progresivamente en la construcción de estructuras mentales cada vez más complejas. A su vez, Vygotsky (1978) enfatiza que dicho aprendizaje se potencia mediante la interacción social y el acompañamiento de adultos y pares significativos, lo que permite el tránsito desde lo que el niño puede hacer solo hacia lo que logra con apoyo dentro de la zona de desarrollo próximo.

Desde esta integración epistemológica, los hallazgos de la investigación evidencian que el proceso lector en la primera infancia emerge como una práctica cultural, simbólica y socialmente situada. En las entrevistas dialógicas con maestras, se identificó que la lectura es concebida como una experiencia vivencial, creativa y significativa, donde convergen la estimulación del lenguaje oral, la exploración simbólica y la interacción constante con materiales físicos y digitales. Estos elementos coinciden con la propuesta de Bruner (2023), quien subraya que el aprendizaje surge del andamiaje proporcionado por el adulto para que el niño participe activamente en la interpretación del mundo que le rodea.



Asimismo, las maestras destacaron la relevancia del acompañamiento familiar y el uso contextualizado de recursos digitales como mediaciones que fortalecen el proceso lector. Esta visión dialoga con Ausubel (1978), quien afirma que el aprendizaje significativo se alcanza cuando los nuevos conocimientos pueden anclarse en estructuras previas, favorecidas por experiencias que resultan relevantes para el estudiante. En coherencia, la incorporación de herramientas digitales como presentaciones interactivas, juegos virtuales y recursos audiovisuales permitió potenciar la atención conjunta, la motivación y la comprensión, aspectos que, como señala Dehaene (2023), facilitan la activación de las redes neuronales implicadas en la lectura en tanto combinan lo visual, lo auditivo y lo simbólico.

Por su parte, las entrevistas con padres y madres de familia revelaron un alto nivel de participación en el acompañamiento del proceso lector de los niños. Entre las estrategias mencionadas se encontraron la narración oral de historias, la lectura diaria antes de dormir, el uso de aplicaciones digitales y la creación de cuentos propios. Estos resultados son consistentes con Vygotsky (1978), quien plantea que la lengua y la cultura median los procesos de aprendizaje. Además, Ferreiro (1999) destaca que los niños construyen hipótesis sobre la escritura y la lectura a partir de las interacciones cotidianas, lo que se refleja en las múltiples experiencias familiares relatadas por los cuidadores. Los testimonios también evidenciaron la preocupación por respetar los ritmos individuales de aprendizaje, en concordancia con la idea piagetiana de etapas diferenciadas de desarrollo cognitivo.

En las experiencias pedagógicas desarrolladas con los niños, se observó que estos exploraron, expresaron y representaron ideas mediante actividades centradas en la lectura de imágenes, la narración oral, el juego simbólico y el uso de recursos digitales. Estas prácticas permitieron fortalecer la comprensión de elementos propios de la narración, evidenciando



procesos de construcción de significado que coinciden con la propuesta de Bruner (2023) sobre el pensamiento narrativo y la manera en que los niños interpretan el mundo mediante relatos. A la vez, se constató cómo la interacción, el diálogo y el aprendizaje colaborativo favorecieron la interiorización de conceptos y experiencias, lo que se relaciona con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978).

En coherencia con los postulados de Ausubel (1978), las experiencias implementadas propiciaron conexiones con conocimientos previos y fomentaron la construcción de aprendizajes duraderos. El uso de herramientas digitales, además, fortaleció los procesos simbólicos y relacionales, tal como sugiere Dehaene (2023) al afirmar que las tecnologías pueden potenciar los mecanismos cognitivos asociados a la lectura cuando se integran de manera pedagógica y significativa.

Finalmente, los resultados obtenidos muestran que el proceso lector de los niños de 4 y 5 años se configura mediante la convergencia de factores cognitivos, sociales, culturales y tecnológicos. Esta perspectiva integral reafirma el valor del constructivismo como marco interpretativo, pues permite comprender cómo el aprendizaje se transforma en una construcción activa, situada y mediada, donde la escuela, la familia y los recursos educativos participan de manera complementaria. En conjunto, estos hallazgos visibilizan que el desarrollo de competencias lectoras en la primera infancia no depende únicamente de la exposición a textos, sino de la experiencia significativa, el acompañamiento académico y familiar, y la articulación coherente de mediaciones pedagógicas y digitales.



5.1 Entrevistas a maestras de Primera Infancia

En el desarrollo del trabajo de campo, se realizaron entrevistas dialógicas a diez maestras de primera infancia, de las cuales seis pertenecen al Colegio Cundinamarca I.E.D. y cuatro al Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. Las docentes participantes orientan los grupos de grado Jardín y Transición, conformados por 229 niños entre 4 y 5 años de edad, y su experiencia pedagógica permitió construir una comprensión amplia y situada sobre el proceso lector en la primera infancia.

Las entrevistas se estructuraron a partir de un conjunto de preguntas orientadoras diseñadas para explorar las percepciones, saberes y prácticas de las docentes en relación con el desarrollo de la lectura durante los primeros años de escolaridad. Las interrogantes planteadas en el estudio abordaron aspectos clave del proceso de aprendizaje lector, tales como su caracterización, la validez de concebirlo como un proceso en esta etapa, la importancia que reviste la lectura para los niños de 4 y 5 años, las habilidades lectoras esperadas, las dificultades y retos percibidos, así como las estrategias pedagógicas empleadas para fomentar el gusto e interés por la lectura.

Asimismo, se incorporaron preguntas dirigidas a explorar el empleo de materiales y recursos didácticos, la integración de tecnologías en las prácticas lectoras y el nivel de implicación de las familias en el acompañamiento de este proceso. Finalmente, se indagó sobre la concepción que tienen las docentes respecto a la lengua escrita en el contexto de la educación inicial, con el objetivo de comprender cómo interpretan su papel en la formación de los niños como lectores.

La aplicación de estas entrevistas permitió recoger valiosas reflexiones y experiencias pedagógicas, evidenciando tanto los avances como las tensiones que enfrentan las docentes al promover el desarrollo lector desde edades tempranas. Este diálogo profundo entre investigadora



que la creatividad se desarrolla en la interacción social y en la posibilidad de transformar la realidad a través de la imaginación y el juego.

Otra categoría emergente fue el fomento de la lectura, señalada en nueve comentarios, destacada como una experiencia esencial para el desarrollo integral de la primera infancia. Este aspecto coincide con las orientaciones de UNICEF (2018), el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) y la Secretaría de Educación del Distrito (2019), que subrayan la lectura como una práctica cultural que potencia el lenguaje, la imaginación y la comprensión del mundo desde los primeros años.

La participación de las familias se manifestó en siete intervenciones, lo que reafirma su papel como primer espacio de socialización y como actor corresponsable en los procesos educativos de niños y niñas. En concordancia con lo expuesto por Bronfenbrenner (1995), el desarrollo infantil se construye a partir de la interacción del niño con los diversos sistemas ecológicos que lo rodean, siendo la familia el núcleo esencial que sostiene tanto los aprendizajes iniciales como las experiencias afectivas más significativas

Figura 12

Categorías emergentes de las entrevistas a maestras Colegio Cundinamarca I.E.D.



Nota. Elaboración a partir de las entrevistas dadas por las docentes de Primera Infancia del Colegio Cundinamarca I.E.D. y el software Atlas ti.

Figura 13

Categorías emergentes de las entrevistas Colegio Rural Quiba Alta I.E.D.



Top códigos aplicados

1	◆ Fomento de la lectura	6
2	◆ Desarrollo del lenguaje	5
3	◆ Creatividad	4
4	◆ Involucramiento familiar	4
5	◆ Estimulación	3
6	◆ Aprendizaje activo	3
7	◆ Participación familiar	3
8	◆ Expresión emocional	2
9	◆ Enseñanza activa	2
10	◆ Proceso de aprendizaje	2
11	◆ Ambiente de aprendizaje: Fomento...	2
12	◆ Habilidades fonológicas: Concienci...	2
13	◆ Educación inicial	2
14	◆ Exploración	2
15	◆ Rol del docente	2
16	◆ Desarrollo de habilidades	2

Los mejores códigos concurrentes

1	◆ Estimulación + ◆ Desarrollo de...
2	◆ Estimulación + ◆ Creatividad
3	◆ Estimulación + ◆ Expresión e...
4	◆ Estimulación + ◆ Enseñanza ac...
5	◆ Desarrollo de... + ◆ Creatividad
6	◆ Desarrollo de... + ◆ Expresión e...
7	◆ Desarrollo de... + ◆ Enseñanza ac...

Los mejores documentos codificados

1	□ D9: 8. Jardín 2 Quiba	43
2	□ D10: 9. Transición 1 Quiba	34
3	□ D11: 10. Transición 2 Quiba	33
4	□ D8: 7. Jardín 1 Quiba	28

Nota. Elaboración a partir de las entrevistas dadas por las docentes de Primera Infancia del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. y el software Atlas ti.

Dando repuesta a la pregunta: ¿Cómo describiría el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños de 4 y 5 años de edad? Las maestras del Colegio Cundinamarca I.E.D. coinciden en concebir el proceso de aprendizaje de la lectura en la primera infancia como una experiencia natural, gradual y significativa, que debe responder a las necesidades y características individuales de los niños. En sus discursos se identifica una comprensión del proceso lector que trasciende la enseñanza mecánica del código escrito, reconociéndolo como una construcción integral ligada al desarrollo cognitivo, emocional y comunicativo.

En la voz de la maestra 1, por ejemplo, se destaca que “la lectura debe estar muy arraigada al desarrollo cognitivo de los niños”, evidenciando una relación directa entre los procesos mentales superiores y la apropiación del lenguaje escrito, en coherencia con los planteamientos de Piaget (1972) y Vygotsky (1979), quienes enfatizan la importancia del desarrollo cognitivo y la interacción social en la construcción del conocimiento.

Por su parte, la maestra 2 resalta la necesidad de respetar el ritmo individual del aprendizaje lector, reconociendo que antes de llegar a la decodificación es fundamental fortalecer la conciencia fonológica, la escucha y la imitación. Esta perspectiva se alinea con el enfoque constructivista del lenguaje, donde la lectura emerge de la exploración y el juego con los sonidos, las palabras y los significados (Ferreiro y Teberosky, 1979).

De manera complementaria, las maestras 3 y 4 enfatizan en la importancia de la atención, la escucha y la lúdica como ejes del proceso lector. Para ellas, captar la atención y motivar a los niños mediante historias, cuentos o actividades significativas es esencial para construir sentido, reforzando la idea de que la lectura en la primera infancia debe ser una experiencia emocionalmente placentera y culturalmente significativa.

Asimismo, la maestra 5 introduce una mirada sobre el lenguaje como base del proceso lector, destacando que el entorno, la manera en que los adultos se comunican con los niños y las oportunidades para leer imágenes o “la realidad” son determinantes para su desarrollo. Este planteamiento coincide con la categoría de acompañamiento de padres y maestros, evidenciando la relevancia de las interacciones cotidianas y del entorno comunicativo para fortalecer la comprensión del lenguaje.

En última instancia, la docente 6 resume el consenso general entre las maestras al señalar que el desarrollo de la lectura debe llevarse a cabo “de forma gradual, significativa y atendiendo a las necesidades de aprendizaje de los niños”. Esta afirmación refuerza la concepción de la lectura

como un proceso progresivo, situado y centrado en el niño, en el cual el adulto cumple una función mediadora y facilitadora del aprendizaje.

En conjunto, las respuestas de las maestras reflejan una concepción coherente con los principios del enfoque constructivista y con las orientaciones del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SED, 2019), que reconocen el proceso lector como una construcción social, cultural y simbólica, estrechamente ligada al desarrollo integral del niño y a la interacción con su entorno.

Las voces de las maestras de Quiba en respuesta a la misma pregunta:

¿Cómo describiría el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños de 4 y 5 años de edad? revelan una comprensión del proceso lector como una experiencia integral que se construye desde la estimulación temprana, la exploración del entorno y la mediación pedagógica. En sus relatos, se evidencia una mirada coherente con los planteamientos del enfoque constructivista, donde el aprendizaje se concibe como una construcción activa del niño a partir de su interacción con los otros y con su medio (Vygotsky, 1979).

La maestra 7 resalta la importancia de la estimulación previa que los niños reciben en los jardines infantiles, señalando cómo el desarrollo del lenguaje oral se convierte en el punto de partida para el proceso lector. Su descripción muestra una práctica centrada en la observación, el diálogo y la narrativa cotidiana, estrategias que permiten fortalecer la expresión oral y la imaginación. Al integrar la lectura de cuentos e historias, la docente fomenta la creatividad y la fantasía, dimensiones fundamentales en el desarrollo simbólico del niño (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2019).

Por su parte, la maestra 8 concibe el aprendizaje de la lectura como un proceso de exploración activa, donde los niños descubren y formulan sus propias preguntas a partir de la observación del entorno. Su discurso refleja una pedagogía basada en la curiosidad y el

pensamiento crítico, al promover que el docente acompañe sin imponer respuestas, favoreciendo así el desarrollo del lenguaje reflexivo y argumentativo. Esta perspectiva se articula con la categoría de lectura crítica, al reconocer que los niños son capaces de interpretar y cuestionar el mundo desde sus experiencias. Además, la maestra destaca la importancia del desarrollo gráfico como una manifestación temprana de la escritura y de la comprensión simbólica del lenguaje.

La maestra 9, en cambio, subraya el papel del juego y la lectura de imágenes como estrategias esenciales en la primera etapa del proceso lector. Desde su experiencia, el juego se convierte en una herramienta que potencia la oralidad, la articulación y la fonología, aspectos necesarios para la adquisición de la lectura convencional. Asimismo, enfatiza el valor de los libros físicos frente a las pantallas digitales, al considerar que el contacto directo con los textos impresos despierta mayor interés y comprensión. No obstante, también reconoce la relevancia de la participación familiar, al describir cómo las actividades de lectura en casa fortalecen los lazos afectivos y fomentan hábitos lectores compartidos, lo que coincide con la categoría de acompañamiento de padres y maestros y con el planteamiento ecológico de Bronfenbrenner (1995), quien destaca la influencia del entorno familiar en el desarrollo infantil.

Finalmente, la maestra 10 amplía la mirada al incluir la lectura del entorno y de las formas visuales como parte del proceso lector. Su descripción pone en evidencia que los niños construyen significados a partir de las letras, los símbolos y las imágenes que los rodean, integrando experiencias sensoriales y cognitivas. Además, menciona la influencia de los videos y materiales audiovisuales, lo que refleja una apertura hacia el uso de herramientas digitales como mediadores del aprendizaje, siempre que estén guiadas por adultos. Esta práctica se vincula con la noción de alfabetización multimodal, en la que la lectura va más allá del texto escrito e incluye la interpretación de diversos lenguajes visuales y tecnológicos (Cassany, 2006).

En conjunto, las respuestas de las maestras revelan una comprensión amplia del proceso lector como una experiencia vivencial, creativa y social, donde convergen la estimulación del lenguaje, la exploración simbólica, el acompañamiento familiar y el uso contextualizado de recursos digitales. Esta mirada coincide con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) y de la Secretaría de Educación del Distrito (2019), que proponen el desarrollo de la lectura en la primera infancia como un proceso de interacción, sentido y goce más que de decodificación temprana.

En relación con la pregunta: ¿Qué habilidades lectoras considera típicas o esperadas en niños de 4-5 años? Las respuestas de las maestras del Colegio Cundinamarca reflejan una comprensión amplia del desarrollo lector en la primera infancia, donde las habilidades lectoras no se reducen al reconocimiento del código escrito, sino que implican procesos de observación, interpretación, expresión oral y simbolización. En conjunto, sus voces evidencian una mirada coherente con la perspectiva constructivista y comunicativa del aprendizaje, según la cual los niños construyen significado a partir de su interacción con el entorno, con los otros y con los textos en múltiples formas (Vygotsky, 1979; Cassany, 2006).

La maestra 1 plantea que las habilidades lectoras iniciales están estrechamente vinculadas a los procesos perceptivos y atencionales, así como a la imitación y la exploración autónoma. Su énfasis en la audición, la visión y la atención como condiciones previas al aprendizaje lector remite al desarrollo de las funciones ejecutivas (planear, ejecutar, actuar), fundamentales para el aprendizaje autorregulado. Desde su perspectiva, el rol del docente es crear provocaciones pedagógicas que despierten la curiosidad del niño y promuevan la iniciativa propia, más que conducir el proceso de forma directiva. Este planteamiento se asocia con la categoría de desarrollo y aprendizaje, en tanto resalta la importancia de la autonomía y la exploración como motores del proceso lector temprano (MEN, 2017).

Por su parte, la maestra 2 concibe como habilidad lectora esencial la organización del discurso oral, es decir, la capacidad de narrar con coherencia, secuencia y sentido. En su visión, el lenguaje oral se convierte en la base sobre la que posteriormente se edifican las habilidades lectoras y escriturales. Esta idea se alinea con el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019), que reconoce la oralidad como el primer lenguaje para la interpretación y construcción de significados, y la ubica como una fase fundamental dentro del proceso lector.

La maestra 3 complementa esta visión al destacar la lectura de imágenes como una habilidad típica de los niños entre 4 y 5 años. Según su relato, los niños construyen historias a partir de lo que observan, ya sea una imagen, una fotografía o un personaje. Esta práctica potencia la comprensión narrativa y la simbolización, permitiendo que el niño atribuya significado a lo visual antes de acceder a la lectura convencional. Desde la categoría de proceso lector, la docente reconoce la lectura como una experiencia multisensorial que combina la observación, la interpretación y la imaginación, lo que coincide con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1999) sobre la construcción del sistema de escritura como proceso de representación del lenguaje.

En un sentido más social, la maestra 4 amplía la noción de lectura al incluir la interpretación del contexto y de las relaciones interpersonales como una forma de leer el mundo. Para ella, la habilidad lectora también implica comprender gestos, emociones y comportamientos, lo que revela una concepción sociocultural de la lectura. Sin embargo, la maestra advierte una dificultad creciente en el desarrollo del lenguaje oral debido a la sobreprotección familiar, lo que obstaculiza la expresión autónoma de los niños. Esta observación se conecta con la categoría de acompañamiento de padres y maestros, resaltando la necesidad de orientar a las familias en su rol como agentes de apoyo lingüístico y emocional (Bronfenbrenner, 1995).

La maestra 5 retoma la lectura de imágenes, pero introduce un matiz simbólico al referirse al garabateo como una forma de escritura temprana. En su visión, los niños otorgan significado a sus dibujos y representaciones, transformándolos en narraciones personales. Esta comprensión del dibujo como una forma de lectura y escritura emergente refuerza la categoría de proceso lector, al evidenciar cómo los niños crean puentes entre lo visual, lo oral y lo escrito en un proceso continuo de construcción del sentido.

Finalmente, la maestra 6 subraya la importancia de la estimulación temprana como condición indispensable para el desarrollo de cualquier habilidad lectora. Desde su punto de vista, el avance en la lectura y la escritura depende directamente del acompañamiento sistemático del adulto y del fortalecimiento de las bases del lenguaje y las funciones cognitivas básicas. Este planteamiento se articula con la categoría de desarrollo y aprendizaje, en tanto enfatiza la necesidad de entornos ricos en lenguaje y experiencias comunicativas que favorezcan la adquisición progresiva de las competencias lectoras (MEN, 2017; UNICEF, 2021).

En síntesis, las voces de las maestras del Colegio Cundinamarca I.E.D., revelan una visión amplia y contextual del aprendizaje lector en la primera infancia. Coinciden en que las habilidades lectoras típicas a los 4 y 5 años incluyen la lectura de imágenes, la expresión oral coherente, la comprensión del entorno y la simbolización gráfica, más que el dominio del código escrito. Reconocen, además, que estas habilidades emergen de la interacción, la exploración autónoma, la estimulación temprana y la participación activa de las familias, configurando así un proceso de alfabetización inicial profundamente humano, social y significativo.

Las maestras del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. en torno a la misma pregunta: ¿Qué habilidades lectoras considera típicas o esperadas en niños de 4-5 años? coinciden en reconocer que el desarrollo de las habilidades lectoras en los niños de 4 y 5 años se caracteriza por una aproximación simbólica, creativa y experiencial al lenguaje, donde la lectura trasciende la

decodificación de letras y se manifiesta en la observación, la expresión oral, el dibujo y la interpretación del entorno. En sus voces se refleja una comprensión profunda del proceso lector como una construcción gradual, vinculada al desarrollo del pensamiento, la imaginación y la interacción social (Vygotsky, 1979; Ferreiro y Teberosky, 1999).

Desde la categoría de proceso lector, la maestra 7 destaca la lectura como una experiencia visual y vivencial, en la que los niños leen el mundo a través de sus dibujos y representaciones. Para ella, el código escrito debe abordarse en una fase posterior, una vez los niños hayan desarrollado la capacidad de observar, expresar y simbolizar sus experiencias. Su relato sobre la enseñanza del nombre propio como “el primer regalo que los padres les dan” revela una dimensión afectiva del proceso lector, que fortalece el vínculo entre identidad, lenguaje y sentido. Además, menciona la conciencia fonológica como un paso intermedio en la apropiación del código, mostrando cómo los niños comienzan a identificar sílabas y vocales en sus nombres. Esta postura se articula con lo planteado por el MEN (2017) y los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial (2019), donde se promueve el reconocimiento del nombre propio y la exploración sonora como prácticas esenciales en la alfabetización inicial.

Por su parte, la maestra 8 resalta el desarrollo gráfico y la observación detallada como habilidades fundamentales en esta etapa. Para ella, el dibujo no solo representa una manifestación artística, sino también una forma de lectura y construcción de sentido. Su práctica pedagógica que parte de la comparación entre el dibujo imaginado y la imagen real busca potenciar la atención, la observación y la precisión, aspectos que fortalecen las bases cognitivas y perceptivas del aprendizaje lector. Además, incorpora de manera implícita la conciencia fonológica y el reconocimiento de los fonemas vocálicos, promoviendo un acercamiento natural y significativo al código escrito. En sus palabras se evidencia una comprensión del aprendizaje desde la experiencia activa y multisensorial, en coherencia con la categoría de desarrollo y aprendizaje,

donde la docente actúa como mediadora y acompañante más que como transmisora de conocimiento (Bruner, 1997).

La maestra 9, desde una perspectiva más comunicativa, destaca la escucha, la oralidad y la imaginación como pilares del proceso lector. Considera que la lectura potencia la expresión verbal, la narración y la creatividad, y que estas habilidades se fortalecen a través de la lectura compartida con las familias. Menciona que los niños llevan cuentos a casa cada fin de semana y luego narran sus experiencias en clase, práctica que refuerza la categoría de acompañamiento de padres y maestros. Esta estrategia evidencia una alfabetización emergente situada en la relación escuela-familia, donde el niño se convierte en mediador entre ambos contextos, y la lectura se configura como un acto social, emocional y cooperativo (Bronfenbrenner, 1995; UNICEF, 2021).

Finalmente, la maestra 10 plantea que, a los 4 y 5 años, los niños ya son capaces de realizar lecturas de imágenes con comprensión. Para ella, esta habilidad implica reconocer personajes, identificar lugares y establecer secuencias narrativas a partir de lo visual. Su visión amplía la noción de lectura, al entenderla como un proceso interpretativo y constructivo más que literal, en el cual los niños atribuyen significado a lo que observan. Esta interpretación está estrechamente relacionada con la categoría de proceso lector, ya que refleja el tránsito de los niños desde la lectura icónica hacia la comprensión narrativa y simbólica, etapas esenciales en el desarrollo de la competencia lectora (Cassany, 2006).

En conjunto, las maestras de Quiba coinciden en que las habilidades lectoras esperadas en los niños de 4 y 5 años comprenden la lectura de imágenes, la expresión oral, la narración, la escucha activa, la observación, la simbolización gráfica y el reconocimiento del nombre propio. Estas capacidades, según sus experiencias, deben promoverse desde la lúdica, la exploración y la experiencia significativa, más que desde la enseñanza formal del código escrito. Se evidencia una

mirada coherente con el enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje, en el que el lenguaje se construye en interacción con el entorno, el otro y la propia experiencia.

En respuesta a la pregunta: ¿Qué estrategias utiliza en el aula para fomentar el interés por la lectura? Las respuestas de las maestras del Colegio Cundinamarca I.E.D. evidencian una profunda comprensión del proceso lector como una experiencia integral que trasciende la decodificación del texto, vinculando lo emocional, lo sensorial y lo comunicativo, destacan la importancia de la lectura como un proceso vivo y social que favorece el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la expresión oral. La maestra 1, por ejemplo, menciona que inicia sus jornadas con asambleas y momentos de diálogo donde los niños “pueden escuchar su voz y la de sus compañeros”, promoviendo así la escucha activa y la construcción de significado compartido.

Esta práctica se relaciona con el enfoque constructivista, donde el aprendizaje se construye a partir de la interacción social (Vygotsky, 1979). De igual modo, las maestras 3 y 5 resaltan el valor de la creación de historias y el juego simbólico como formas de aprendizaje activo que potencian la imaginación y la comprensión. Estas estrategias promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico, en coherencia con lo planteado por Bruner (1998) sobre el aprendizaje narrativo como base de la construcción del conocimiento.

En relación con el proceso lector, se observa una concepción amplia y significativa de la lectura. Las maestras priorizan la lectura en voz alta, la lectura de imágenes y la escucha de cuentos, favoreciendo la comprensión antes que la decodificación. La maestra 2 enfatiza el valor de la lectura en voz alta acompañada de preguntas que invitan a la reflexión y a la interpretación, lo cual coincide con los planteamientos de Solé (1992), quien considera la lectura como un proceso interactivo en el que el lector construye significado a partir del texto.

Asimismo, la maestra 4 menciona el uso de láminas, canciones y lectura de cuentos tradicionales,

recursos que facilitan la atención y el disfrute, fortaleciendo la dimensión estética del proceso lector.

Aunque las respuestas no mencionan explícitamente el uso de herramientas digitales, las estrategias descritas reflejan un enfoque multisensorial que podría fácilmente ampliarse con recursos tecnológicos, como audiocuentos o lecturas interactivas. Este vacío sugiere la posibilidad de fortalecer la mediación lectora con el uso de medios digitales como complemento pedagógico (MEN, 2022).

Las maestras asumen un rol activo como mediadoras de lectura, guiando la experiencia lectora de manera intencionada. Sin embargo, en las respuestas no se evidencia la participación directa de las familias en este proceso, lo que permite identificar un campo de oportunidad para promover estrategias de lectura compartida hogar escuela. Según Bronfenbrenner (1995), la interacción entre estos dos entornos es esencial para el desarrollo integral del niño.

En conjunto, las voces de las maestras revelan una visión humanista y participativa de la lectura, donde la palabra, la imaginación y la experiencia cobran sentido en comunidad. Las estrategias que emplean se centran en el vínculo afectivo, la expresión oral y la exploración de sentidos, consolidando la lectura como un acto de comprensión, comunicación y encuentro.

Las maestras de Quiba en respuesta a la misma pregunta: ¿Qué estrategias utiliza en el aula para fomentar el interés por la lectura? Las maestras del Colegio Quiba I.E.D. conciben la lectura como una experiencia vivencial, sensorial y creativa, que se teje a partir del entorno, la narración, la interacción y la exploración. En sus voces se refleja una visión de la lectura como acto social y de descubrimiento, que conecta el lenguaje con el juego, la naturaleza y la imaginación.

Las estrategias pedagógicas descritas por las maestras promueven el desarrollo integral de los niños, estimulando el pensamiento, la observación y la expresión oral. La maestra 7 destaca el valor de la narración espontánea y la exploración del entorno natural como medios para fomentar el lenguaje y la observación. Al permitir que los niños cuenten sus experiencias y luego las representen mediante el dibujo o el picto cuento, integra lo cognitivo, lo emocional y lo artístico, en coherencia con el planteamiento de Bruner (1990) sobre la construcción del conocimiento a través de la narrativa y la acción. Por su parte, la maestra 9 enfatiza la creatividad y la recursividad docente como ejes del aprendizaje, señalando que la lectura puede estimularse aun con recursos simples si se aprovechan de manera significativa. Esta postura se alinea con los enfoques constructivistas de Vygotsky (1979), donde el aprendizaje se potencia en la interacción y el uso de los recursos del contexto inmediato.

Las maestras conciben el proceso lector como un acto más amplio que la decodificación, donde se combinan la oralidad, la comprensión y la interpretación. La maestra 8 resalta la lectura de cuentos como rutina diaria, práctica que busca generar hábito y disfrute, promoviendo la concentración y el sentido estético de la lectura. Además, fomenta la lectura autónoma al permitir que los niños elijan libros y exploren a su ritmo, lo que favorece la autorregulación y el desarrollo del gusto lector. De igual forma, la maestra 10 trabaja la lectura en dos lenguas (español e inglés), integrando estrategias de comprensión lectora, creación de nuevos personajes y producción artística a partir del texto. Este enfoque evidencia una comprensión del proceso lector como un ejercicio de construcción simbólica y creativa, coincidiendo con Solé (1992), quien plantea que la lectura es un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto.

En las respuestas aparece un uso moderado de recursos tecnológicos. La maestra 10 menciona el empleo de videos y cuentos digitales como herramientas para fortalecer la comprensión y ampliar el acceso a diferentes lenguajes. Esta integración refleja la importancia de

las tecnologías en la mediación lectora, pues, como señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), los entornos digitales pueden favorecer nuevas formas de acercamiento a la lectura desde la interactividad y el estímulo visual.

Las maestras reconocen el papel de las familias en el proceso lector. En particular, la maestra 10 menciona el plan lector semanal, mediante el cual los niños llevan cuentos a casa para compartir con sus familias. Esta práctica propicia el diálogo intergeneracional y refuerza la relación escuela hogar, en coherencia con Bronfenbrenner (1995), quien sostiene que el desarrollo infantil se enriquece a través de la interacción entre los distintos entornos del niño.

Las voces de las maestras de Quiba evidencian una pedagogía centrada en la experiencia y la creatividad, donde la lectura se vive como una exploración del mundo y de sí mismos. Las estrategias implementadas combinan el juego, la naturaleza, la oralidad, el arte y el acompañamiento familiar, configurando un proceso lector que promueve el placer por leer, el pensamiento crítico y la expresión libre. De este modo, las docentes se posicionan como mediadoras activas que transforman la lectura en una práctica significativa y contextualizada.

Las maestras de los colegios Cundinamarca I.E.D. y Quiba I.E.D. coinciden en concebir el proceso lector en la primera infancia como una experiencia integral que trasciende la decodificación de signos para situarse en la comprensión, la exploración y la construcción de sentido. Desde sus voces, la lectura se entiende como una práctica que involucra el lenguaje, la imaginación, la interacción y la vivencia, donde el niño se reconoce como sujeto activo que interpreta el mundo a partir de sus experiencias, emociones y relaciones.

Las docentes del Colegio Cundinamarca destacan la importancia de generar ambientes literarios que promuevan la curiosidad, la oralidad y la autonomía, mientras que las del Colegio Quiba resaltan la lectura como un acto creativo, lúdico y contextualizado, vinculado con el entorno natural y social de los niños. En ambas instituciones se evidencia una visión coherente

con el enfoque constructivista, en el que la lectura se construye desde la interacción social (Vygotsky, 1979) y el aprendizaje significativo (Bruner, 1991), reconociendo también la relevancia del acompañamiento familiar y la mediación docente como pilares del desarrollo lector en la primera infancia.

5.1.1 Observación participante y diario de campo en relación con las entrevistas a maestras de Primera infancia.

La aplicación simultánea de la observación participante y del diario de campo durante e inmediatamente después de las entrevistas a las maestras permitió captar, de manera rica y contextualizada, tanto las prácticas como las actitudes que atraviesan el trabajo cotidiano en la primera infancia. Tal como señalan DeWalt (2011) y Hammersley y Atkinson (2007), la inmersión del investigador en el escenario de estudio posibilita observar interacciones y matices que no emergen en registros exclusivamente verbales; asimismo, la toma sistemática de notas de campo, tal como recomiendan Emerson, Fretz y Shaw (2011), facilitó la documentación de descripciones, diálogos y reflexiones contextuales que enriquecieron el análisis.

Paralelamente, la práctica reflexiva de registrar impresiones y decisiones metodológicas inmediatamente después de las entrevistas favoreció la identificación de señales de interés, la generosidad en el relato de experiencias por parte de las docentes y su disposición a participar, condiciones que contribuyeron a establecer una conversación fluida, profunda y precisa (Kvale y Brinkmann, 2009). En conjunto, estas técnicas permitieron articular observación y relato, garantizando una aproximación situada y rigurosa al proceso lector en la primera infancia, descrito a continuación:

Durante el desarrollo de las entrevistas dialógicas con las maestras, se evidenció una notable disposición para compartir sus saberes y experiencias pedagógicas, así como una actitud



abierta al aprendizaje y a la incorporación de nuevas estrategias que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Esta actitud colaborativa y reflexiva permitió generar un ambiente de diálogo genuino, caracterizado por la escucha activa y el intercambio de prácticas significativas. En concordancia con lo planteado por Freire (1997), la interacción dialógica se convierte en un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde tanto el investigador como los participantes se reconocen como sujetos activos en el proceso educativo. Asimismo, la observación participante posibilitó identificar el compromiso docente con el mejoramiento continuo y la búsqueda de estrategias que promuevan aprendizajes significativos, tal como lo destacan Flick (2015) y Hernández-Sampieri et al. (2022), quienes señalan la importancia de la actitud reflexiva y la apertura en los escenarios de investigación cualitativa.

Esta actitud de apertura y compromiso por parte de las maestras incidió positivamente en la calidad del diálogo y en la profundidad de la información obtenida durante las entrevistas. La confianza generada en el intercambio permitió que las participantes expresaran con libertad sus percepciones, inquietudes y experiencias, enriqueciendo la comprensión del proceso lector en la primera infancia desde su práctica pedagógica. De este modo, el encuentro se transformó en un espacio de reflexión conjunta, donde emergieron nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la lectura, el acompañamiento familiar y el uso de estrategias didácticas innovadoras. Tal como plantean Denzin y Lincoln (2012), la riqueza de la investigación cualitativa radica en la interacción significativa entre los actores, donde el diálogo se convierte en una fuente de sentido y co-construcción de conocimiento. En este sentido, la observación participante no solo facilitó la recolección de datos, sino que también fortaleció el vínculo investigador-participante, posibilitando una comprensión más profunda y humana del fenómeno estudiado.



5.2 Entrevistas a padres de familia

Durante la recolección de información, se realizaron 70 entrevistas a padres, abuelas y tías de los niños de Primera Infancia, 48 pertenecientes al Colegio Cundinamarca I.E.D. y 22 al Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. Las entrevistas estuvieron guiadas por preguntas orientadoras que buscaban explorar no solo el interés de los niños por la lectura, sino también las estrategias y actividades que las familias implementan en casa, los beneficios percibidos de la lectura, los retos que enfrentan los niños al aprender a leer y la influencia del entorno familiar en este proceso. Asimismo, se indagó sobre la percepción de los padres frente al reconocimiento de letras y símbolos como indicador del inicio del proceso lector.

A lo largo de las entrevistas se evidenció un alto nivel de compromiso y participación por parte de las familias en el acompañamiento del proceso lector de sus hijos. Los testimonios recogidos destacaron diversas estrategias orientadas a estimular el interés por la lectura, tales como el uso de aplicaciones digitales y videos de cuentos, la narración de relatos personales y tradicionales, la práctica de lectura diaria antes de dormir, así como la creación de libros y narraciones elaboradas por los propios niños. Además, se subrayó la relevancia atribuida a la oralidad, la pronunciación y la implicación activa de los niños en las actividades lectoras, reconociendo el papel del juego y de las experiencias significativas como componentes esenciales en el aprendizaje y desarrollo del proceso lector.

De igual forma, los familiares reconocieron la necesidad de recibir orientación y apoyo por parte de las instituciones educativas para fortalecer el proceso lector, evidenciando su disposición a implementar estrategias sugeridas por los docentes y mantener un acompañamiento constante. Las entrevistas permitieron, además, identificar diferencias en los intereses y motivaciones de los niños, subrayando la importancia de respetar los ritmos individuales de aprendizaje y la diversidad de habilidades en esta etapa. En conjunto, estos hallazgos reflejan

cómo la familia se constituye en un actor fundamental en la construcción de competencias

lectoras, interactuando de manera activa con la escuela y contribuyendo al desarrollo integral del proceso lector en la primera infancia.

El análisis de las entrevistas realizadas a padres, abuelas y tías de los niños de primera infancia permitió evidenciar que el interés por la lectura en el entorno familiar se expresa de diversas maneras. Algunas familias promueven este hábito mediante la lectura diaria, la narración de cuentos propios o tradicionales, y el uso de aplicaciones o videos de historias; mientras que, en la mayoría de los casos, las prácticas lectoras se orientan principalmente por las recomendaciones y orientaciones dadas por las maestras en el marco del proceso educativo.

La participación familiar se evidencia en la rotación de cuentos (iniciativa de la maestra), la inclusión de abuelas y tías en actividades lectoras y el acompañamiento en experiencias de aprendizaje, lo que fortalece la relación escuela-familia.

Además, se reconoce la importancia de estimular la escritura y la oralidad, respetando los ritmos individuales de aprendizaje de cada niño, así como la necesidad de apoyo del colegio para consolidar estos procesos. En conjunto, estas estrategias reflejan un compromiso activo de las familias en el desarrollo del proceso lector de los niños de 4 y 5 años, evidenciando que la lectura se construye de manera progresiva, contextualizada y colaborativa entre el hogar y la escuela y que requieren de unas mejores orientaciones, ya que por desconocimiento en ocasiones no acompañan asertivamente a los niños y a las niñas.

Las Figuras 15 y 16 muestran las palabras más recurrentes utilizadas por los padres de familia en la entrevista, en torno al desarrollo de la lectura de sus niños de los Colegios Cundinamarca I.E.D. y Rural Quiba Alta respectivamente, evidenciando por su tamaño, las de mayor mención.

Figura 14

Mapa de palabras entrevistas a padres de familia del Colegio Cundinamarca I.E.D.



Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti.

Figura 15

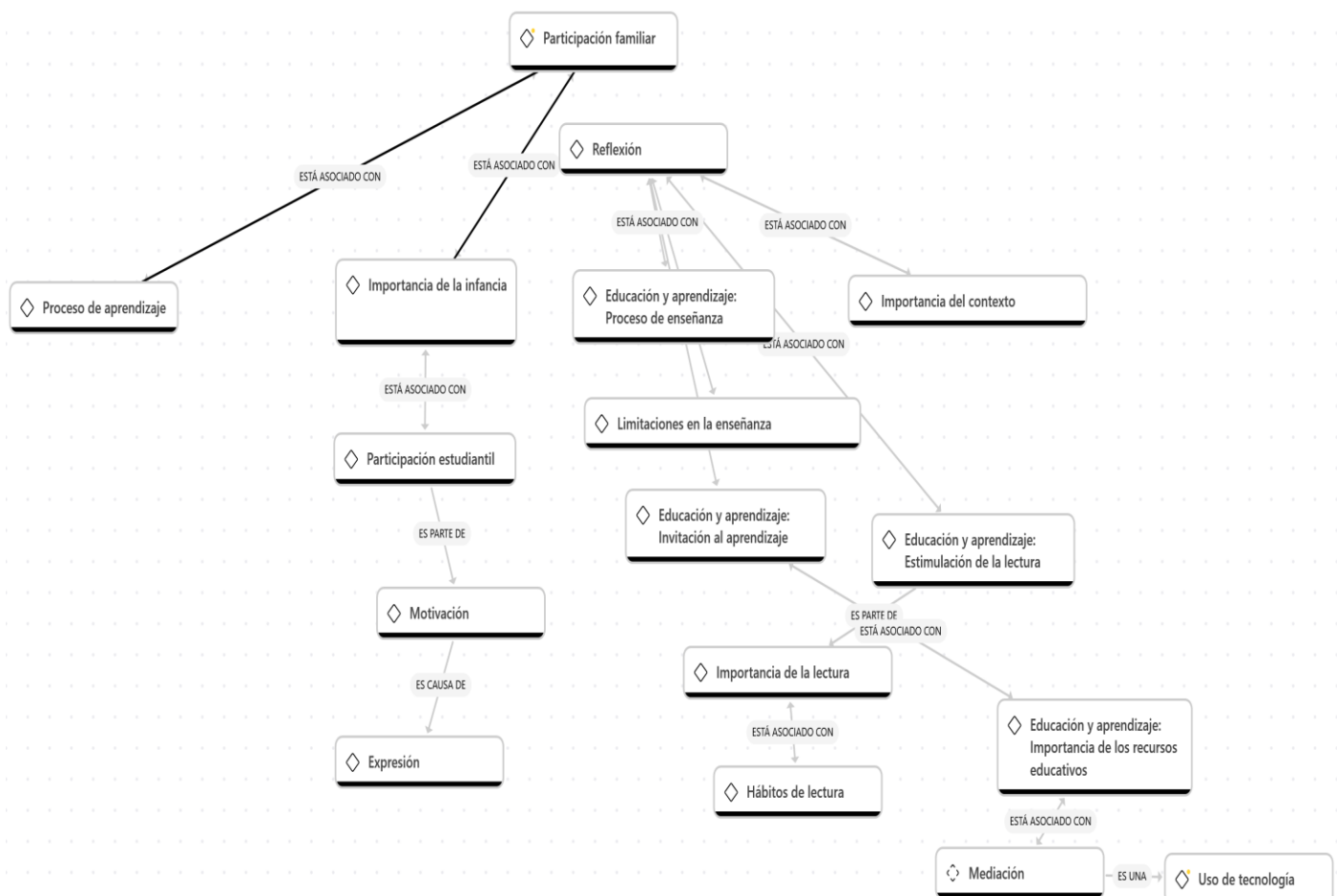
Mapa de palabras entrevistas a padres de familia del Colegio Rural Quiba Alta



Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti.

La Figura 16 muestra la participación familiar como eje articulador del proceso de aprendizaje, ya que su presencia favorece la motivación, la expresión y la participación activa de los niños en su formación. La familia no solo acompaña, sino que también estimula la lectura, contribuye a la creación de hábitos lectores y educa con el ejemplo. Asimismo, la reflexión, el contexto y los recursos educativos incluyendo el uso de la tecnología se reconocen como mediadores que fortalecen o limitan los aprendizajes.

Figura 16
Participación familiar



Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti.

VIGILADA MINEI

5.2.1 Observación participante y diario de campo en relación con las entrevistas a padres de familia de Primera infancia.

Durante las entrevistas dialógicas con los padres, tías y abuelas, se evidenció una amplia disposición por compartir experiencias y reflexiones en torno al proceso lector y comunicativo de los niños. Los participantes manifestaron emplear diversas estrategias para fomentar la lectura en el hogar, entre ellas el uso de aplicaciones digitales, videos enviados por las maestras y el televisor como medio para acceder a cuentos y relatos. Sin embargo, emergió la preocupación por la necesidad de ampliar la variedad de textos, ya que la repetición constante de los mismos cuentos genera desinterés en los niños. Asimismo, se destacó la importancia del acompañamiento familiar en la pronunciación y estimulación del lenguaje, resaltando que hablarles con claridad, motivarlos a repetir correctamente y mediar con las maestras en caso de posibles dificultades contribuye al desarrollo lingüístico.

Las narrativas de las abuelas y los cantos tradicionales fueron reconocidas como recursos valiosos para fortalecer la oralidad y las raíces culturales. De igual manera, surgieron reflexiones sobre el respeto a los ritmos individuales de aprendizaje y la necesidad de no imponer la lectura temprana, recordando experiencias pasadas poco gratas de enseñanza forzada. Los padres también expresaron el deseo de comprender mejor cómo y cuándo iniciar la lectura formal, reconociendo la relevancia de la conciencia fonológica y de la intervención afectiva. Además, se enfatizó la relación entre lectura, escritura y dibujo, comprendidos como procesos integrados, así como la importancia del juego como actividad rectora en la primera infancia. En general, los participantes mostraron un interés genuino por acompañar el aprendizaje de sus hijos, comprendiendo que los niños aprenden constantemente y por imitación, y que el ejemplo, las rutinas y los límites son fundamentales para el fortalecimiento del proceso lector desde el hogar.

Se evidenció en relación con el proceso lector una identificación directa con el conocimiento de letras en el decodificar con la relación sonido grafema.

En la Figura 17 se presentan las palabras más recurrentes evidenciadas en los registros de estos instrumentos en torno a las entrevistas a los padres de familia. Evidenciando su sentir frente a la importancia de la lectura en los niños de 4 y 5 años y el desarrollo del lenguaje. Así como también sus procesos de aprendizaje.

Figura 17

Mapa de palabras de los registros observación participante y diario de campo en relación a las entrevistas a padres de familia.



Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti

5.3 Experiencias con los niños y las niñas de 4 y 5 años.

El principal propósito en la implementación de las experiencias con los niños y las niñas fue escuchar su voz y comprender, desde vivencias reales de aula, sus apropiaciones, intereses, motivaciones, desarrollos y aprendizajes en torno al proceso lector. Este enfoque responde a los fundamentos del constructivismo, el cual sostiene que el aprendizaje se construye activamente a través de la interacción con el entorno, los otros y los propios esquemas cognitivos. Desde la perspectiva de Piaget (1970), los niños reorganizan su pensamiento mediante procesos de asimilación y acomodación que solo pueden observarse en situaciones reales de interacción. Asimismo, desde Vygotsky (1979), la participación en actividades sociales y el lenguaje constituyen herramientas esenciales para que los niños avancen en su zona de desarrollo próximo, aspecto que orientó directamente la manera en que se diseñaron y analizaron las experiencias aquí descritas.

Para asegurar la rigurosidad del proceso y captar con precisión estas manifestaciones infantiles, se realizó un registro sistemático y exhaustivo mediante los instrumentos de observación participante y el diario de campo en cada sesión. De acuerdo con Ausubel (1978), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos pueden anclarse en los saberes previos del estudiante, por lo que escuchar la voz de los niños y documentar sus expresiones espontáneas resultó fundamental para comprender cómo construyen sentido alrededor de la lectura. En coherencia con ello, el registro de información se desarrolló bajo condiciones que facilitaron la interacción genuina y la expresión auténtica de cada niño.

Con este fin, se establecieron diversas rutinas pedagógicas diseñadas para favorecer tanto el orden como la calidad del registro: el saludo inicial, el llamado a lista al comenzar cada sesión,

la disposición de los niños en una mesa redonda sin mesas intermedias, y una dinámica previamente concertada para organizar su ubicación. Esta disposición espacial fue clave para promover la comunicación horizontal y la mirada compartida, elementos que Ferreiro (1999) reconoce como esenciales para comprender cómo los niños elaboran hipótesis sobre la lengua escrita a partir del intercambio con otros.

Además, se instauraron normas conversacionales claras: levantar la mano para solicitar la palabra, escuchar atentamente a quien estuviera interviniendo, expresar ideas desde su propia experiencia sin imitar a los compañeros, y mantener atención a las orientaciones iniciales sobre la actividad. Estas pautas favorecieron una interacción respetuosa y abierta, coherente con las ideas de Bruner (2003), quien destaca que los formatos de participación guiada permiten a los niños apropiarse del lenguaje y construir significados en colaboración con los demás.

Posteriormente, los registros de las voces de los niños consignados en las planillas de cada encuentro fueron analizados en relación con el propósito de cada experiencia. Este análisis permitió comprender de manera profunda y contextualizada cómo los niños y niñas construyen significado, participan, se expresan y avanzan en su proceso lector. La información recopilada reflejó la riqueza de las interpretaciones individuales, la diversidad de estrategias utilizadas por los niños para representar sus ideas tanto verbales como gráficas y simbólicas, y la manera en que cada uno, desde su singularidad, fue elaborando comprensiones sobre los textos, las imágenes y las narraciones presentadas y por supuesto, progresando en el desarrollo de las dimensiones de la comprensión del lenguaje.

En conjunto, estos hallazgos se alinean con el planteamiento constructivista de que el aprendizaje lector no se limita a la decodificación, sino que implica un proceso activo, social y

situado, donde la interacción con el adulto, los pares y los materiales desempeña un papel fundamental para construir significados. Así, las voces de los niños, registradas y analizadas rigurosamente, constituyen evidencia clave del modo en que se desarrollan y consolidan sus primeras competencias lectoras.

A continuación, se expone la secuencia didáctica aplicada, cuyo objetivo fue observar y fortalecer la apropiación de las habilidades vinculadas a la comprensión del lenguaje en niños de 4 y 5 años, tomando como referencia el modelo de la cuerda desarrollado por Hollis Scarborough (2001). Este enfoque orientó el trabajo pedagógico hacia el desarrollo articulado de competencias clave como los conocimientos previos, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento literario, con el propósito de promover un avance integral en el proceso lector durante la primera infancia.

Desde esta perspectiva, las cinco experiencias que conformaron la secuencia didáctica se diseñaron con el propósito de estimular dichas habilidades mediante situaciones lúdicas, interactivas y comunicativas, en las cuales los niños participaron activamente en la construcción de significados. De forma progresiva, estas experiencias favorecieron la exploración, la expresión y la representación de ideas, así como la comprensión de los elementos propios de la narración, fortaleciendo su proceso lector inicial a partir de la interacción, el diálogo y el aprendizaje colaborativo.

Asimismo, en la implementación de las experiencias se emplearon herramientas digitales, entendidas como estrategia didáctica y recursos pedagógicos que potencian la motivación, la participación y la comprensión de los contenidos. El uso de juegos virtuales, presentaciones interactivas y recursos audiovisuales favoreció la atención conjunta, el aprendizaje significativo y

la articulación entre lo simbólico y lo digital, aspectos fundamentales en la formación lectora contemporánea.

En coherencia con el enfoque constructivista, la secuencia promovió que el aprendizaje surgiera de la interacción entre los niños, su entorno y los otros, entendidos estos como los pares, maestros y familiares, reconociendo al estudiante como sujeto activo en la construcción de su conocimiento. De esta forma, las cinco experiencias constituyeron un proceso didáctico intencionado que integró la lectura de imágenes, la narración oral, el juego simbólico y las herramientas digitales, en función del fortalecimiento de las habilidades de la comprensión del lenguaje en la primera infancia.

Las mencionadas experiencias se implementaron con 229 niños distribuidos en 10 grupos así: del Colegio Cundinamarca I.E.D. tres grupos de grado Jardín, conformados por 23, 21 y 21 estudiantes respectivamente y tres grupos de grado transición conformados por 25, 26 y 25 estudiantes respectivamente y del Colegio Rural Quiba IED Alta, dos grupos de grado Jardín, cada uno conformado por 20 niños y 2 grupos de grado transición conformados por 23 y 25 estudiantes respectivamente.

Secuencia didáctica: “Comprendo el lenguaje a través del cuento de Frozen “Elsa y el llamado de la naturaleza”. Fase Inicial: Primera experiencia: “Conozco a los personajes del cuento de Frozen”. Propósito: Despertar el interés por la lectura a partir de la exploración de personajes y el reconocimiento de sus características y observar la apropiación que tienen los niños en relación con las habilidades de la comprensión del lenguaje. Desarrollo: el primer encuentro se inició con la instauración de una rutina de saludo, en la que los niños se organizaron en una mesa redonda utilizando únicamente las sillas, acompañando la actividad con canciones y una dinámica inicial para generar un ambiente de acogida y motivación. Esta estrategia no solo facilitó la integración y la participación activa de los niños desde el primer momento, sino que

también fortaleció la continuidad del aprendizaje en los encuentros posteriores, al recordar lo trabajado en la sesión anterior, promoviendo la memoria, la atención y la construcción progresiva de los conocimientos (Díaz Barriga y Hernández, 2014; Piaget, 1973). De esta manera, las rutinas didácticas actúan como un soporte estructurado que favorece el desarrollo de hábitos, la autonomía y la consolidación del proceso lector desde los primeros años de educación infantil (Vygotsky, 1979).

Se presentaron los personajes del cuento de Frozen “Elsa y el llamado de la naturaleza” (muñecos), indagando por medio de preguntas, si los conocían, si conocían sus nombres, se fue presentando uno a uno estimulando su asombro, e invitándolos a describirlos, por su forma, color, tamaño, entre otras características que surgieron, como la posición de sus manos, el color del cabello. Se permitió que cada niño y niña los manipulara en forma ordenada. Posteriormente se les invitó a disponerse para una gran lectura, se les mostró la portada del cuento “Elsa y el llamado de la naturaleza”, pero no se podía abrir, para hacerlo debíamos hacer magia, se les orientó a repetir: “polvo de estrellas, bruma de mar, que este cuento se abra ya, ¡cata punch- cata punch! y al hacer toda la magia y dirigirla hacia el cuento, este se abrió. Enseguida se leyó el cuento, mostrando sus imágenes y organizando los “muñecos” personajes en el centro de la asamblea, a la medida que iban apareciendo en la narración de la historia. Al acabarse el cuento se cerró la magia “y colorín, colorado, este cuento se ha acabado y en nuestras mentes se ha guardado”. En seguida, se les permitió jugar con los personajes, luego los guardaron en su caja junto con el cuento, y finalmente se les invitó a participar de un juego digital con una ruleta, en donde debían decir el nombre del personaje que les salía y una característica, iban pasando por turnos. Se cerró la experiencia con comentarios de los niños frente a la experiencia.

Durante todas las experiencias se diligenció el registro de la observación participante y posteriormente del diario de campo, además de una planilla en Excel en relación con el objetivo

de observación en cada una de ellas. En todos los grupos lo que más les gustó fue jugar con los personajes y hacer girar la ruleta virtual. En los comentarios finales los niños del grado Jardín en su mayoría respondieron sobre lo que les había gustado del cuento, no de la experiencia en sí. En la Tabla 4, se presentan las observaciones y apreciaciones en relación con esta primera experiencia.

Tabla 4

Observaciones y apreciaciones en relación con la primera experiencia.

Experiencia # 1	Conocimientos previos	Vocabulario	Estructura del lenguaje	Razonamiento Verbal	Conocimiento literario	Comentario y reflexión
Durante la experiencia se observó de manera intencionada el desarrollo de las habilidades en torno a la comprensión del lenguaje en todos los niños y niñas.	Algunos habían visto la película y tenían alguna información.	Emplean con habilidad vocabulario de colores , nociones largo corto, grande -pequeño. Tanto en los grados Jardín como Transición	En general tienen una gran dificultad en su pronunciación en todos los grupos, promedio 10 niños por salón. La mayoría de los niños de Jardín no pronuncian frases completas, y se les dificulta el seguimiento de la instrucción. Los niños de Transición emplean en su mayoría frases completas.	En una primera observación, responden a preguntas únicamente literales del cuento	Les asombró el escuchar y observar a través de un libro, una historia algunos vista, otros escuchada como película.	Los niños y niñas están prestos, con todas sus capacidades y su asombro a dejarse cautivar y aprender a través de nuevas experiencias. Les agradó el manipular y jugar con los muñecos.

Nota. Elaboración propia

Piaget (1972) resalta cómo los niños, desde las primeras etapas del desarrollo cognitivo, se enfrentan al mundo con curiosidad y asombro, lo cual es el motor de su aprendizaje. También, Howard Gardner (1997) al desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples, señala que los niños exploran el mundo con fascinación y creatividad, lo que constituye la base de sus aprendizajes.

Planteamiento que debe ser acogido como oportunidad de favorecer el desarrollo de procesos desde las diferentes experiencias que posibilitan padres y maestros de la primera infancia.

Fase de desarrollo: Segunda experiencia: “Recordamos y reconstruimos la historia”

Propósito: Favorecer la comprensión narrativa y la memoria secuencial del cuento, colocando especial observación en la habilidad de conocimientos previos a través de la realización de preguntas sobre la naturaleza. Desarrollo: se realizaron las actividades de rutina, activando los conocimientos previos y se volvieron a sacar a los personajes del cuento de Frozen uno a uno, invitando a los niños a recordar sus nombres, posteriormente se reconstruyó la historia narrada en el cuento haciendo énfasis y repitiendo el vocabulario que ya se había identificado en el encuentro anterior como nuevo, por turnos ubicaron los personajes según la narración y posteriormente se les permitió jugar con los personajes, invitándolos a inventar nuevas aventuras. Se guardaron los personajes y se les invitó a realizar un juego virtual, en el que tenían que ubicar las imágenes del cuento de manera secuencial según la narración, estuvieron muy participativos y animados, se cerró el encuentro, invitando a los niños a expresar de forma oral, lo que más les gustó de la experiencia. En la Tabla 5, se presentan las observaciones y apreciaciones en relación con la segunda experiencia.

Tabla 5

Observaciones y apreciaciones en relación con la segunda experiencia.

Experiencia # 2	Conocimientos previos	Vocabulario	Estructura del lenguaje	Razonamiento Verbal	Conocimiento literario	Comentario y reflexión
Durante la experiencia se observó de manera intencionada el desarrollo de las habilidades en torno a la comprensión del lenguaje en todos los niños y niñas, especialmente en los conocimientos previos, favoreciendo la asociación por medio de preguntas sobre la naturaleza.	En esta experiencia se evidenció la influencia del contexto, los niños del Colegio Rural de Quiba, tenían más conocimientos previos en torno a la naturaleza, tales como "fuente de agua" "niebla" y en sus comentarios.	El 80% de los niños y niñas recordaban el vocabulario nuevo de la sesión anterior, especialmente la "salamandra" que les había causado mucha curiosidad.	Se les orientó frente a la importancia de escuchar la instrucción, para dar respuestas precisas y no divagar con otros comentarios, esto favoreció la experiencia describiendo un poco más y al momento de jugar el inventar historias, siguiendo la instrucción.	Se formularon preguntas inferenciales del texto, a las que la mayoría de los niños y niñas respondieron favorablemente. ¿porqué Ana se cambió de vestido?, (tenía uno elegante y luego una capa). "para salir al frío", "porque iba a llover", "por la naturaleza".	El juego simbólico favorece este acercamiento.	Se notó un poco más de participación en los niños y niñas a media de las primeras interacciones, ellos veían la validación de las diferentes respuestas, todas válidas, y se animaban a expresarse.

Nota. Elaboración propia

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso activo mediante el cual el niño construye su conocimiento a partir de la interacción constante con su entorno y con los demás (Piaget, 1970; Vygotsky, 1979). En esta línea, reconocer y validar las opiniones de los niños en la primera infancia implica no solo respetar su derecho a ser escuchados, sino también potenciar la construcción de aprendizajes significativos, dado que sus ideas y concepciones constituyen el punto de partida para el desarrollo de comprensiones más complejas. En consonancia con esta visión, Malaguzzi (1996), desde la pedagogía de Reggio Emilia, destaca que los niños poseen "cien lenguajes" para expresar su pensamiento, por lo que es fundamental escucharlos y valorar las múltiples formas en que comunican, interpretan y construyen sentido del mundo que los rodea.

De manera complementaria, Tonucci (2009) defiende que los niños son ciudadanos activos cuyas opiniones deben tener un lugar central en la escuela y en la sociedad. reconociendo su capacidad para interpretar, construir y transformar el entorno que habitan. Esta perspectiva se articula con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), la cual, en su artículo 12, establece que los niños tienen el derecho a expresar libremente sus opiniones en todos los asuntos que les conciernen, y que estas deben ser debidamente consideradas. En coherencia con ello, las posturas constructivistas coinciden en que escuchar y validar la voz infantil no solo constituye una garantía de derechos, sino que además enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se promueve un enfoque educativo en el que el niño asume un papel activo y protagónico como constructor de su propio conocimiento, favoreciendo experiencias más significativas, participativas y coherentes con su desarrollo integral.

Tercera experiencia: “Dibujo y escribo sobre el cuento”. Propósito: Promover la interpretación de imágenes y la expresión oral y escrita a partir del cuento, observando especialmente la estructura del lenguaje a través del querer decir en sus escritos, con sus propias formas escriturales. Desarrollo: se realizó la rutina, hubo un saludo de bienvenida más cercano en los diferentes grupos de la mayoría de los niños. Posteriormente se recordó lo realizado en las dos experiencias pasadas, reconstruyendo la historia, recordando nombres, lugares y hechos concretos a través de la lectura de las imágenes del cuento. Luego se les invitó a pensar en lo que más les gustó del cuento y a escribirlo, empleando sus “propias formas escriturales”, proponiéndoles pegar en el salón esos lindos escritos, para que los niños de la tarde cuando los vieran e intentarán leerlos se animaran a leer los cuentos de Frozen, como ellos.

Quien iba terminando su escrito, podía colorear las imágenes de los personajes de la película de Frozen, “impresos en la guía”. En este encuentro no jugaron con los muñecos, si no que se dejaron a la vista de todos, mientras escribían. Quien iba terminando ubicaba su escrito

en el salón y podía jugar en el computador encontrando las parejas iguales con los personajes del cuento, repasando el vocabulario. Se cerró el encuentro transcribiendo los escritos de forma individual, felicitando su trabajo de la misma manera y cantando la canción de Frozen. En la Tabla 6 se presentan las observaciones y apreciaciones en relación con la tercera experiencia.

Tabla 6

Observaciones y apreciaciones en relación con la tercera experiencia.

Experiencia # 3	Conocimientos previos	Vocabulario	Estructura del lenguaje	Razonamiento Verbal	Conocimiento literario	Comentario y reflexión
Durante la experiencia se observó de manera intencionada el desarrollo de las habilidades en torno a la comprensión del lenguaje en todos los niños y niñas, especialmente en la estructura del lenguaje, expresando sus ideas de forma escrita.	Esta experiencia permitió entrelazar los conocimientos adquiridos, en el concentrarse primero los sucesos y personajes del cuento, luego pensar en ¿qué le gusto? y por último plasmarlo a través de una representación escrita. "Esto para el niño(a), es complejo, pero puede hacerlo con la orientación adecuada.	Se pudo observar el dominio del vocabulario en el contexto del cuento estudiado, en todos los grupos.	En esta experiencia se evidenció la narración, todos dieron respuesta según la indicación, algunos describieron los personajes, en cuanto a la forma de la escritura se observó en cual se encuentra cada niño y niña, según sus formas escriturales previas a la apropiación del código alfabético. Los niños (as) de Jardín en los 5 grupos se encuentran en la etapa presilábica con trazos, grafos y pseudoletras, los niños (as) del grado se encuentra la mayoría en el nivel silábico alfabético y silábico vocal y algunos en la etapa presilábica con trazos y grafos y pseudoletras.	En sus escritos, por supuesto no en su forma, sino en la mención de lo que escribieron, se observa una transparencia total con su expresión oral, en donde se agudiza la comunicación con quienes tienen dificultad en su pronunciación.	Se identificó la apropiación de la expresión a través de lo narrativo.	Los niños estaban motivados a escribir para decorar su salón e invitar a otros a leer, cada grupo escogió un lugar para colocar sus trabajos.

Nota. Elaboración propia.

La lectura y la escritura en la primera infancia adquieren verdadero sentido cuando se desarrollan en contextos auténticos y significativos, que trascienden el cumplimiento de una tarea escolar. Ferreiro y Teberosky (1979) evidencian que los niños elaboran hipótesis sobre el sistema de escritura a partir de sus experiencias cotidianas con textos reales, lo cual les permite comprender gradualmente su funcionalidad. En esta misma dirección, Vygotsky (1979) sostiene

que el aprendizaje es un proceso social que cobra significado cuando responde a necesidades comunicativas concretas; por tanto, la lectura y la escritura deben concebirse como prácticas vivas, vinculadas a la realidad y a los intereses del niño. Asimismo, Smith y Goodman (1996) afirman que los niños aprenden a leer y escribir en la medida en que participan activamente en comunidades lectoras y escritoras, donde el lenguaje escrito actúa como un medio para construir, compartir y transformar significados. Finalmente, Cassany (2006) enfatiza que las prácticas letradas auténticas, como leer un cuento, escribir una carta o interpretar un cartel son las que realmente permiten a los niños comprender la función social y comunicativa del lenguaje escrito, sentando las bases para el desarrollo de su lengua escrita en esta etapa.

Cuarta experiencia: “Los poderes mágicos de los personajes” Propósito: Desarrollar la imaginación, la expresión oral y la capacidad de diálogo, observando especialmente el razonamiento verbal. Desarrollo: después de realizar la rutina, se propiciaron unos ejercicios de respiración, y se escucharon sonidos de la naturaleza, luego se propuso que la experiencia a realizar era de escucha y participación, siguiendo pautas conversacionales, levantando la mano para pedir la palabra. Posteriormente se dialogó con los niños frente a ¿qué es un poder?, los personajes del cuento de Frozen ¿qué poderes tenían? Y luego se les invitó a que cada uno pensara en asignarle otro poder a cada personaje, además se les llevó otros personajes sorpresa, los cuales estaban escondidos en una bolsa, por turnos pasaron al frente de la asamblea,

escogieron un personaje, ya fuera los ya conocidos o introducían la mano en la bolsa, sacaban un personaje sorpresa, le daban un nombre y les contaban a sus compañeros sobre el poder que le querían asignar. Dejando en mitad de la asamblea nuevamente los personajes, cada quien cuando fue su turno pudo escoger cualquier personaje, así ya lo hubiera sacado otro compañero. Fue necesario hacer por momentos pausas activas, con ejercicios corporales, para retomar la atención.

Se cerró el encuentro dialogando sobre la experiencia y por grupos se les permitió jugar con todos los personajes recordándoles, que ya tenían más y con nuevos poderes y en el computador uniendo los personajes con imágenes que representaban poderes, En la Tabla 7 se presentan las observaciones y apreciaciones en relación con la cuarta experiencia.

Tabla 7

Observaciones y apreciaciones en relación con la cuarta experiencia.

Experiencia # 4	Conocimientos previos	Vocabulario	Estructura del lenguaje	Razonamiento Verbal	Conocimiento literario	Comentario y reflexión
Durante la experiencia se observó de manera intencionada el desarrollo de las habilidades en torno a la comprensión del lenguaje en todos los niños y niñas, especialmente en el razonamiento verbal.	Presentaron dificultad en la concentración y la escucha activa, fue necesario estar llamando la atención con los cambios de voz según cada personaje, motivando a los niños a representarlos en un juego simbólico.	Se observó un mayor nivel de confianza, de expresión y de dominio del vocabulario estudiado en torno al cuento, notándose cada vez más la dificultad con quienes no pronuncian claro.	Se les escuchó frases un poco más elaboradas y cada vez más encaminadas a dar respuesta a la instrucción.	Durante la exposición de los poderes que le daban a cada personaje, se les realizó preguntas que llevaban a una mayor interpretación, como: ¿ese poder si es de utilidad para las personas?, ¿y si con ese poder se lastima a otra persona?. Las cuales los niños respondieron, cada vez mejor en correspondencia con las experiencias.	Disfrutaron del juego simbólico, y nos reímos con algunas ocurrencias, ¡qué bonito, esto hace parte del lenguaje!	Si se les pronome y se ejercita se pueden tener cada vez mejores respuestas a preguntas inferenciales. Se les dificultó el escuchar y el esperar su turno, fue necesario tener mucha paciencia y exigencia en el cumplimiento de los acuerdos. Les agradó el manipular los diferentes personajes en el juego simbólico con los compañeros.

Nota. Elaboración propia

La escucha, la concentración y la atención, constituyen procesos fundamentales en el desarrollo infantil, ya que posibilitan la construcción de mejores aprendizajes, de tal manera que son significativos y permiten el desarrollo de la autorregulación. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Piaget (1970) señala que durante la etapa preoperacional los niños comienzan a consolidar la atención voluntaria a través del juego y la interacción con su entorno.

En la misma línea, Vygotsky (1979) enfatiza que la atención y la escucha se desarrollan en interacción social, mediante la mediación del lenguaje y la guía de los adultos, quienes apoyan el tránsito del niño hacia mayores niveles de autorregulación.

Bruner (1983) agrega que estos procesos son esenciales para la adquisición del lenguaje, pues permiten al niño participar en intercambios comunicativos donde se construyen significados compartidos. Por su parte, Montessori (1949) resalta que la concentración surge de manera natural cuando el niño se involucra libremente en actividades que despiertan su interés en un ambiente preparado y estimulante. Finalmente, Goleman (1995) vincula la atención y la concentración con la inteligencia emocional, destacando su importancia en el desarrollo de la autorregulación y el autocontrol desde la infancia. En conjunto, estas perspectivas coinciden en que la escucha, la atención y la concentración no son capacidades dadas, sino habilidades que se cultivan en la primera infancia a través de experiencias significativas, entornos enriquecidos y relaciones sociales que promuevan la curiosidad y el interés genuino del niño.

Fase de cierre: Quinta experiencia: “Exploro y leo otros cuentos de Frozen” Propósito: Consolidar la comprensión lectora a través de la lectura de imágenes y la reflexión sobre la experiencia, observando especialmente el vocabulario y el conocimiento literario. Desarrollo: se realizó la rutina, luego se les mostró a los niños una gran sorpresa: ¡más cuentos de Frozen!, la colección completa. Se organizó el salón ubicándose en grupos de dos niños por mesa, se resaltó el cuidado por los libros y se orientó frente a la estructura del cuento que tiene un inicio, un nudo y un desenlace, relacionándolo con el leído para que lo tuvieran en cuenta al leer los cuentos, posteriormente se invitó a los niños a observar y leer por medio de las imágenes los diferentes cuentos, orientando que la profe los iba a rotar, se distribuyeron entre ellos, luego se invitó a cada uno a realizar la magia para abrir su cuento “ polvo de estrellas, bruma de mar, que este cuento se abra ya, cata punch- cata punch...” y todos empezaron a leerlos, cada quien se detuvo

en una u otra imagen con mayor interés de acuerdo a sus intereses y percepciones, también, identificaron escenas iguales en algunos cuentos, además, relacionaron algunas imágenes con elementos escuchados en la lectura realizada del primer cuento. Con el último cuento se cerró la magia “y colorín colorado, estos cuentos se han acabado y en nuestras mentes se han guardado” una reflexión frente a su sentir en la experiencia.

Por último, se proyectó en el televisor a modo de juego una presentación donde se les invitó a responder preguntas, indicando las respuestas por medio de imágenes en torno al cuento estudiado durante la secuencia didáctica, sus personajes y por supuesto valorando la apropiación y desarrollo en sus habilidades de: estructura del lenguaje, razonamiento verbal, conocimientos previos, vocabulario y conocimiento literario.

En la Tabla 8 se presentan las observaciones y apreciaciones en relación con la quinta experiencia.

Tabla 8

Observaciones y apreciaciones en relación con la quinta experiencia.

Experiencia # 5	Conocimientos previos	Vocabulario	Estructura del lenguaje	Razonamiento Verbal	Conocimiento literario	Comentario y reflexión
Durante la experiencia se observó de manera intencionada el desarrollo de las habilidades en torno a la comprensión del lenguaje en todos los niños y niñas, especialmente en el vocabulario y conocimiento literario.	Con el desarrollo de la secuencia didáctica y de acuerdo al cuento leído, quedaron establecidos unos conocimientos previos en torno a la naturaleza, se afianzaron colores y algunos nociones.	En la lectura por medio de imágenes y con las respuestas en el juego propiciado, se evidenció un enriquecimiento en su vocabulario, persistiendo la dificultad al comunicarse por la pronunciación.	En la lectura a través de las imágenes de los diferentes cuentos se evidenció unas mejores construcciones orales, dando sentido e hilando el cuento, algunos recordando la estructura que se había indicado: inicio, nudo y desenlace.	Se evidenció en el hablar entre ellos sobre sus hipótesis en relación con las escenas representadas en las imágenes, progresar en su pensamiento.	El permitirles manipular los cuentos y explicarles su cuidado, favorece el acercamiento a los diferentes textos, que deben tener un trato especial, a diferencia de como se manipulan los "muñecos" por ejemplo.	Los niños y las niñas se entusiasmaron al ver los cuentos "nuevos" y tener la oportunidad de manipularlos, pero cuando se les dijo de organizarse para observar en el televisor, también. Al participar en el juego, estuvieron muy dispuestos y competitivos.

Nota. Elaboración propia

La lectura es un proceso complejo en la primera infancia que requiere integrar el contacto con los libros físicos y la mediación de interacciones humanas significativas. Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que los niños elaboran hipótesis sobre el sistema de escritura a partir de sus experiencias cotidianas con textos impresos, lo que evidencia la relevancia de los libros como referentes concretos y accesibles de la cultura escrita. Estos materiales no solo acercan al niño al lenguaje escrito, sino que también favorecen la exploración, la curiosidad y la construcción progresiva de significado en contextos reales de comunicación. De igual manera, Bruner (1983) sostiene que el aprendizaje del lenguaje y de la lectura se potencia en escenarios de interacción social, especialmente cuando los adultos median y acompañan la experiencia lectora. En esta línea, Pennac (1992) enfatiza que la lectura compartida en torno a un libro físico

fortalece los vínculos afectivos y convierte el acto de leer en una experiencia profundamente humana.

No obstante, en el marco de un mundo globalizado, es necesario reconocer el papel de las herramientas digitales como mediadoras de nuevas prácticas de lectura. Cassany (2006) señala que la alfabetización actual debe incluir entornos digitales que amplíen los soportes y lenguajes de acceso a la cultura escrita, mientras que la UNESCO (2023) subraya que la combinación de formatos físicos y digitales favorece el acceso equitativo, la motivación y la participación infantil. En conjunto, estas perspectivas destacan que los libros físicos y las interacciones humanas siguen siendo esenciales para el desarrollo lector, pero las herramientas digitales, bien mediadas pedagógicamente, se convierten en un recurso complementario que enriquece y diversifica las experiencias de lectura en la primera infancia.

Las observaciones y entrevistas permitieron identificar que el aprendizaje de la lectura no ocurre de manera aislada, sino que se construye gradualmente a través de experiencias significativas, estrategias lúdicas, exploración de imágenes y diferentes textos, así como del acompañamiento atento y creativo de los adultos.

Se evidencia, además, que el interés y la motivación de los niños se fortalecen mediante la variedad de recursos, incluyendo las herramientas digitales y diversas experiencias, así como también la participación familiar y la promoción de la oralidad y la imaginación. Este panorama integral de prácticas y experiencias establece un puente sólido hacia el siguiente capítulo, donde se presentará la discusión de resultados, las conclusiones y reflexiones finales que conectan los hallazgos con los marcos teóricos y las implicaciones pedagógicas para potenciar el proceso lector en la primera infancia, específicamente en la comprensión del lenguaje.

6. Discusión de resultados

Finalizado el proceso de recolección y análisis de la información obtenida mediante los instrumentos aplicados a docentes, familias y las experiencias vividas con niños de 4 y 5 años, se procedió a realizar la triangulación de los datos, con el fin de alcanzar una interpretación global y coherente de los resultados. Este procedimiento permitió identificar puntos de coincidencia y diferencia entre las diversas perspectivas de los actores implicados, enriqueciendo así la comprensión del proceso lector en la primera infancia. En este marco, la discusión de resultados que se presenta a continuación examina los hallazgos en función de las categorías de investigación establecidas, articulándolos con los referentes teóricos y destacando los elementos que inciden positiva o negativamente en el desarrollo lector de los niños en esta etapa.

La validez y la confiabilidad cualitativa del empleo de entrevistas dialógicas se garantizaron mediante un conjunto de estrategias metodológicas coherentes con el enfoque interpretativo. En primer lugar, se aplicó una triangulación entre fuentes (entrevista a docentes, entrevistas a padres y observación participante), lo cual permitió contrastar, ampliar y verificar la consistencia de los relatos obtenidos. En segundo lugar, se incorporaron momentos de validación comunicativa durante la entrevista, donde se confirmaron y clarificaron las interpretaciones preliminares, reduciendo sesgos y fortaleciendo la credibilidad de los datos.

De igual forma, se elaboró un diario de campo detallado, registrando elementos no verbales, tonos de voz, silencios y dinámicas relacionales que complementaron la comprensión del discurso. Para asegurar la auditabilidad y transparencia del análisis, se realizó un proceso sistemático de codificación abierta y axial, siguiendo un procedimiento iterativo que permitió la emergencia de categorías sólidas y fundamentadas en los datos. Finalmente, la reflexión constante sobre el rol de la investigadora propia del paradigma constructivista contribuyó a

reconocer la influencia del contexto y de las interacciones en la producción del conocimiento, fortaleciendo así la confiabilidad y profundidad interpretativa del estudio.

Es así como en la Figura 18 se muestran las concurrencias en las categorías emergentes a la luz de los instrumentos aplicados tanto a maestras como a padres de familia de los dos colegios, lo que evidencia una coherencia con las categorías apriorísticas de la investigación, pudiendo incluir dentro de la categoría de proceso lector: la expresión y comprensión y el fomento de la lectura, así mismo, dentro de la categoría de desarrollo y aprendizaje: Desarrollo Infantil, ambiente de aprendizaje, aprendizaje, educación y aprendizaje, estrategias pedagógicas, creatividad participación familiar, y dentro de la categoría de herramientas digitales: el uso de la tecnología.

Figura 18

Concurrencias de las categorías emergentes, maestras y padres de familia de los dos colegios.

○ Expresión y comprensión Gr=26	○ Desarrollo infantil Gr=20
○ Ambiente de aprendizaje Gr=19	○ Aprendizaje Gr=15
○ Educación y aprendizaje Gr=16	○ Estrategias pedagógicas Gr=15
○ Creatividad (2) Gr=14	○ Participación familiar Gr=10
○ Fomento de la lectura Gr=9	○ Uso de tecnología Gr=6

Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti.

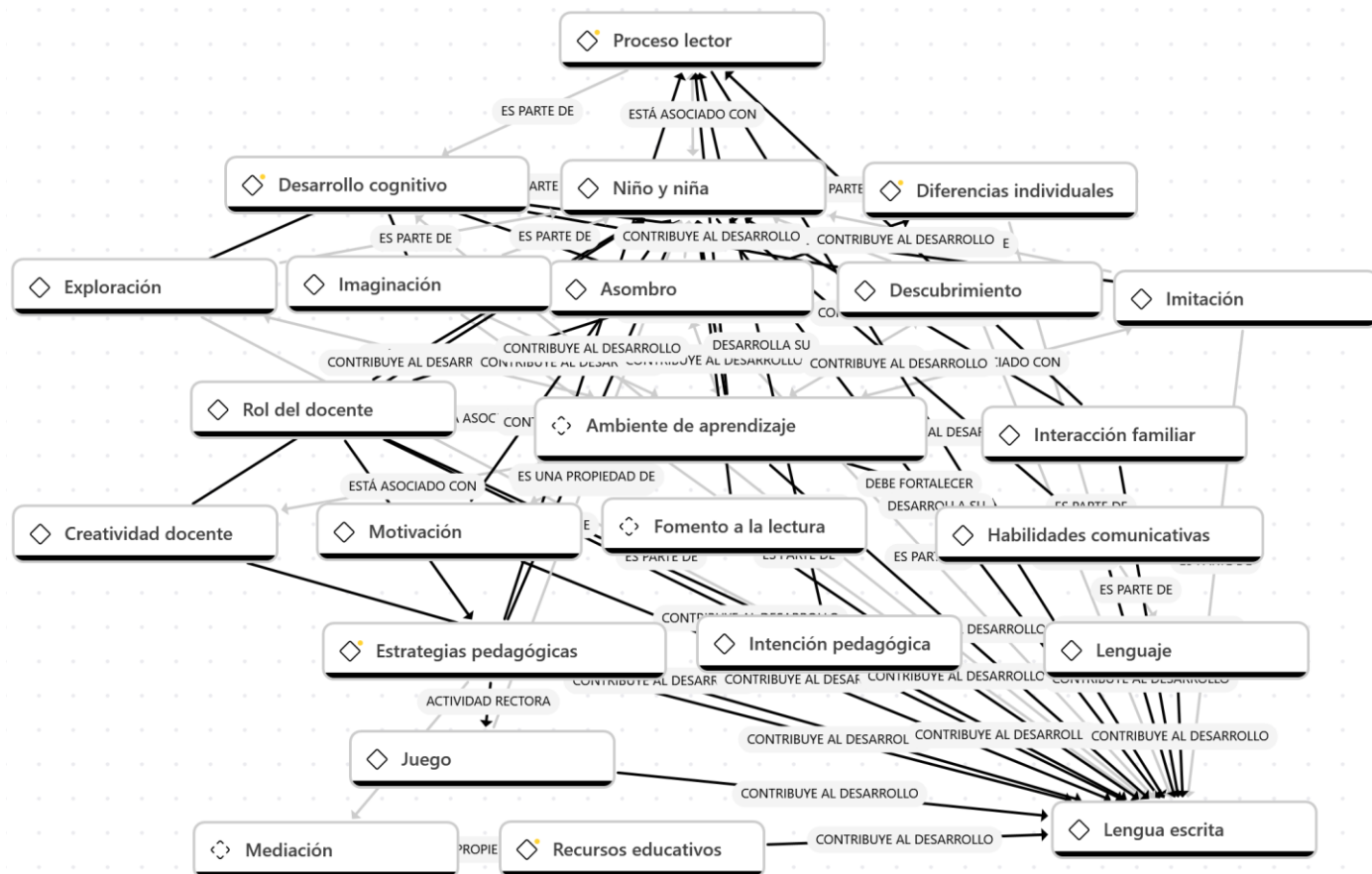
A partir de la información obtenida mediante la aplicación de los distintos instrumentos: entrevistas, diarios de campo y observación participante, realizados a maestras y padres de familia de los niños de 4 y 5 años pertenecientes a las dos instituciones educativas participantes,

se presentan a continuación los análisis y figuras correspondientes. Estos resultados se organizan en función de las categorías apriorísticas establecidas en la investigación, con el propósito de interpretar de manera sistemática las percepciones, prácticas y experiencias que inciden en el proceso lector en la primera infancia: en primera instancia la Figura 19 muestra el proceso lector en la primera infancia, como una construcción integral en la que intervienen factores cognitivos, sociales, emocionales y pedagógicos, en el cual se pudo evidenciar que el niño y la niña son protagonistas de este proceso, que se enriquece a través de su exploración, el asombro, la imaginación, el descubrimiento y la imitación, todas ellas vinculadas a su desarrollo cognitivo y a sus diferencias individuales.

Asimismo, se resalta la dimensión social, donde el ambiente de aprendizaje y la interacción familiar influyen directamente en su desarrollo, asimismo, se resalta el rol del docente como un elemento fundamental, en tanto su *creatividad, motivación y capacidad reflexiva* posibilitan la construcción de estrategias pedagógicas que articulan la intención educativa con las necesidades, intereses y características de los niños. Desde esta perspectiva, el maestro se convierte en un mediador del aprendizaje, que integra el juego como actividad rectora de la primera infancia y utiliza de manera pertinente diversos recursos educativos. De este modo, se evidencia cómo la acción docente contribuye significativamente al fortalecimiento del lenguaje y al desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas., lo que muestra que la lectura en la Primera infancia trasciende la enseñanza del código alfabético y se consolida como una experiencia vivencial y significativa. En este sentido, el proceso lector se entiende como un entramado de factores interdependientes que, en articulación, potencian el desarrollo integral del niño y de la niña en relación con su entorno cultural y social, y su acompañamiento de calidad e intencionado por parte de maestras y padres de familia contribuye al desarrollo de su lengua escrita.

Figura 19

Categoría proceso lector



Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti.

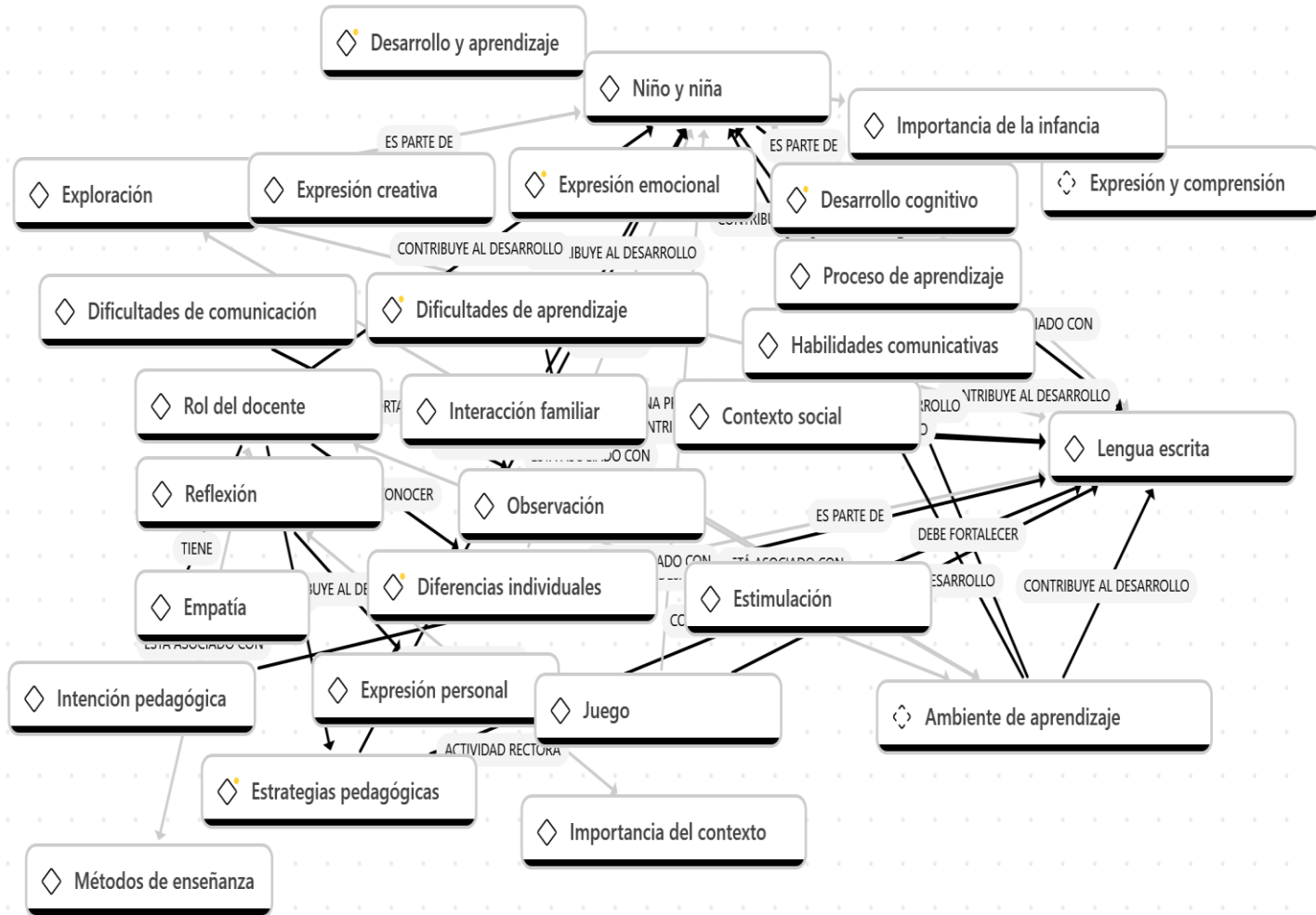
Como segundo aspecto la Figura 20 presenta una visión integral del desarrollo y aprendizaje de los niños en la primera infancia, destacando la interacción entre factores cognitivos, emocionales, sociales y pedagógicos que configuran su formación, es así como en el centro se sitúa el niño (a) como eje fundamental, cuyo proceso de aprendizaje se fortalece a través de la exploración, la expresión creativa, la expresión emocional y la estimulación. También se observa que las habilidades comunicativas dentro del desarrollo de la lengua escrita son habilidades que se potencializan del conjunto de interacciones entre el contexto social, la

familia, el rol del docente y el ambiente de aprendizaje. Estos factores actúan como mediadores que favorecen la expresión y la comprensión, permitiendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también la formación integral de los niños en relación con su entorno.

De igual manera, el rol del docente aparece como articulador entre la intención pedagógica, las estrategias y los métodos de enseñanza, complementándose se labor con la interacción familiar y el acompañamiento del contexto social, configurando un entramado que no solo atiende las diferencias individuales, sino que también promueve la empatía, la observación y la reflexión como herramientas clave para el aprendizaje, es así como se evidencia que el proceso educativo en la primera infancia es dinámico, complejo, multidimensional y se nutre de la integración entre la estimulación, el juego, la expresión personal y las estrategias pedagógicas, todo dentro de un ambiente de aprendizaje que reconoce la diversidad y valora el contexto como elemento central. De esta forma, se reafirma que el desarrollo y el aprendizaje infantil trascienden la instrucción formal y se construyen a partir de experiencias significativas, afectivas y sociales que favorecen la formación integral del niño y la niña.

Figura 20

Categoría desarrollo y aprendizaje



Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti

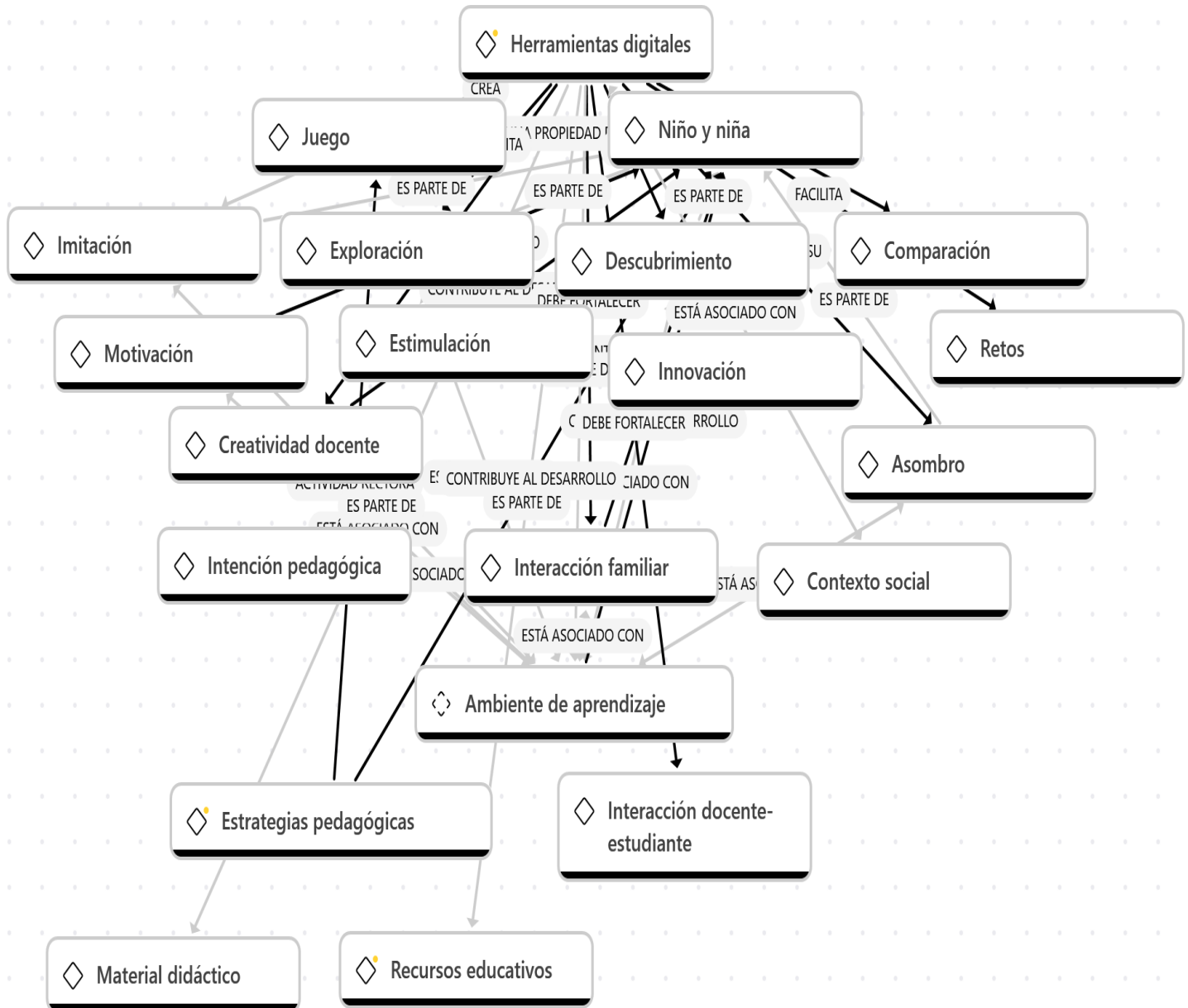
En tercer lugar la Figura 21 presenta al niño y la niña como protagonistas de su aprendizaje, siendo las herramientas digitales utilizadas como un medio para fortalecer sus habilidades a la luz de las diferentes disciplinas, programas y entornos de aprendizaje, se evidencia el descubrimiento, la exploración, la estimulación y el juego como elementos claves a tener en cuenta en esta mediación, los cuales también son bases del aprendizaje en la Primera infancia, estando vinculados a la imitación, la comparación, el asombro y los retos factores que

incentivan a los niños en el uso de herramientas digitales impulsando la curiosidad y disposición para aprender. También se evidencia que la creatividad docente y la intención pedagógica son esenciales para integrar adecuadamente las herramientas digitales. No se trata de un uso instrumental, sino de diseñar estrategias pedagógicas que combinen recursos educativos y materiales didácticos con actividades innovadoras, estimulando aprendizajes significativos intencionados.

Asimismo, se reconoce el valor del ambiente de aprendizaje, que debe ser flexible, motivador y enriquecido con interacciones entre estudiantes, docentes y familias, siendo estos últimos los responsables para dar el mejor uso a las herramientas, con su ejemplo y orientando su tiempo de uso y calidad del contenido, haciendo énfasis en que la tecnología no sustituye el contacto humano, sino que lo complementa y amplifica cuando se usa adecuadamente.

Figura 21

Categoría de herramientas digitales.



Nota. Elaboración empleando el software Atlas ti

La presente investigación permitió responder a la pregunta orientadora: ¿Cuáles son los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector en niños de 4 y 5 años, para el desarrollo de su lengua escrita mediante la mediación de herramientas digitales? En una primera etapa, el análisis de la literatura permitió identificar el modelo de la cuerda propuesto por Hollis Scarborough (2001) y adaptado por Milagros (2019), el cual ofrece una visión comprensiva del proceso lector al entenderlo como la interacción entre dos componentes esenciales: el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. Este modelo sirve como marco teórico para analizar cómo las diferentes habilidades que conforman la lectura se entrelazan progresivamente, fortaleciendo la competencia lectora de manera articulada, el cual resultó fundamental para comprender cómo se construye el proceso lector en la primera infancia, al concebir la lectura como una integración de múltiples habilidades que se entrelazan progresivamente, al igual que los hilos de una cuerda. Este modelo plantea que la lectura competente se desarrolla a partir de dos grandes componentes: el reconocimiento de la palabra y la comprensión del lenguaje. En este sentido, al ahondar en las habilidades que se desarrollan en primera infancia a partir de los planteamientos de este modelo se evidenció que el proceso lector en los niños de 4 y 5 años, no se limita a la decodificación de signos gráficos, sino que implica un entramado complejo de habilidades cognitivas y lingüísticas que se fortalecen de manera gradual y articulada.

En la primera dimensión, correspondiente a la comprensión del lenguaje, se observó el fortalecimiento de diversas habilidades vinculadas con el vocabulario, los saberes previos, la estructura lingüística, el conocimiento literario y el razonamiento verbal. Estas competencias se afianzaron mediante interacciones significativas entre los niños, los adultos y el uso de recursos digitales que actuaron como mediadores en el proceso pedagógico. Como señala Vygotsky (1979), el lenguaje se construye en la interacción social, y el aprendizaje se potencia cuando los

niños participan activamente en situaciones comunicativas mediadas por otros y por herramientas culturales. En este sentido, las herramientas digitales actúan como mediadores que amplían las posibilidades de expresión, exploración y comprensión del entorno lingüístico.

En la segunda dimensión, asociada al reconocimiento de la palabra, entendido como la integración de la conciencia fonológica, el reconocimiento visual y la decodificación, se identificó que esta ha sido objeto de múltiples investigaciones a nivel de maestría y doctorado, las cuales han puesto de manifiesto su importancia en el desarrollo de las habilidades lectoras durante la primera infancia. Carroll (2001), en su estudio longitudinal con niños de tres y cuatro años, demostró que la conciencia fonológica emerge antes del inicio formal de la lectura y constituye una base sólida para la comprensión del principio alfabético. En el mismo sentido, Baciú (2017) comprobó que los programas de estimulación fonológica combinados con el trabajo de vocabulario fortalecen la habilidad de decodificar y reconocer palabras impresas de manera más eficiente. De igual forma, McInnis (2008) y Randall (2011) encontraron que intervenciones dirigidas a la conciencia fonémica y al reconocimiento de palabras de vista (sight words) mejoran significativamente las habilidades prelectoras en niños preescolares, lo que confirma que estos procesos pueden desarrollarse desde edades tempranas como un componente fundamental del proceso lector.

Así mismo, desde contextos latinoamericanos, esta dimensión también ha sido abordada como eje para fortalecer la alfabetización inicial. En Colombia, Zambrano (2021) desarrolló una propuesta pedagógica centrada en el desarrollo de la conciencia fonológica en el nivel de transición, evidenciando avances en la identificación de sonidos, la segmentación silábica y la asociación grafema-fonema. De igual modo, Betancur (2012) exploró el uso de herramientas digitales en la adquisición de la conciencia fonológica en niños de preescolar, mostrando que la mediación tecnológica favorece la motivación y el reconocimiento visual de palabras. Estos

hallazgos confirman que la dimensión del reconocimiento de la palabra no solo ha sido ampliamente investigada, sino que posee implicaciones pedagógicas directas para el trabajo en aula con niños de 4 y 5 años.

En segundo lugar, a partir del análisis de la información recolectada mediante las entrevistas dialógicas, la observación participante y el diario de campo, se determinó que el alcance de esta investigación se centró en la comprensión del lenguaje, debido a la identificación de un vacío de conocimiento en este ámbito por parte de los actores educativos. Esto evidenció la necesidad de fortalecer las orientaciones dirigidas a padres y maestros, con el propósito de favorecer un acompañamiento más efectivo en el proceso lector de los niños. De esta manera, el estudio contribuye al fortalecimiento del desarrollo de la comprensión del lenguaje como elemento constitutivo dentro del proceso lector en la primera infancia, resaltando la importancia de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas como herramientas que potencian el desarrollo de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista (Bruner, 1988).

En respuesta al primer objetivo investigativo: Comprender las apropiaciones que tienen los niños en edades de 4 y 5 años, en la construcción de su proceso lector, en coherencia con el soporte teórico y pedagógico, así como también las concepciones, percepciones y opiniones de sus padres y maestras en relación con el mismo proceso, se evidenció que este se configura como un proceso dinámico y relacional, en el cual confluyen la experiencia, la interacción social y la mediación pedagógica. Los niños muestran una apropiación progresiva del lenguaje a partir de sus conocimientos previos, la exploración de los textos, la producción espontánea de narraciones, la apropiación de nuevo vocabulario y la conexión constante entre la oralidad, la imagen y la palabra. Estas apropiaciones se manifiestan no solo en la identificación de letras y sonidos, sino también en la comprensión del lenguaje y en el reconocimiento del valor comunicativo de la lectura en su vida cotidiana.

En coherencia con el soporte teórico y pedagógico que sustenta esta investigación particularmente el modelo de la cuerda de Scarborough (2001, como se citó en Milagros, 2019) y los planteamientos del enfoque constructivista, se comprendió que el proceso lector en la primera infancia emerge del entrelazamiento entre la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de la palabra, ambos fortalecidos mediante la mediación significativa del adulto. Las entrevistas a maestras y padres de familia revelaron concepciones y percepciones compartidas sobre la lectura como práctica social, afectiva y formativa, que debe promoverse desde edades tempranas con estrategias lúdicas, interactivas y contextualizadas.

Del mismo modo, las familias reconocen el valor del acompañamiento en el proceso lector y el uso de herramientas digitales como medios que estimulan la motivación y el aprendizaje. Por su parte, las docentes subrayan la importancia de diseñar experiencias pedagógicas que integren el juego, la oralidad y la exploración de textos. En este contexto, la triangulación de los datos permitió evidenciar que las apropiaciones lectoras en niños de 4 y 5 años no responden a una enseñanza mecánica, sino que emergen de un proceso activo de construcción de significados, mediado por la interacción entre los entornos familiar, escolar y tecnológico. Además, que los niños se apropian de su proceso lector a partir de experiencias significativas, favorecidas por padres y maestras, desarrollando diferentes habilidades, en contextos lúdicos y cotidianos, lo que concuerda con los referentes teóricos y pedagógicos que sustentan el aprendizaje de la lectura desde una perspectiva constructivista, y desde la Primera Infancia, así mismo, se evidenció que tanto padres como maestras reconocen la importancia de acompañar este proceso, resaltando la necesidad de promover la motivación, el interés y el acercamiento temprano a la literatura infantil como actividad rectora en la primera infancia y a la expresión a través de los diferentes lenguajes.

Las concepciones y percepciones compartidas por padres y docentes coinciden en que el proceso lector trasciende la mera decodificación de signos, al implicar la construcción de sentido y una formación integral. Esta visión resalta la importancia del entorno familiar y escolar en el fortalecimiento de las experiencias lectoras. No obstante, se evidenció un marcado interés por parte de los adultos en el reconocimiento de palabras por parte de los niños, junto con una limitada comprensión sobre el desarrollo de habilidades específicas vinculadas a la comprensión del lenguaje. Aunque existe conciencia sobre la relevancia de acompañar este proceso, se identificó la necesidad de contar con orientaciones claras que sirvan como herramientas para que padres y maestros puedan apoyar de manera consciente e intencionada el desarrollo de dichas competencias.

Esto lleva a observar el cumplimiento del segundo objetivo, con el cual se propuso estructurar orientaciones para maestras y padres de familia y/o cuidadores, de los niños de 4 y 5 años de edad, que favorezcan el acompañamiento en su proceso lector, para el desarrollo de su lengua escrita. Es así como estas orientaciones surgen como respuesta a los hallazgos obtenidos en el análisis de la información, donde se evidenció la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas y familiares relacionadas con la comprensión del lenguaje en sus diferentes dimensiones, entendiéndolas como elementos constitutivos del proceso lector en estas edades. En este sentido, se buscó que maestras y padres de familia contaran con herramientas concretas que orientaran su quehacer educativo y de acompañamiento desde una perspectiva constructivista, en la que el niño y la niña son protagonistas activos de su aprendizaje.

Asimismo, las orientaciones proponen integrar el uso pedagógico de las herramientas digitales como estrategia didáctica del proceso lector, promoviendo experiencias significativas, lúdicas y contextualizadas que fortalezcan la construcción de su lengua escrita. De este modo, se

pretende contribuir al desarrollo integral del lenguaje en la primera infancia, articulando la acción educativa entre escuela y hogar, y favoreciendo una formación lectora temprana.

6.1 Orientaciones a maestras

Es así como las maestras cumplen un papel fundamental en la construcción del proceso lector durante la primera infancia, pues son mediadoras directas en la interacción entre los niños y el lenguaje. Desde el aula, su labor pedagógica permite crear experiencias significativas que fortalecen la comprensión, la producción del lenguaje y conocimiento.

Las orientaciones presentadas en este estudio tienen como propósito brindar herramientas teóricas y prácticas que fortalezcan la labor docente en la educación inicial, mediante la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de las habilidades vinculadas con la comprensión del lenguaje, tales como los conocimientos previos, el vocabulario, la estructura lingüística, el razonamiento verbal y el conocimiento literario.

De igual manera, se promueve el uso pedagógicamente intencionado de herramientas digitales como mediadores del proceso lector, integrándolas de forma creativa y significativa para favorecer la curiosidad, la participación de los niños y la motivación. En conjunto, estas orientaciones buscan enriquecer las prácticas educativas, fomentando ambientes alfabetizadores que potencien el lenguaje, la comunicación y la construcción de sentido desde los primeros años.

6.1.1 Orientaciones pedagógicas para favorecer los conocimientos previos en el proceso lector de niños de 4 y 5 años.

Un primer elemento a fortalecer para esta comprensión es la activación de conocimientos previos, este no es un paso aislado, sino el punto de partida de todo aprendizaje. El docente actúa como mediador, ayudando al niño a relacionar experiencias pasadas con nuevos retos, respetando su ritmo y su forma de comprender el mundo, teniendo presente que el aprendizaje se construye a partir de las experiencias vividas y de las estructuras cognitivas que han desarrollado. Se hace

necesario entonces el darle una posición importante a este punto de partida, ya que es indispensable para que el nuevo aprendizaje tenga sentido y se integre de manera significativa. Esta activación implica generar situaciones que permitan a los niños evocar, expresar y compartir lo que ya saben, conectándolo con el nuevo contenido que se desea abordar.

Asimismo, el refuerzo de conocimientos previos cumple la función de consolidar, ampliar y profundizar estas experiencias, favoreciendo que el niño reorganice y amplíe sus esquemas mentales. Este proceso se potencia mediante la mediación pedagógica del docente, quien crea puentes entre el conocimiento ya adquirido y los nuevos desafíos, utilizando recursos lúdicos, sensoriales y contextuales propios de la edad. Se plantean a continuación las orientaciones dirigidas a maestras para el favorecimiento de la comprensión del lenguaje desde los conocimientos previos en el proceso lector de los niños de 4 y 5 años.

Activar los saberes previos antes de la lectura: iniciar cada experiencia lectora con una conversación que permita a los niños expresar lo que ya saben sobre el tema del texto, mostrando imágenes, objetos o situaciones familiares. Esta estrategia facilita la conexión entre sus experiencias cotidianas y el nuevo conocimiento, promoviendo la construcción activa de significado (Ausubel, 1983).

Contextualizar los textos en experiencias significativas implica seleccionar materiales de lectura que se vinculen con la cotidianidad de los niños y las niñas, incluyendo su entorno familiar, juegos, animales o rutinas diarias. Esta estrategia favorece la identificación y comprensión del contenido, permitiendo que los niños integren la lectura a su realidad inmediata. Al establecer esta conexión, se fomenta una actitud positiva hacia el proceso lector y se fortalece el sentido de pertenencia y significado en las prácticas de lectura.

Promover el diálogo y la expresión oral: durante y después de la lectura, propiciar espacios de conversación en los que los niños puedan opinar, preguntar y relacionar el contenido

del texto con sus propias experiencias. Estas interacciones fortalecen la comprensión del lenguaje y consolidan la relación entre oralidad y pensamiento.

Utilizar mediaciones visuales y digitales: Integrar recursos digitales como imágenes interactivas, videos cortos o aplicaciones de lectura animada que despierten la curiosidad y faciliten la comprensión de los contenidos. La mediación digital, usada de forma intencionada, apoya la construcción de significado y amplía las posibilidades de aprendizaje multisensorial (Cassany, 2006).

Elaborar redes conceptuales colectivas: después de la lectura, invitar a los niños a construir, junto con la maestra, mapas o redes de palabras que relacionen ideas principales del texto con sus conocimientos previos. Este ejercicio ayuda a organizar la información, fortalecer el vocabulario y visualizar la comprensión alcanzada. Evaluar la comprensión de manera formativa y lúdica: Implementar juegos, dramatizaciones o dibujos que permitan a los niños representar lo comprendido. Estas estrategias ofrecen a la maestra una mirada integral del proceso lector, respetando los ritmos y formas de expresión de cada niño.

6.1.2 Orientaciones pedagógicas para fortalecer el vocabulario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

El vocabulario representa un componente fundamental en el desarrollo infantil temprano, etapa en la que los niños construyen significados a partir de su interacción con el entorno. Las orientaciones propuestas se basan en el reconocimiento de que la expansión del vocabulario es un proceso gradual y sostenido, que se fortalece mediante experiencias significativas, la interacción constante y la mediación pedagógica del docente. Este proceso constituye un fundamento esencial para la comprensión lectora y para el desarrollo de la lengua escrita durante los primeros años de escolaridad.

Incorporar palabras nuevas en contextos significativos: introducir vocabulario nuevo dentro de situaciones cotidianas y experiencias cercanas al entorno del niño, como la rutina escolar, los juegos, las salidas o los temas de interés. Cuando las palabras se presentan en un contexto comprensible, los niños logran asociarlas con experiencias reales, facilitando su comprensión y uso (Snow, 2010).

Realizar lecturas compartidas y dialogadas: durante la lectura de cuentos o textos informativos, detenerse en palabras desconocidas para explicarlas, relacionarlas con imágenes o ejemplos, y usarlas en oraciones cotidianas. Este tipo de mediación fortalece la comprensión del vocabulario y estimula la curiosidad lingüística (Justice y Ezell, 2002).

Ampliar el vocabulario mediante el juego: utilizar juegos de palabras, adivinanzas, canciones, dramatizaciones y actividades de clasificación (por categorías, tamaños, colores o funciones) para enriquecer el vocabulario de manera lúdica y participativa. El juego se convierte en un medio natural para el aprendizaje del lenguaje en la primera infancia (Vygotsky, 1979).

Usar mediaciones visuales y digitales: incorporar recursos digitales e imágenes interactivas que asocien palabras con representaciones visuales o sonidos. Estas herramientas facilitan la retención del nuevo vocabulario y estimulan múltiples canales sensoriales, fortaleciendo la relación entre palabra, imagen y significado (Cassany, 2006).

Promover la conversación intencionada: crear espacios de diálogo espontáneo y guiado, donde las maestras incentiven a los niños a expresar ideas, describir objetos o relatar experiencias usando palabras nuevas. Escuchar activamente y reformular con modelos lingüísticos correctos ayuda a expandir el vocabulario y mejorar la expresión oral.

Relacionar el vocabulario con los textos leídos: después de una lectura, invitar a los niños a identificar las palabras más importantes o nuevas del texto, buscar sus significados y emplearlas

en dibujos, dramatizaciones o narraciones propias. Esta estrategia consolida la comprensión semántica y favorece la transferencia del vocabulario aprendido a otros contextos.

Evaluar de forma continua y significativa: observar y registrar el uso espontáneo del nuevo vocabulario en las conversaciones, juegos y producciones orales de los niños. Esta evaluación formativa permite ajustar las estrategias de enseñanza y reconocer los avances individuales en la comprensión y uso del lenguaje.

6.1.3 Orientaciones pedagógicas para fortalecer la estructura del lenguaje en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

Un tercer componente corresponde a la estructura del lenguaje, la cual representa un pilar esencial tanto para el aprendizaje como para la interacción social. En la etapa de los 4 y 5 años, los niños ya disponen de un repertorio lingüístico que les permite comunicarse de manera efectiva; sin embargo, aún necesitan vivencias y experiencias enriquecedoras que amplíen su vocabulario, perfeccionen su pronunciación y, especialmente, fortalezcan la organización y estructura de sus enunciados. Este proceso contribuye al desarrollo de la coherencia y cohesión en sus producciones orales, aspectos fundamentales para la comprensión y expresión del lenguaje.

Desde el enfoque constructivista, fortalecer la estructura del lenguaje implica partir del conocimiento previo que el niño posee y ampliarlo mediante situaciones comunicativas reales y significativas. El adulto, en su papel de mediador, no solo corrige de forma implícita, sino que ofrece modelos lingüísticos enriquecidos, fomenta la interacción con pares y propone actividades lúdicas que estimulen la narración, la descripción, la argumentación y el diálogo.

Este proceso no se limita a ejercicios aislados, sino que se integra en la vida diaria del aula, en actividades como la lectura compartida, el juego simbólico, las conversaciones sobre experiencias personales y la creación colectiva de historias, organizando el conocimiento y

participando activamente en la construcción de significados compartidos. A continuación, se plantean las orientaciones pertinentes a seguir por parte de las maestras: Favorecer la construcción de oraciones completas: promover en los niños el uso de oraciones con sentido completo durante las interacciones cotidianas, evitando respuestas de una sola palabra. La maestra puede modelar estructuras correctas repitiendo o ampliando lo que el niño dice, para que reconozca cómo se organizan las ideas dentro de una oración coherente (Vygotsky, 1979).

Usar la lectura dialogada para observar la estructura de las frases: durante la lectura de cuentos o textos breves, resaltar la forma en que se organizan las palabras en las oraciones, mostrando cómo los conectores (“y”, “pero”, “porque”) permiten relacionar ideas. Esta estrategia contribuye a que los niños comprendan la función de cada palabra y desarrollen sensibilidad gramatical (Snow, 2010).

Incorporar juegos lingüísticos: realizar actividades como ordenar palabras para formar oraciones, completar frases con palabras faltantes o crear oraciones a partir de imágenes. Estos ejercicios lúdicos estimulan la reflexión sobre la estructura del lenguaje de manera significativa y divertida (Cassany, 2006).

Relacionar la oralidad con la escritura: invitar a los niños a expresar verbalmente una idea y luego representarla mediante dibujos o palabras escritas con apoyo de la maestra. Este vínculo entre hablar y escribir les permite reconocer que las oraciones orales también se pueden construir de forma escrita, fortaleciendo la coherencia lingüística.

Modelar estructuras a través de la narración: contar historias cortas con secuencia lógica (inicio, desarrollo y cierre), destacando el orden temporal y causal de los hechos. Posteriormente, motivar a los niños a narrar sus propias experiencias siguiendo esa misma organización. Este tipo de práctica ayuda a consolidar la estructura narrativa y el pensamiento secuencial (Bruner, 1997).

Apoyarse en mediaciones visuales y digitales: utilizar recursos como pictogramas, videos

o aplicaciones interactivas que muestren cómo se combinan palabras para formar frases y oraciones. Las representaciones visuales favorecen la comprensión del orden y la función de los elementos del lenguaje.

Evaluar el progreso de manera formativa: registrar las producciones orales de los niños y observar la complejidad creciente en sus expresiones: el uso de conectores, el orden de las ideas y la construcción de frases más extensas. Esta observación permite planificar nuevas estrategias para seguir fortaleciendo la estructura del lenguaje en coherencia con su nivel de desarrollo.

6.1.4 Orientaciones pedagógicas para fortalecer el razonamiento verbal en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

Otro componente clave es el razonamiento verbal, el cual, en la primera infancia, constituye una habilidad fundamental para el desarrollo cognitivo y comunicativo. Esta capacidad permite a los niños comprender, organizar y expresar ideas, además de establecer relaciones entre conceptos y resolver situaciones problemáticas. En la etapa de 4 y 5 años, el razonamiento verbal atraviesa un periodo de notable expansión, impulsado por la curiosidad natural del niño, la interacción social constante y la exposición a experiencias diversas y significativas que estimulan su pensamiento y lenguaje.

Desde el enfoque constructivista, el fortalecimiento del razonamiento verbal se logra creando contextos significativos donde el lenguaje sea la herramienta central para explorar, preguntar, explicar y argumentar. El docente actúa como mediador, planteando retos lingüísticos, formulando preguntas abiertas y guiando al niño para que construya sus propias respuestas, en lugar de limitarse a transmitir soluciones.

Este proceso no solo favorece la ampliación del vocabulario y el fortalecimiento de la estructura gramatical, sino que también estimula el pensamiento crítico, así como la capacidad de anticipar, contrastar y argumentar ideas. En este sentido, el razonamiento verbal actúa como un vínculo entre el desarrollo lingüístico y la consolidación de un pensamiento lógico, creativo y reflexivo, contribuyendo de forma directa tanto a la comprensión lectora como a la construcción de la lengua escrita.

Las orientaciones expuestas a continuación, reconocen que el razonamiento verbal constituye un eje central en la comprensión del lenguaje, ya que permite que los niños comprendan, expliquen y transformen la información que reciben.

Fomentar el pensamiento a través de preguntas abiertas: durante las actividades de lectura o conversación, formular preguntas que inviten a los niños a reflexionar, comparar, anticipar o justificar sus respuestas. Por ejemplo: “¿Por qué crees que el personaje hizo eso?” o “¿Qué habría pasado si...?”. Este tipo de preguntas estimula la argumentación oral y el desarrollo del razonamiento verbal (Vygotsky, 1979).

Promover la predicción y la inferencia: Antes de leer un cuento, invitar a los niños a observar la portada o las imágenes y a predecir de qué tratará la historia. Durante la lectura, motivarlos a anticipar lo que podría ocurrir a continuación. Estas actividades fortalecen la capacidad de establecer relaciones lógicas y de construir significado a partir de pistas textuales (Snow, 2010).

Utilizar juegos de clasificación y asociación verbal: proponer juegos que impliquen clasificar objetos o imágenes según sus características (color, forma, función) o encontrar relaciones entre palabras (contrarios, semejanzas, categorías). Estas actividades desarrollan la capacidad de razonamiento y amplían el vocabulario de manera significativa (Cassany, 2006).

Integrar la narración como estrategia cognitiva: invitar a los niños a relatar hechos, inventar historias o reconstruir sucesos cotidianos en orden lógico y temporal. La narración les permite organizar ideas, establecer relaciones causa-efecto y expresar su comprensión del mundo a través del lenguaje (Bruner, 1997).

Relacionar el razonamiento verbal con situaciones cotidianas: aprovechar momentos del aula, como la toma de onces, el juego libre o la resolución de conflictos, para promover conversaciones que impliquen explicar decisiones o expresar emociones. De esta manera, el lenguaje se convierte en herramienta de pensamiento y reflexión.

Apoyarse en mediaciones digitales y visuales: utilizar recursos tecnológicos como secuencias de imágenes, videos cortos o aplicaciones interactivas que inviten a los niños a interpretar, describir o explicar lo que observan. Estas mediaciones fortalecen la comprensión de relaciones lógicas y promueven el uso del lenguaje como medio de razonamiento.

Evaluar mediante la observación y la participación oral: registrar los avances en la capacidad de los niños para expresar ideas de forma coherente, justificar sus respuestas y mantener conversaciones con sentido. Esta evaluación formativa permite a la maestra ajustar las estrategias para favorecer un desarrollo más profundo del razonamiento verbal.

6.1.5 Orientaciones pedagógicas para fortalecer el conocimiento literario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

El conocimiento literario constituye el último aspecto a destacar y, en la educación inicial, se refiere a la familiaridad de los niños con distintos tipos de textos, géneros, autores, ilustraciones y elementos narrativos, así como a la comprensión de que la lectura es una práctica cultural que comunica historias, conocimientos y emociones. En los niños de 4 y 5 años, este conocimiento se fortalece principalmente mediante experiencias de lectura compartida, la exploración libre de libros y la participación en actividades que estimulen la imaginación y el

placer por la literatura, promoviendo así una relación afectiva y significativa con el mundo escrito.

Desde la perspectiva constructivista, fortalecer el conocimiento literario implica ofrecer oportunidades para que los niños interactúen activamente con textos literarios, haciendo predicciones, interpretaciones y conexiones con sus experiencias previas. Este planteamiento se fundamenta en las ideas de Vygotsky (1979), quien resalta el papel de la mediación social y cultural en la construcción de significados, y de Bruner (1997), quien sostiene que la narración es una herramienta fundamental para organizar la experiencia y desarrollar el pensamiento. El docente, en este sentido, asume el rol de mediador al presentar obras variadas, adaptadas a la edad, y fomentar el diálogo alrededor de las historias, los personajes y los mensajes que transmiten.

Este enfoque no se limita a la decodificación, sino que promueve la construcción de significados y la apreciación estética, incentivando que los niños se conviertan en lectores activos y críticos desde sus primeros acercamientos a la literatura. Además, como señala Colomer (2005), la literatura en la infancia ofrece un espacio privilegiado para la formación del gusto lector y el desarrollo de la competencia interpretativa. A través de la oralidad, el juego simbólico y la dramatización, los niños interiorizan estructuras narrativas y amplían su bagaje cultural y lingüístico, tal como lo plantean Teberosky y Solé (2003) al destacar la importancia de las prácticas sociales de lectura en los primeros años. En este contexto se plantean las siguientes orientaciones a maestras:

Fomentar el contacto cotidiano con diversos textos literarios: ofrecer a los niños la posibilidad de explorar cuentos, poemas, retahílas, fábulas y adivinanzas, tanto impresos como digitales, para que se familiaricen con distintos géneros y estilos narrativos. Esta variedad

estimula la curiosidad lectora y amplía su comprensión sobre las formas del lenguaje literario (Colomer, 2005).

Desarrollar la lectura en voz alta con mediación expresiva: realizar lecturas en voz alta que incluyan cambios de tono, gestos y pausas, resaltando la musicalidad y el ritmo del lenguaje. Este tipo de mediación permite que los niños identifiquen las emociones, los personajes y las estructuras propias de la literatura infantil (Cerrillo, 2010).

Promover la exploración libre y la conversación sobre los textos: crear espacios donde los niños puedan hojear libros, observar imágenes, elegir lecturas y comentar lo que más les llama la atención. El diálogo posterior a la lectura fortalece la comprensión y la construcción de sentido a partir del intercambio de ideas.

Vincular la literatura con la expresión creativa: invitar a los niños a dramatizar cuentos, recrear personajes, inventar finales diferentes o realizar producciones plásticas inspiradas en las historias leídas. Estas actividades conectan la literatura con la imaginación y el juego, generando una experiencia estética y significativa (Bruner, 1997).

Relacionar los textos con la vida cotidiana: establecer puentes entre las historias y las experiencias personales de los niños, ayudándolos a reconocer que la literatura también refleja sentimientos, valores y situaciones humanas. Esta conexión favorece la comprensión profunda y la empatía hacia los personajes y sus acciones.

Aprovechar mediaciones digitales literarias: incorporar recursos digitales interactivos como audiocuentos, videos narrativos o aplicaciones de lectura animada que mantengan la esencia del texto literario. Estas mediaciones fortalecen la comprensión auditiva y visual, y amplían las formas de acceso al conocimiento literario (Cassany, 2006).

Evaluar la comprensión literaria de forma lúdica: observar cómo los niños reconstruyen, relatan o reinterpretan las historias escuchadas o leídas. La manera en que usan el vocabulario

literario, la secuencia de los hechos o la descripción de los personajes es un indicador del nivel de comprensión alcanzado.

6.2 Orientaciones a padres de familia y cuidadores

El acompañamiento de padres y cuidadores en el proceso lector de los niños de 4 y 5 años representa un componente fundamental para el desarrollo de la lengua escrita, pues es en el hogar donde se gestan las primeras experiencias con el lenguaje, los libros y las narraciones. Estas vivencias iniciales posibilitan que los niños interpreten su entorno y otorguen significado a sus propias experiencias. Así, el rol familiar trasciende la mera colaboración escolar, transformándose en una instancia privilegiada para fortalecer los vínculos afectivos mediante la lectura compartida, el diálogo cotidiano y la exploración conjunta del lenguaje.

Las orientaciones que se presentan a continuación buscan ofrecer herramientas prácticas y accesibles que guíen a los padres y cuidadores en la creación de ambientes ricos en lenguaje, donde se estimule la curiosidad, la imaginación y la expresión verbal de los niños. Estas propuestas promueven la participación activa del adulto como mediador del aprendizaje, en coherencia con el enfoque constructivista, que concibe el desarrollo lector como una construcción social y afectiva.

Del mismo modo, se invita a incorporar herramientas digitales de manera orientada y significativa, aprovechando sus posibilidades para ampliar los escenarios de lectura, escuchar cuentos interactivos, explorar imágenes y palabras, y compartir experiencias comunicativas que fortalezcan la comprensión del lenguaje. Así, la familia se consolida como un agente educativo que acompaña, motiva y potencia el desarrollo lector desde el diálogo, el juego y el afecto.

6.2.1 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento de los conocimientos previos en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

Las siguientes orientaciones parten de la comprensión de que los conocimientos previos son el punto de partida del aprendizaje significativo. Cuando los padres conversan, leen y comparten experiencias con sus hijos, se convierten en mediadores activos del proceso lector, favoreciendo la comprensión del lenguaje y el desarrollo de la lengua escrita desde el hogar.

Conversar diariamente con los niños sobre su entorno: estimular el diálogo cotidiano sobre lo que observan, viven o experimentan en casa, en el jardín o durante los paseos. Al hablar sobre sus experiencias, los niños activan sus conocimientos previos y los conectan con nuevas palabras e ideas, lo que fortalece su comprensión del lenguaje (Vygotsky, 1979).

Relacionar la lectura con experiencias familiares: antes de leer un cuento, conversar con los niños sobre situaciones similares que hayan vivido (“¿Recuerdas cuando fuimos al parque como el personaje del cuento?”). Esta conexión entre la experiencia y el texto facilita la comprensión y genera interés por la lectura (Ausubel, 1983).

Utilizar objetos e imágenes del entorno como recursos de aprendizaje: aprovechar elementos del hogar como: fotografías, alimentos, juguetes o animales, para conversar sobre sus características, usos o nombres. Este tipo de interacción amplía los conocimientos previos y refuerza la comprensión del vocabulario.

Hacer preguntas que estimulen la reflexión: durante la lectura o el juego, formular preguntas abiertas como “¿Qué crees que pasará?” o “¿Por qué ocurrió eso?”. Las preguntas promueven la observación, el razonamiento y la construcción de significados, componentes clave del proceso lector (Snow, 2010).

Aprovechar los momentos cotidianos como oportunidades de aprendizaje: actividades simples como cocinar, ordenar juguetes o salir de compras pueden convertirse en espacios para

conversar, identificar objetos y describir acciones. Estas experiencias favorecen la activación de conocimientos previos y el desarrollo del lenguaje.

Promover la lectura compartida en familia: leer juntos todos los días, aunque sea por unos minutos, permite que los niños escuchen nuevas palabras, comprendan estructuras del lenguaje y relacionen las historias con sus propias vivencias. La lectura compartida crea vínculos afectivos y motiva el gusto por los libros (Cassany, 2006).

Valorar las experiencias y saberes del niño o niña: escuchar y reconocer lo que el niño ya sabe antes de corregir o enseñar algo nuevo. Este reconocimiento refuerza su autoestima, fomenta la confianza en sus capacidades y fortalece la disposición para aprender.

6.2.2 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento del vocabulario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

El desarrollo del vocabulario es una base esencial para la comprensión lectora y las familias cumplen un papel central al ofrecer un entorno rico en lenguaje, conversación y afecto. Desde el hogar, los padres se convierten en mediadores del aprendizaje, ayudando a que sus hijos descubran el significado, la belleza y el poder de las palabras. <en este contexto se plantean las siguientes orientaciones: Conversar cotidianamente usando palabras variadas: dedicar momentos del día a hablar con los niños sobre lo que hacen, sienten o piensan, utilizando palabras nuevas y variadas. Cada conversación es una oportunidad para ampliar su vocabulario y fortalecer su comprensión del lenguaje (Vygotsky, 1979).

Nombrar y describir los objetos del entorno: aprovechar los espacios del hogar o los paseos para nombrar objetos, animales, colores, formas y acciones, describiendo sus características o funciones. Este ejercicio cotidiano ayuda a los niños a asociar las palabras con sus significados reales y concretos (Snow, 2010).

Leer en familia y detenerse en palabras nuevas: durante la lectura compartida, señalar palabras desconocidas y explicarlas con ejemplos o imágenes, relacionándolas con experiencias cercanas al niño. Este tipo de mediación favorece la comprensión lectora y despierta la curiosidad por el lenguaje (Cassany, 2006).

Usar canciones, rimas y juegos de palabras: cantar, recitar poemas o jugar con adivinanzas y trabalenguas contribuye al aprendizaje de nuevas palabras de manera divertida. La repetición rítmica y musical facilita la memorización y el uso espontáneo del vocabulario (Bruner, 1997).

Aprovechar los recursos digitales y audiovisuales con intención educativa: utilizar videos, cuentos interactivos o aplicaciones educativas para aprender palabras nuevas, siempre acompañando al niño para conversar sobre lo que observa. La mediación del adulto es clave para convertir la tecnología en una experiencia significativa de aprendizaje (Cassany, 2006).

Invitar a los niños a usar el nuevo vocabulario: motivar a los niños a emplear las palabras aprendidas en conversaciones, juegos o dibujos. Cuando el niño utiliza el nuevo vocabulario en diferentes contextos, demuestra comprensión y dominio de su significado.

Reforzar el valor del lenguaje en la vida cotidiana: mostrar interés por las palabras que los niños aprenden y celebrar su uso adecuado. Este reconocimiento positivo estimula la confianza y el deseo de seguir aprendiendo, fortaleciendo su desarrollo lingüístico y lector.

6.2.3 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento de la estructura del lenguaje en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

La estructura del lenguaje se construye en la interacción cotidiana, donde el diálogo, la narración y la escucha atenta permiten a los niños organizar su pensamiento y comprender cómo se articulan las palabras para formar significado. Cuando los padres acompañan este proceso, contribuyen directamente al desarrollo lector y a la formación de una lengua escrita sólida y

coherente. Es así como se dan las siguientes orientaciones a seguir: Modelar el uso de oraciones completas y claras: al conversar con los niños, es importante hablar utilizando frases completas y bien estructuradas. Cuando los adultos expresan sus ideas con claridad, los niños aprenden de manera natural cómo se organizan las palabras dentro de una oración coherente (Vygotsky, 1979).

Invitar a los niños a contar lo que viven o piensan: pedirles que narren lo que hicieron en el día, describan un dibujo o expliquen cómo se sienten, ayuda a que organicen sus ideas y utilicen estructuras gramaticales cada vez más complejas. Estas prácticas fortalecen la expresión oral y la secuencia lógica del pensamiento (Bruner, 1997).

Leer juntos y hablar sobre las frases del texto: durante la lectura compartida, destacar cómo las palabras se agrupan para expresar ideas: quién realiza la acción, qué sucede y dónde ocurre. Esto permite que los niños comprendan la estructura de las oraciones y su función en la comunicación (Snow, 2010).

Jugar con el orden de las palabras: proponer juegos donde los niños organicen palabras para formar frases con sentido (“El perro corre rápido”, “La niña come la manzana”). Esta actividad lúdica les ayuda a entender cómo el orden de las palabras cambia el significado de una oración (Cassany, 2006).

Usar la narración como herramienta de aprendizaje: contar historias familiares o inventar cuentos cortos donde los hechos tengan un inicio, un desarrollo y un final. Luego, pedirle al niño que repita o recree la historia con sus propias palabras. Este tipo de práctica refuerza la estructura narrativa y la coherencia verbal.

Aprovechar recursos audiovisuales o digitales: ver juntos programas educativos o videos cortos y conversar sobre lo que ocurre: quiénes son los personajes, qué hacen y por qué. Este tipo

de mediación refuerza la comprensión del orden lógico y la estructura del lenguaje oral y visual (Cassany, 2006).

Valorar el esfuerzo comunicativo del niño: escuchar con atención, responder con interés y corregir de forma natural, repitiendo la frase correctamente sin señalar el error. Esta forma de modelar el lenguaje favorece la confianza y la adquisición de estructuras gramaticales más precisas.

6.2.4 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento del razonamiento verbal en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

Las siguientes orientaciones resaltan que el razonamiento verbal se construye en la interacción social y comunicativa, donde el niño aprende a expresar, justificar y conectar ideas mediante el lenguaje. En este sentido, la familia cumple un papel esencial como mediadora del pensamiento y la palabra, favoreciéndola construcción de la lengua escrita, es así como se invita a los padres y cuidadores a: Fomentar el diálogo cotidiano con preguntas abiertas: realizar preguntas que inviten al niño a pensar y explicar (“¿Por qué crees que ocurrió eso?”, “¿Qué pasaría si...?”). Este tipo de interacción estimula el razonamiento verbal, ya que el niño debe organizar sus ideas y justificar sus respuestas (Vygotsky, 1979).

Relacionar situaciones de la vida diaria con explicaciones verbales: durante las rutinas (cocinar, ordenar juguetes, vestirse), pedirle al niño que describa los pasos que sigue o las razones de sus decisiones. Esto fortalece la comprensión causal y secuencial del lenguaje, base para el razonamiento lógico (Bruner, 1997).

Jugar con adivinanzas, comparaciones y analogías: actividades como adivinar objetos por sus características, buscar diferencias o establecer semejanzas entre elementos (“¿En qué se

parece el gato al perro?”) ayudan al desarrollo del pensamiento abstracto y verbal (Cassany, 2006).

Leer y dialogar sobre los textos: después de una lectura compartida, invitar al niño a explicar por qué un personaje actuó de cierta manera o qué podría pasar después. Estas conversaciones estimulan la interpretación y la inferencia, habilidades clave del razonamiento verbal y la comprensión lectora (Snow, 2010).

Fomentar la argumentación en las conversaciones familiares: permitir que el niño exprese sus opiniones, escuche otras y defienda sus ideas con palabras. Este ejercicio promueve la construcción de pensamiento crítico y la organización lógica del discurso (Cassany, 2006).

Utilizar recursos digitales de manera guiada: explorar aplicaciones educativas o cuentos interactivos que propongan preguntas o desafíos verbales. La mediación del adulto es esencial para que el niño relacione lo que escucha o responde con el uso consciente del lenguaje (Milagros, 2019).

Reconocer y valorar las expresiones del niño: escuchar con atención sus explicaciones y reforzar positivamente sus intentos de razonar verbalmente. La confianza comunicativa potencia el desarrollo cognitivo y lingüístico, consolidando las bases del proceso lector.

6.2.5 Orientaciones para padres de familia para el fortalecimiento del conocimiento literario en el proceso lector de niños de 4 y 5 años

El conocimiento literario en la primera infancia no se limita a la lectura mecánica, sino que se construye en la interacción significativa entre el niño, el texto y el adulto mediador. Desde el hogar, los padres se convierten en primeros mediadores literarios, creando ambientes ricos en lenguaje, imaginación y afecto que fortalecen la comprensión y el amor por la lectura. Para ello deben: Promover la lectura compartida desde la cotidianidad: dedicar un momento diario a leer

con el niño favorece la familiarización con los libros, las historias y la estructura narrativa. Al leer juntos, los niños aprenden que los textos tienen un inicio, un desarrollo y un cierre, comprendiendo cómo se organizan las ideas en un relato (Bruner, 1997).

Explorar diversos tipos de textos: presentar cuentos, poesías, adivinanzas, rimas y canciones tradicionales enriquece el conocimiento literario y amplía la experiencia con diferentes formas del lenguaje. Este contacto temprano con la diversidad textual contribuye a reconocer estilos, estructuras y propósitos comunicativos (Cassany, 2006).

Fomentar el gusto por la literatura infantil: permitir que los niños elijan los libros que desean leer y acompañarlos en la exploración de sus personajes, emociones y aventuras fortalece su motivación lectora y el vínculo afectivo con la lectura (Colomer, 2005).

Conversar sobre lo leído: después de leer, invitar al niño a comentar lo que más le gustó, quién fue su personaje favorito o qué le pareció el final. Este intercambio dialogado estimula la interpretación, la empatía y la comprensión profunda del texto (Snow, 2010).

Relacionar los cuentos con experiencias personales: conectar las historias con la vida cotidiana del niño (“¿Te ha pasado algo parecido?”, “¿Qué hubieras hecho tú?”) permite que otorgue sentido personal al texto y desarrolle una comprensión más significativa (Vygotsky, 1979).

Valorar la lectura como experiencia compartida y placentera: leer no debe ser una obligación, sino un espacio de encuentro afectivo. El disfrute compartido de la lectura fortalece el vínculo emocional y favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia los libros y la escritura (Colomer, 2005).

Aprovechar recursos digitales literarios: utilizar audiocuentos, aplicaciones interactivas o narraciones digitales guiadas por adultos puede enriquecer el conocimiento literario, siempre que

se preserve el diálogo y la reflexión sobre el contenido, promoviendo así una mediación activa y consciente (Milagros, 2019).

En síntesis, las orientaciones dirigidas a docentes, familias y cuidadores constituyen una herramienta práctica y reflexiva orientada a fortalecer el proceso lector en los niños de 4 y 5 años, promoviendo la articulación entre las prácticas pedagógicas escolares y las experiencias significativas del hogar. Los resultados de la investigación evidencian que la comprensión del lenguaje es un componente esencial del desarrollo de la lengua escrita, cuya consolidación demanda la colaboración activa y coordinada de los diversos agentes educativos.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje lector se concibe como un proceso social y cultural que se construye a través de la interacción con los otros y con el entorno (Vygotsky, 1979). En este marco, la maestra asume el rol de mediadora del conocimiento, favoreciendo la creación de ambientes alfabetizadores que estimulan el diálogo, la exploración y la construcción colectiva del significado (Bruner, 1997). A su vez, la familia se reconoce como el primer espacio educativo, donde los niños comienzan a comprender el mundo mediante la palabra, la lectura compartida y la experiencia cotidiana (Cassany, 2006; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Asimismo, el uso intencionado de las herramientas digitales amplía los escenarios de lectura, ofreciendo nuevas posibilidades para la mediación pedagógica y el aprendizaje significativo (Milagros, 2019). En este marco, las orientaciones planteadas permiten articular el trabajo escolar y familiar en torno a la lectura, generando una práctica conjunta que potencia el desarrollo de la lengua escrita, la curiosidad y la imaginación.

En este sentido, las orientaciones presentadas trascienden el espacio escolar para constituirse en una herramienta de transformación tanto pedagógica como familiar, al fomentar una cultura lectora temprana sustentada en el diálogo, el vínculo afectivo y la construcción colectiva del conocimiento.

En coherencia con el tercer objetivo de la investigación, con el cual se propuso: “planear unas experiencias para los niños de 4 y 5 años de edad que favorezcan el desarrollo de su proceso lector, dentro del fortalecimiento de su lengua escrita mediadas por herramientas digitales”, se exponen a continuación, estas experiencias surgen como una respuesta a los hallazgos obtenidos en el análisis de la información, los cuales evidenciaron la necesidad de generar espacios de aprendizaje significativos que integran la comprensión del lenguaje en todas sus dimensiones, como eje del proceso lector en la primera infancia.

6.3 Experiencias para niños de 4 y 5 años en el fortalecimiento de su proceso lector

El planteamiento de estas experiencias parte del enfoque constructivista, que reconoce al niño como sujeto activo en la construcción de su conocimiento, capaz de explorar, descubrir y otorgar sentido a sus interacciones con el entorno (Vygotsky, 1979; Bruner, 1997). Además, se proponen, por tanto, como escenarios que vinculan la exploración sensorial, el juego y la mediación tecnológica, fortaleciendo la construcción de la lengua escrita.

Las experiencias diseñadas en esta investigación se fundamentan en componentes clave del proceso lector, especialmente aquellos relacionados con la comprensión del lenguaje. Cada una de ellas tiene como objetivo fortalecer habilidades específicas vinculadas con los conocimientos previos, la ampliación del vocabulario, la estructuración del lenguaje, el desarrollo del razonamiento verbal y el acercamiento al conocimiento literario. De esta manera, la comprensión del lenguaje se configura como un eje central dentro del proceso lector, pues posibilita que los niños no solo reconozcan las palabras, sino que también comprendan su significado y las asocien con sus vivencias, emociones y saberes previos. En esta etapa, comprender supone construir sentido, interpretar la realidad y expresar ideas de manera

coherente, lo cual se alcanza mediante una interacción continua con el lenguaje en sus manifestaciones oral, escrita y visual.

Desde este enfoque, las actividades propuestas buscan fortalecer las habilidades que conforman la comprensión del lenguaje, tales como los conocimientos previos, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento literario. Cada una de estas competencias se promueve a través de experiencias lúdicas, exploratorias y participativas que estimulan la expresión oral, la escucha activa y la reflexión sobre el significado de las palabras y los textos.

Asimismo, se integran herramientas digitales como mediadoras del aprendizaje, facilitando el acceso a recursos interactivos, imágenes, sonidos y narraciones que enriquecen la comprensión y despiertan el interés por la lectura. De este modo, las actividades presentadas a continuación favorecen el desarrollo de un pensamiento lingüístico más complejo y significativo, que sienta las bases para el dominio de la lengua escrita y la construcción de una verdadera competencia comunicativa.

Estas experiencias propuestas integran el juego, la creatividad y la exploración como ejes dinamizadores del aprendizaje, considerando que en la primera infancia la lectura se construye desde la vivencia y la interacción significativa con el lenguaje. Asimismo, se incorporan herramientas digitales como mediaciones que amplían las posibilidades expresivas y comunicativas de los niños, favoreciendo entornos de aprendizaje multisensoriales, interactivos y acordes con los contextos actuales.

De esta manera, las actividades planteadas no solo fortalecen los fundamentos del proceso lector, sino que también impulsan el desarrollo integral del lenguaje, la imaginación y la autonomía en los niños de 4 y 5 años, promoviendo aprendizajes significativos, afectivos y con propósito. Estas propuestas parten de la concepción de que leer implica mucho más que

decodificar palabras: supone comprender y otorgar sentido al lenguaje a partir de los saberes y experiencias previas del niño. En este sentido, la activación y ampliación de dichos conocimientos favorece el desarrollo de la lengua escrita durante la primera infancia, la comprensión lectora y la expresión oral. Asimismo, las actividades pueden aplicarse de forma flexible, según el propósito pedagógico que se persiga.

6.3.1 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer sus conocimientos previos en el proceso lector

Leer trasciende el acto de decodificar palabras, ya que implica comprender y otorgar significado al lenguaje a partir de los conocimientos y experiencias previas del niño y la niña. En consecuencia, la activación y ampliación de estos saberes previos contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora, la expresión oral y el desarrollo de la lengua escrita durante la primera infancia. Dentro de este contexto, a continuación, se proponen siete experiencias:

1. “Lo que ya sé”

Propósito: Activar los conocimientos previos antes de una lectura o actividad.

Descripción: Antes de leer un cuento o explorar un tema, la maestra o el padre pregunta:

- ¿Qué sabes sobre los animales de la selva?
- ¿Has visto alguno? ¿Dónde?

Luego, los niños comparten sus ideas libremente. Al finalizar la lectura, se retoman sus respuestas para comparar con lo aprendido.

Potencia: la conexión entre experiencia personal y comprensión lectora (Bruner, 1997).

2. “Mi vida en imágenes”

Propósito: Favorecer la expresión oral y la evocación de experiencias.

Descripción: Los niños llevan fotografías o dibujos de momentos significativos (su familia, su

mascota, una salida). A partir de cada imagen, cuentan qué ocurrió, quién estaba y cómo se sintieron.

Variación digital: pueden usar una presentación con imágenes o videos cortos para narrar.

Potencia: la construcción de significado desde la experiencia y el uso contextual del lenguaje (Vygotsky, 1979).

3. “Exploradores de palabras”

Propósito: Relacionar el vocabulario nuevo con experiencias previas.

Descripción: Al leer un cuento o ver un video corto, se identifican palabras nuevas. Luego se pregunta a los niños si las han escuchado antes y en qué contexto.

Por ejemplo: “¿Qué es un faro? ¿Lo hemos visto antes? ¿Dónde lo podríamos encontrar?”

Potencia: la ampliación de esquemas cognitivos y lingüísticos a partir del conocimiento previo (Snow, 2010).

4. “Cuentos que se parecen a mi vida”

Propósito: Establecer relaciones entre los textos y las vivencias personales.

Descripción: Después de leer un cuento, se invita a los niños a identificar situaciones similares a su realidad (“¿Alguna vez te ha pasado algo como al personaje?”).

Pueden dibujar o representar con títeres sus propias versiones.

Potencia: la comprensión inferencial y la identificación emocional con el texto (Cassany, 2006).

5. “Lo que aprendo de mi entorno”

Propósito: Usar el entorno como punto de partida para el aprendizaje lector.

Descripción: Durante paseos escolares o visitas al parque, los niños observan objetos, colores y letreros, y luego en clase los asocian con palabras o imágenes.

Por ejemplo: reconocer el cartel de “entrada”, “tienda”, “salida”.

Potencia: la comprensión funcional del lenguaje escrito y su vínculo con la experiencia (Colomer, 2005).

6. “Caja de saberes”

Propósito: Construir colectivamente un recurso que represente los conocimientos del grupo.

Descripción: Se elabora una caja donde los niños depositan dibujos, fotos o palabras relacionadas con los temas que han explorado (animales, profesiones, plantas, etc.).

Cada semana se revisa la caja y se amplía con nuevas experiencias.

Potencia: la memoria semántica, la organización del pensamiento y la expresión verbal.

7. “Historias que nacen del juego”

Propósito: Usar el juego simbólico como mediador del conocimiento.

Descripción: A partir de materiales del aula (bloques, muñecos, objetos), los niños inventan situaciones relacionadas con experiencias cotidianas (ir al médico, cocinar, ir al parque). Luego cuentan lo sucedido y lo ilustran.

Potencia: la narración oral, la secuencialidad y la conexión entre experiencia y lenguaje (Bruner, 1997).

6.3.2 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer el vocabulario en el proceso lector

Las actividades propuestas se sustentan en la premisa de que el desarrollo del vocabulario se construye a partir de la interacción con el entorno y con los demás. En este proceso, el diálogo, la lectura compartida y el juego se constituyen como herramientas fundamentales. Un vocabulario amplio y contextualizado fortalece la comprensión lectora y establece los cimientos para el desarrollo de la lengua escrita durante la primera infancia. En este marco, se presentan a continuación siete experiencias diseñadas para potenciar dichas habilidades.

1. “Palabras nuevas del cuento”

Propósito: Ampliar el vocabulario a partir de la lectura de textos infantiles.

Descripción: Después de leer un cuento, la maestra o el padre selecciona algunas palabras nuevas o poco comunes (por ejemplo: *bosque, linterna, sabio, escondite*).

Los niños las repiten, las asocian con imágenes o gestos, y se invita a usarlas en frases propias.

Potencia: la comprensión semántica y el uso funcional de palabras nuevas (Snow, 2010).

2. “Mi diccionario ilustrado”

Propósito: Construir un recurso visual y verbal para fortalecer el significado de las palabras.

Descripción: Cada niño elabora su propio diccionario con dibujos y palabras que va aprendiendo durante el proyecto (animales, objetos, emociones, colores, profesiones, etc.).

Se puede complementar con imágenes digitales o recortes.

Potencia: la asociación visual-verbal y la memoria semántica (Cassany, 2006).

3. “Palabras que se sienten”

Propósito: Enriquecer el vocabulario emocional y expresivo.

Descripción: Se proponen imágenes o situaciones (un niño feliz, una caída, una sorpresa) y se pregunta:

—¿Qué siente este niño? ¿Cuándo te has sentido así?

Luego, los niños representan las emociones con gestos o palabras nuevas (asombrado, triste, emocionado, nervioso).

Potencia: la comprensión emocional y el uso contextual del lenguaje (Bruner, 1997).

4. “Encuentra la palabra escondida”

Propósito: Reconocer y recordar palabras dentro de contextos visuales y orales.

Descripción: En el aula o en casa, se esconden tarjetas con palabras e imágenes. Cuando los niños las encuentran, deben decir su nombre y usarla en una frase (“Encontré la palabra ‘árbol’: el árbol

tiene hojas verdes”).

Potencia: la asociación entre palabra, imagen y uso oral (Vygotsky, 1979).

5. “Juego de categorías”

Propósito: Ampliar el vocabulario por campos semánticos.

Descripción: En grupo, se proponen categorías como animales, alimentos, objetos del hogar, medios de transporte.

Los niños deben nombrar el mayor número de palabras que pertenezcan a esa categoría y luego clasificar imágenes.

Potencia: la organización semántica y la flexibilidad cognitiva (Cassany, 2006).

6. “Rimas y canciones con palabras nuevas”

Propósito: Favorecer la retención y uso lúdico del vocabulario.

Descripción: Crear rimas, juegos de palabras o canciones con términos nuevos aprendidos durante la semana.

Ejemplo: “La rana salta feliz / con su sombrero gris”.

Potencia: la conciencia lingüística y la memoria fonológica (Milagros, 2019).

7. “Palabras de mi entorno”

Propósito: Vincular el vocabulario con la realidad del niño.

Descripción: Durante paseos o actividades cotidianas, identificar objetos, lugares y personas, nombrarlos y describirlos.

Ejemplo: “Ese árbol es muy alto”, “El bus es amarillo y grande”.

Potencia: el lenguaje descriptivo y la comprensión funcional del vocabulario (Colomer, 2005).

6.3.3 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer la estructura del lenguaje en el proceso lector

La estructura del lenguaje es la base del pensamiento organizado y de la comprensión lectora. A través de experiencias orales, lúdicas y significativas, los niños aprenden a construir oraciones con sentido, a ordenar ideas y a expresarse de manera coherente, habilidades fundamentales para el desarrollo de la lengua escrita. A continuación, se presentan 7 experiencias que promueven la construcción de frases, la secuencialidad y la organización del pensamiento, en coherencia con un enfoque constructivista, donde el niño aprende a través de la interacción, el juego y la mediación del adulto.

1. “Armo mi frase”

Propósito: Favorecer la comprensión del orden de las palabras en una oración.

Descripción: Se entregan tarjetas con palabras sueltas (por ejemplo: El / gato / corre / rápido).

Los niños deben organizarlas correctamente para formar una frase con sentido. Luego, la repiten en voz alta y dibujan lo que dice la oración.

Potencia: la conciencia sintáctica y la organización del pensamiento verbal (Cassany, 2006).

2. “Cuento lo que pasa primero, después y al final”

Propósito: Promover la secuencialidad del lenguaje y la narración lógica.

Descripción: A partir de imágenes o cuentos cortos, los niños deben ordenar los eventos y contarlos con conectores como primero, luego, después, al final.

Potencia: la estructura narrativa y la coherencia en la expresión oral (Bruner, 1997).

3. “Historias en cadena”

Propósito: Fomentar la construcción colectiva de oraciones y párrafos orales.

Descripción: En grupo, un niño inicia una historia con una frase (“Había una vez un perro...”).

Cada compañero agrega una nueva oración que tenga sentido con lo anterior.

Potencia: la cohesión verbal y la escucha activa (Vygotsky, 1979).

4. “Completa la idea”

Propósito: Reforzar la estructura sujeto-verbo-predicado.

Descripción: El adulto comienza una frase y los niños la completan con sentido.

Ejemplo: “El sol...” “brilla en el cielo”; “La niña...” “corre en el parque”.

Variación: pueden inventar frases divertidas o absurdas para promover la creatividad.

Potencia: la estructura sintáctica básica y la fluidez expresiva (Snow, 2010).

5. “Juego de las acciones”

Propósito: Asociar verbos con sujetos y objetos, reforzando la estructura oracional.

Descripción: Se muestran imágenes de acciones (correr, saltar, cocinar) y se invita a los niños a construir frases completas: “La mamá cocina”, “El gato duerme”, “El niño salta”.

Potencia: la comprensión del verbo como núcleo de la oración y el uso funcional del lenguaje (Cassany, 2006).

6. “El cuento roto”

Propósito: Identificar errores o desórdenes en la estructura de un texto.

Descripción: Se presenta un cuento con frases alteradas o incompletas (“El árbol duerme en la cama”). Los niños deben identificar lo que no tiene sentido y corregirlo colectivamente.

Potencia: la reflexión metalingüística y la conciencia estructural del lenguaje (Colomer, 2005).

7. “Te cuento con mis palabras”

Propósito: Estimular la reestructuración verbal y la expresión autónoma.

Descripción: Después de escuchar un cuento o ver un video corto, los niños deben contarlos nuevamente con sus propias palabras, procurando mantener el orden de los hechos y frases completas.

Potencia: la coherencia narrativa, la gramática y la comprensión lectora (Milagros, 2019).

6.3.4 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer el razonamiento verbal en el proceso lector

El razonamiento verbal impulsa la formación del pensamiento crítico desde la primera infancia y fortalece las bases para la lectura comprensiva y la expresión escrita. Las siguientes experiencias permiten que los niños usen el lenguaje como herramienta para pensar, razonar y construir significado, consolidando una comprensión lectora que va más allá de lo literal y buscan promover el pensamiento lógico, la capacidad de relacionar ideas y la argumentación oral, todo dentro de un enfoque constructivista, donde el aprendizaje parte del diálogo, la exploración y la interacción significativa.

1. “¿Por qué crees que pasó?”

Propósito: Favorecer la capacidad de inferir y explicar causas.

Descripción: Después de leer un cuento o ver una imagen, se pregunta a los niños:

—¿Por qué crees que el niño está triste?

—¿Qué crees que pasará si el perro se escapa?

Se invita a cada niño a justificar su respuesta y luego se dialoga sobre las distintas

interpretaciones.

Potencia: la argumentación verbal y la comprensión inferencial (Vygotsky, 1979).

2. “Adivina y explica”

Propósito: Desarrollar el pensamiento lógico y la formulación de hipótesis.

Descripción: Se presentan adivinanzas o pistas sobre un objeto (“Es redondo, sirve para jugar y rebota”).

Después de adivinar, los niños deben explicar *por qué* creen que esa es la respuesta correcta.

Potencia: la expresión razonada y el pensamiento deductivo (Bruner, 1997).

3. “Si yo fuera...”

Propósito: Promover la imaginación y la empatía a través del razonamiento verbal.

Descripción: Se plantea una situación hipotética:

—¿Qué harías si fueras un pájaro?

—¿Qué le dirías al personaje del cuento?

Los niños deben responder argumentando sus elecciones o emociones.

Potencia: la creatividad, la toma de perspectiva y la expresión de ideas propias (Snow, 2010).

4. “Encuentra la solución”

Propósito: Estimular la resolución verbal de problemas cotidianos.

Descripción: Se plantean situaciones de la vida diaria (“Tu juguete se rompió, ¿qué podrías hacer?”).

Los niños proponen soluciones y explican sus razones.

Variación: se puede dramatizar para hacer la actividad más significativa.

Potencia: el pensamiento lógico y la construcción del discurso argumentativo (Cassany, 2006).

5. “Historias con causa y efecto”

Propósito: Comprender las relaciones lógicas entre los hechos.

Descripción: Se narran pequeñas historias incompletas (“El gato corrió muy rápido porque...”).

Los niños deben completar la frase con una causa o una consecuencia que tenga sentido.

Potencia: la estructura lógica del lenguaje y la conexión entre ideas (Colomer, 2005).

6. “Verdadero o inventado”

Propósito: Desarrollar la capacidad de diferenciar realidad y ficción.

Descripción: El adulto dice oraciones y los niños deben decidir si son reales o inventadas, explicando por qué.

Ejemplo: “Los peces vuelan en el cielo”.

Potencia: la reflexión crítica y la justificación verbal (Bruner, 1997).

7. “El consejo del sabio”

Propósito: Fomentar la toma de decisiones y la expresión de juicios personales.

Descripción: Después de leer una historia, se pregunta a los niños:

—¿Qué consejo le darías al personaje principal?

—¿Qué podría haber hecho diferente?

Potencia: la argumentación, el pensamiento ético y la comprensión profunda del texto (Milagros, 2019).

6.3.5 Experiencias para niños de 4 y 5 años para fortalecer el conocimiento literario en el proceso lector

El conocimiento literario en la primera infancia se desarrolla a partir de la experiencia emocional, la imaginación y la interacción con los textos y con las personas que los median o

comparten. Cuando los niños se acercan a la literatura mediante el juego y la emoción, adquieren una comprensión más profunda del lenguaje, que constituye la base para una lectura y escritura con sentido. Las experiencias que se presentan a continuación se fundamentan en el juego, la narración y la exploración de textos, permitiendo que los niños se familiaricen con las estructuras literarias, los personajes y las emociones que habitan en las historias. Este enfoque se sustenta en perspectivas constructivistas y socioculturales, donde el aprendizaje surge de la interacción y de la vivencia compartida.

1. “El rincón de los cuentos”

Propósito: Fomentar el gusto por la lectura y la familiarización con los textos literarios.

Descripción: En el aula o en casa, se acondiciona un espacio acogedor con libros, cojines y títeres. Cada día, un niño elige un cuento para leer con el adulto o en grupo. Luego se conversa sobre los personajes, el lugar y lo que más les gustó.

Potencia: la motivación lectora y la comprensión global de los textos (Colomer, 2005).

2. “Conozco a los personajes”

Propósito: Favorecer la identificación y descripción de personajes literarios.

Descripción: Después de leer un cuento, los niños dibujan al personaje principal y expresan cómo es, qué hace y qué le gusta.

Variación: pueden representar al personaje con disfraces o títeres.

Potencia: la comprensión del texto y la caracterización narrativa (Snow, 2010).

3. “Cuentos que cambian”

Propósito: Promover la creatividad y la comprensión de la estructura narrativa.

Descripción: Se invita a los niños a cambiar un elemento del cuento leído (el final, el escenario o un personaje).

Por ejemplo: ¿Qué pasaría si Caperucita fuera al bosque de noche?

Potencia: la secuencialidad, la coherencia y la creación literaria (Bruner, 1997).

4. “Mi cuento favorito”

Propósito: Fortalecer la memoria literaria y la expresión oral.

Descripción: Cada niño selecciona su cuento preferido, lo relata con sus propias palabras y explica por qué le gusta.

Variación: se puede grabar en video o dramatizar para compartir con otros.

Potencia: la evocación verbal y la relación emocional con la lectura (Cassany, 2006).

5. “Jugamos a rimar”

Propósito: Desarrollar la sensibilidad sonora y el gusto por el lenguaje poético.

Descripción: Se proponen juegos con palabras que rimen o canciones infantiles con ritmo y repetición.

Ejemplo: “La rana Juana salta en la ventana”.

Potencia: la conciencia fonológica y la apreciación estética del lenguaje (Milagros, 2019).

6. “Cuentos sin palabras”

Propósito: Estimular la narración oral y la comprensión visual.

Descripción: Se muestran libros o secuencias de imágenes sin texto. Los niños inventan una historia con inicio, desarrollo y final.

Potencia: la estructura narrativa, la inferencia y la expresión verbal (Vygotsky, 1979).

7. “Cuentos digitales”

Propósito: Integrar la mediación digital en la experiencia literaria.

Descripción: Escuchar audiocuentos o explorar aplicaciones interactivas guiadas por un adulto.

Luego, conversar sobre lo que ocurrió en la historia y cómo se sintieron los personajes.

Potencia: la comprensión auditiva, la interpretación y el uso significativo de herramientas digitales (Cassany, 2006).

Las experiencias pedagógicas propuestas para los niños de 4 y 5 años, junto con las orientaciones dirigidas a maestras, padres de familia y cuidadores, consolidan una visión integral del proceso lector en la primera infancia. Cada uno de estos componentes se articula para fortalecer la comprensión del lenguaje como una dimensión esencial en el proceso lector dentro del desarrollo de la lengua escrita, promoviendo aprendizajes significativos mediados por la interacción, el juego y las herramientas digitales.

A partir de esta articulación, se evidencia que el proceso lector no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva metodológica o técnica, sino que requiere un sustento epistemológico que oriente su comprensión y praxis educativa. Lo epistemológico en este contexto se refiere a la manera en que se concibe el conocimiento sobre la lectura en la primera infancia, cómo se construye, qué la fundamenta y desde qué relaciones se produce. En este sentido, la investigación asume que el proceso lector es una construcción cognitiva, social y cultural que emerge de la interacción entre el sujeto, el lenguaje y su entorno (Vygotsky, 1979; Bruner, 1997).

El lineamiento epistemológico que se desprende de los hallazgos reconoce que el conocimiento se construye en la relación dialógica entre los actores del proceso educativo: el niño, la maestra y la familia. Desde esta mirada, el aprendizaje lector no se transmite, sino que se co-construye mediante la experiencia compartida, el acompañamiento intencionado y la mediación pedagógica. La lectura se comprende, entonces, como un proceso vivo de significación que involucra pensamiento, emoción y acción, en el que las herramientas digitales se integran como mediadoras contemporáneas del desarrollo del lenguaje (Cassany, 2006; Milagros, 2019).

De esta forma, el lineamiento epistemológico propuesto a continuación busca ofrecer una comprensión más profunda y reflexiva del proceso lector, situándolo en el entramado de las interacciones humanas y las prácticas culturales. No se trata únicamente de enseñar a leer, sino de comprender cómo se aprende a leer en contextos donde convergen el desarrollo de la lengua escrita, la tecnología y la afectividad. Así, esta investigación trasciende el ámbito descriptivo para aportar una mirada epistemológica que fundamenta las implicaciones pedagógicas, familiares y didácticas del desarrollo lector en la primera infancia.

6.4 Propuesta: Lineamiento Epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita.

El presente lineamiento epistemológico se fundamenta en una concepción constructivista y sociocultural del conocimiento, donde el aprendizaje lector se entiende como un proceso activo de construcción que ocurre en interacción con los otros, el entorno y los distintos lenguajes que median la experiencia (Vygotsky, 1979; Bruner, 1997). Desde esta perspectiva, el proceso lector en la primera infancia trasciende la simple decodificación de signos gráficos, pues supone la elaboración de significados a partir de la comprensión del lenguaje y la interpretación del mundo.

Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso que surge de la interacción entre el pensamiento, el lenguaje y la cultura, en el cual el sujeto lector deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente activo que interpreta, indaga y transforma su realidad (Ferreiro y Teberosky, 1979; Cassany, 2006). En la primera infancia, este proceso se nutre de las experiencias afectivas, las prácticas comunicativas y las mediaciones pedagógicas que ofrecen maestras, padres y cuidadores, quienes co-construyen con los niños los cimientos de la lengua escrita.

El uso de herramientas digitales en este contexto no se concibe como un fin, sino como una estrategia didáctica que amplía las posibilidades expresivas y comunicativas, favoreciendo la exploración de nuevas formas de representación y de interacción con los textos. En coherencia con el modelo de la cuerda de Hollis Scarborough (adaptado por Milagros, 2019), este lineamiento reconoce la interdependencia entre las dimensiones del proceso lector comprensión del lenguaje y reconocimiento de la palabra y la necesidad de abordar la primera desde una visión integral, dialógica e intencionada.

A partir de los hallazgos de la investigación y del sustento teórico que los acompaña, el lineamiento epistemológico se orienta por los siguientes principios:

1. Principio de construcción activa del conocimiento: el aprendizaje lector se construye a partir de la experiencia, la exploración y la interacción del niño con su entorno lingüístico y social.
2. Principio de mediación sociocultural: el desarrollo de la lectura está determinado por los contextos culturales y por las interacciones que el niño establece con los adultos significativos (Vygotsky, 1979).
3. Principio de integración del lenguaje: la oralidad, la lectura y la escritura se conciben como procesos interrelacionados que, al articularse, potencian la comprensión y la expresión (Bruner, 1997) dentro del desarrollo de la lengua escrita.
4. Principio de la afectividad en el aprendizaje: el vínculo emocional entre el niño, la maestra y la familia constituye un motor esencial para el desarrollo lector, ya que la lectura se asocia con el placer, la curiosidad y la confianza.
5. Principio de mediación tecnológica: las herramientas digitales se incorporan como mediaciones contemporáneas que diversifican las formas de acceso, interpretación y producción del lenguaje (Cassany, 2006; Milagros, 2019).

El lineamiento epistemológico propuesto ofrece una comprensión renovada del proceso lector en la primera infancia, al integrar los componentes cognitivos, lingüísticos, sociales y afectivos del aprendizaje. En primer lugar, permite reconocer que la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de la palabra son procesos interdependientes que se desarrollan simultáneamente y se fortalecen mediante la mediación pedagógica y familiar.

En segundo término, esta orientación convoca a docentes y familias a reflexionar sobre el rol del adulto como mediador del conocimiento, trascendiendo la enseñanza formal del código escrito. Se promueve, en su lugar, la generación de experiencias lectoras significativas, dialógicas y contextualizadas, que favorezcan la construcción activa de sentido y el vínculo afectivo con la lectura desde los primeros años.

Finalmente, aporta a la investigación educativa una mirada epistemológica situada, que concibe la lectura como una práctica cultural en permanente construcción, atravesada por la tecnología, la interacción y la emoción. De esta manera, se consolida una visión del proceso lector como una experiencia integral, dinámica y humanizadora, que posibilita el desarrollo de la lengua escrita y el pensamiento crítico desde los primeros años de vida.

Al ser la lectura una habilidad que se desarrolla de manera transversal en todo el currículo y ciclos escolares, es decir, también desde el ciclo inicial, esta propuesta con las orientaciones a maestras, padres de familia y cuidadores y experiencias a niños de 4 y 5 años, está dada para integrarla en los diferentes ejes de trabajo pedagógico, y con la posibilidad de incluirse independientemente de la estrategia metodológica que cada Colegio o grupo de maestras acuerden, es decir, trabajo por proyectos, ambientes de aprendizaje, secuencias didácticas, entre otros.

Dentro del planteamiento de orientaciones dirigidas a las maestras, se evidencia la necesidad de evaluar de manera continua el progreso y desempeño de los niños en las diferentes dimensiones que configuran la comprensión del lenguaje. Esta evaluación no solo permite identificar avances individuales, sino también ajustar las estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades y potencialidades de cada niño. En coherencia con ello, dentro de este mismo lineamiento se propone una rúbrica de seguimiento adaptada considerando las diferentes taxonomías de la lectura (como la propuesta por Bloom (1956), que organiza el pensamiento desde recordar hasta crear, el enfoque interactivo de Solé (2012), que concibe la lectura como un proceso activo de construcción de significado y la Taxonomía de Barret (1976) centrada en la comprensión lectora, con cinco niveles), para fortalecer el proceso lector en niños de primera infancia, centrada en el desarrollo de la comprensión del lenguaje en sus distintas habilidades y organizada en criterios e indicadores que reflejan los distintos niveles de comprensión y las habilidades del lenguaje en la primera infancia.

La Tabla 9, muestra esta rúbrica de seguimiento la cual permite el planificar experiencias e intervenciones educativas alineadas con los niveles cognitivos y de comprensión de dichas taxonomías, favoreciendo tanto la observación participante como la retroalimentación en un marco pedagógico constructivista. Cada componente de esta rúbrica ha sido concebido como una guía para la planificación de actividades y la evaluación del proceso lector, con el propósito de facilitar a docentes y familias un acompañamiento sistemático del desarrollo infantil. En este marco, se favorece la construcción de aprendizajes significativos y duraderos, dentro de un enfoque constructivista que reconoce a niños y niñas como agentes activos en la construcción de su propio conocimiento.

Tabla 9
Rubrica de seguimiento en las dimensiones de la comprensión del lenguaje.

Habilidad	Nivel 1: Recordar / Literal	Nivel 2: Comprender / Reorganizar	Nivel 3: Aplicar / Inferir	Nivel 4: Analizar / Evaluar	Nivel 5: Crear / Apremiar
Conocimientos previos	Relata experiencias personales relacionadas con la temática.	Conecta hechos de la historia con su vida cotidiana.	Anticipa lo que puede suceder en la narración.	Contrasta lo que sabía con lo aprendido en la lectura.	Integra conocimientos previos y nueva información para elaborar explicaciones propias.
Vocabulario	Reconoce y nombra palabras familiares.	Aprende palabras nuevas con ayuda y las usa en la narración.	Emplea palabras nuevas en contextos diferentes.	Distingue matices de significado y usa vocabulario preciso.	Crea relatos, juegos de palabras o expresiones nuevas.
Estructura del lenguaje	Identifica inicio y final de una historia.	Reconoce y organiza secuencias simples (primero, luego, al final).	Relata la historia con coherencia manteniendo la secuencia.	Describe cómo se organiza una narración (problema, personajes, solución).	Produce narraciones propias con inicio, desarrollo y cierre.
Razonamiento verbal	Responde preguntas literales sobre el texto.	Realiza inferencias sencillas sobre personajes o acciones.	Predice desenlaces y propone soluciones.	Opina y justifica puntos de vista sobre la historia.	Inventa finales alternativos o diálogos para los personajes.
Conocimiento literario	Muestra interés por cuentos, poemas o canciones.	Diferencia tipos de textos (cuento, rima, adivinanza).	Disfruta de recursos literarios (rima, repetición, sorpresa).	Reconoce la intención del texto (enseñar, divertir, emocionar).	Crea pequeños textos: rimas, versos o finales propios.

Nota. elaboración propia

El lineamiento anteriormente expuesto está mediado por una página web, ubicada en el siguiente enlace:

<https://sites.google.com/colegiocundinamarca.edu.co/la-lectura-antes-de-la-lectura/inicio>

Este espacio ha sido creado desde la perspectiva constructivista, el cual tiene la posibilidad de enriquecerse y compartirse, convirtiéndose en una herramienta valiosa para los tres agentes principales en este hermoso proceso de aprender a leer en la Primera infancia: niños, maestras y padres de familia.

Conclusiones

La investigación permitió visibilizar de manera significativa las voces de los diferentes actores que intervienen en el proceso lector en la primera infancia. Por un lado, emergió con fuerza la voz de las maestras, quienes manifestaron su compromiso por orientar a los niños desde el respeto por sus diferencias, modos de aprendizaje, intereses y necesidades, reconociéndolos como sujetos únicos que construyen conocimiento a partir de experiencias significativas. De igual manera, se destacó la voz de los padres y cuidadores, quienes expresaron su deseo genuino de acompañar de la mejor manera posible el proceso lector de sus hijos, movilizandolos estrategias, tiempos y recursos para favorecer su desarrollo. Finalmente, la voz de los niños se hizo presente a través de sus diálogos espontáneos, participaciones voluntarias y variadas formas de expresión, ya fuera mediante la palabra, el dibujo, el juego simbólico, las construcciones orales o sus primeras aproximaciones escriturales. En conjunto, estas voces evidencian un proceso lector vivo, dinámico y construido colectivamente, donde la escuela, la familia y los niños interactúan como agentes fundamentales en la configuración de experiencias lectoras significativas y coherentes con un enfoque constructivista del aprendizaje.

También, permitió reconocer los componentes fundamentales que inciden en la construcción del proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años, destacando la importancia del uso de herramientas digitales como estrategia didáctica, que favorezcan la interacción, la exploración y la construcción activa de significados. Dichos componentes abarcan la comprensión del lenguaje en sus distintas dimensiones: conocimientos previos, vocabulario, estructura lingüística, razonamiento verbal y conocimiento literario; así como el reconocimiento de la palabra, considerando la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual. Asimismo,

se contemplan elementos como la imaginación, la creatividad, la motivación y el interés por la lectura.

El fortalecimiento deliberado de la comprensión del lenguaje, mediante el desarrollo articulado de habilidades como los conocimientos previos, el vocabulario, la estructura lingüística, el razonamiento verbal y el conocimiento literario desde la primera infancia, permite establecer fundamentos sólidos para la construcción de sentido en los procesos de lectura. Este avance no solo contribuye al logro de aprendizajes escolares futuros, sino que también potencia la capacidad de los niños para comunicarse eficazmente, interpretar su entorno y participar activamente en la generación de significados.

El desarrollo de las distintas habilidades relacionadas con la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de la palabra no ocurre de manera aislada, sino que se entrelazan y se potencian mutuamente, es así como la comprensión favorece la decodificación y, a su vez, el reconocimiento de palabras fortalece la construcción de significados, generando un proceso dinámico en el que unas capacidades sirven de base para otras, de tal manera que resulta fundamental favorecer a los niños experiencias significativas y variadas que estimulen estas habilidades de manera integrada, entendiendo que no todas se desarrollan al mismo tiempo, pero sí de forma complementaria, contribuyendo de manera conjunta al proceso lector y por ende al desarrollo de la lengua escrita.

El análisis de los resultados a la luz de la teoría constructivista permite comprender que el proceso lector en niños de 4 y 5 años es una construcción activa que emerge de la interacción entre el desarrollo cognitivo, el acompañamiento social y las experiencias significativas que viven los niños en su contexto inmediato. Los aportes de Piaget (1970) y Vygotsky (1979) resultan fundamentales para interpretar cómo los niños, desde su etapa preoperacional y dentro de su zona de desarrollo próximo, movilizan esquemas mentales, lenguaje y funciones simbólicas

para avanzar en la comprensión lectora. A su vez, las perspectivas de Ausubel (1978) sobre el aprendizaje significativo, de Ferreiro (1999) sobre la construcción temprana del sistema de escritura y de Bruner (2023) sobre la mediación y el andamiaje, permiten reafirmar que leer en la primera infancia implica mucho más que decodificar: supone atribuir significado, representar, interactuar y crear.

Los hallazgos provenientes de las entrevistas a maestras, padres y cuidadores, así como las experiencias realizadas con los niños, evidencian un proceso lector profundamente contextualizado y mediado por la oralidad, el juego, la exploración simbólica y la integración pertinente de herramientas digitales. Esta convergencia de factores confirma que la lectura se desarrolla de manera progresiva cuando el niño es reconocido como sujeto activo, capaz de construir su conocimiento en diálogo con otros y con su entorno, tal como sostienen las bases epistemológicas del constructivismo. Igualmente, se destaca el papel corresponsable de la escuela y la familia como agentes que acompañan, orientan y fortalecen las habilidades lectoras, reafirmando la importancia de generar ambientes de aprendizaje colaborativos, enriquecidos y culturalmente significativos.

De este modo, la investigación no solo permite comprender el proceso lector desde un enfoque integral, sino que también aporta fundamentos teóricos y prácticos para la formulación de propuestas pedagógicas pertinentes, flexibles y transferibles a diversos contextos educativos. Al situar los resultados en diálogo con los principales autores del constructivismo, se reafirma que el aprendizaje lector en la primera infancia se configura como un proceso dinámico, social y profundamente humano, que requiere mediación consciente, experiencias significativas y acompañamiento constante para favorecer el desarrollo pleno de las competencias comunicativas desde los primeros años de vida.



Al reflexionar sobre la educación de los niños de primera infancia, es imprescindible reconocer que el rol del maestro requiere experticia, creatividad, sensibilidad y cualidades pedagógicas especiales, de tal manera el docente debe acompañar los procesos infantiles generando experiencias significativas que favorezcan su desarrollo integral, evitando encasillarlos en lo que “deben o no deben hacer”, sino más bien, su labor consiste en actuar de manera intencional, disciplinada y lúdica, con el fin de propiciar ambientes de aprendizaje que respeten la singularidad de los niños y las niñas, al tiempo que potencien sus capacidades.

Se constató que las formas en que los niños y niñas se apropian del proceso lector están determinadas por sus experiencias previas, el acompañamiento brindado por sus familias y las estrategias pedagógicas implementadas por las docentes. La mediación activa mediante la observación, la orientación y el uso de herramientas digitales, desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de la comprensión lectora y en el desarrollo de la lengua escrita desde los primeros años de vida escolar.

La participación de la familia en el proceso lector durante la primera infancia resulta esencial, ya que constituye el primer contexto de aprendizaje y el escenario donde se originan las experiencias más significativas. Cuando padres y cuidadores se involucran activamente en las prácticas de lectura, no solo fortalecen el vínculo afectivo, sino que también promueven la motivación, el interés y el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en los niños. En este sentido, la familia se configura como un aliado estratégico de la escuela, pues su acompañamiento temprano y sostenido amplía las oportunidades de aprendizaje y favorece una formación lectora integral.

En la primera infancia, la lectura debe articular el contacto con libros físicos y las interacciones humanas, ya que estos favorecen la construcción del sentido cultural del lenguaje escrito y fortalecen los vínculos afectivos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Bruner, 1983; Pennac,

1992). Sin embargo, en un mundo globalizado, también es necesario integrar experiencias de lectura mediadas por herramientas digitales, que amplían los escenarios de acceso y participación en la cultura escrita (Cassany, 2006; UNESCO, 2013, 2021). De este modo, los soportes impresos y digitales no se excluyen, sino que se complementan cuando están mediados pedagógicamente.

La investigación permitió establecer orientaciones prácticas dirigidas a docentes y familias, orientadas a brindar un acompañamiento sistemático y efectivo a los niños en su proceso de aprendizaje lector. Dichas orientaciones contemplan el uso de recursos digitales interactivos, la planificación de experiencias significativas y el seguimiento del progreso mediante rúbricas de evaluación.

Se observó que los niños y niñas de 4 y 5 años desarrollan progresivamente habilidades lectoras que incluyen el reconocimiento de letras y palabras, la comprensión de textos tanto orales como escritos, así como la capacidad de inferir y expresar ideas propias. Estas competencias se ven fortalecidas cuando las experiencias lectoras se integran en propuestas pedagógicas coherentes, mediadas por recursos digitales interactivos que estimulan la motivación, la atención y la participación activa en la construcción de significados.

Se comprobó que la integración de herramientas digitales, cuando se utiliza de manera estratégica y mediada por el adulto, potencia el fortalecimiento de la comprensión lectora dentro del desarrollo de la lengua escrita, al proporcionar experiencias dinámicas, motivadoras y adaptadas a las capacidades cognitivas y lingüísticas de la primera infancia. Esto evidencia la importancia de un enfoque constructivista y personalizado en la enseñanza de la lectura desde edades tempranas.

Se comprobó que la orientación sistemática de docentes y familias es esencial para consolidar el proceso lector. Las orientaciones diseñadas permiten que maestros y cuidadores

acompañen de manera efectiva a los niños, integrando herramientas digitales, actividades lúdicas y estrategias de retroalimentación, generando un entorno lector estimulante y constante que refuerza la comprensión y el desarrollo de la lengua escrita.

La planificación de experiencias estructuradas y mediadas por herramientas digitales se ha revelado como una estrategia eficaz para promover la lectura en la primera infancia. Cuando las actividades se diseñan de manera intencional y con objetivos claros, se fomenta la exploración, la creatividad, la interacción con los textos y la apropiación de habilidades lingüísticas, favoreciendo un aprendizaje progresivo y significativo. Estas experiencias no solo se alinean con los niveles cognitivos y de comprensión establecidos por distintas taxonomías y enfoques de la lectura, sino que también respetan y acompañan los hitos de desarrollo de los niños, garantizando que la mediación sea pertinente, efectiva y adaptada a sus necesidades.

Los avances en neurociencia, especialmente los aportes de Stanislas Dehaene (2010), proporcionan un marco teórico robusto para comprender el desarrollo del proceso lector en la infancia. Su investigación evidencia que la lectura no es una capacidad innata, sino una construcción cerebral que resulta de la interacción entre sistemas visuales, lingüísticos y cognitivos, influenciada por la experiencia y la práctica continua. El conocimiento de estos mecanismos permite diseñar estrategias pedagógicas más eficaces, orientadas a estimular la conciencia fonológica, la decodificación y la comprensión textual desde las etapas iniciales del desarrollo infantil.

En este sentido, integrar los hallazgos neurocientíficos en la planificación de experiencias de lectura facilita la construcción de habilidades lectoras sólidas, respetando los ritmos de desarrollo individual y potenciando la plasticidad cerebral de los niños de primera infancia. Así, la mediación intencionada ya sea a través de la interacción directa, el acompañamiento familiar o el uso de herramientas digitales se fundamenta en la evidencia científica que vincula la

estimulación temprana con la adquisición de la lectura, contribuyendo al desarrollo de la lengua escrita de manera significativa, progresiva y sostenida.

Además, la investigación define su aporte en el campo de la neuro didáctica al integrar los planteamientos del desarrollo cognitivo de Piaget, quien afirma que los aprendizajes están estrechamente relacionados con la edad cronológica y las etapas evolutivas del niño (Piaget, 1972), con los avances contemporáneos de las neurociencias sobre el proceso lector. Al articular estas bases teóricas con los postulados de Dehaene (2023), que explican cómo el cerebro aprende a leer mediante mecanismos de reciclaje neuronal y reorganización cortical, el estudio ofrece una comprensión más profunda del proceso lector en la primera infancia. Este enfoque permite fundamentar estrategias pedagógicas que respetan tanto el desarrollo cognitivo como el funcionamiento neurobiológico, fortaleciendo así la pertinencia y solidez del lineamiento propuesto.

Una pronunciación adecuada en la primera infancia resulta esencial para el desarrollo integral del lenguaje, ya que constituye la base sobre la cual se construyen las demás habilidades comunicativas. Una articulación clara y comprensible no solo mejora la inteligibilidad del habla, sino que también contribuye al fortalecimiento de la conciencia fonológica, al enriquecimiento del vocabulario y a la estructuración del pensamiento verbal, aspectos clave para el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura.

Aunque se han desarrollado múltiples investigaciones en torno a los procesos de lectura a lo largo del tiempo, el contexto contemporáneo marcado por la globalización, el desarrollo tecnológico y la transformación de las prácticas educativas, exige seguir profundizando en este campo desde enfoques renovados y pertinentes. En especial, resulta pertinente fortalecer las investigaciones centradas en la primera infancia, etapa en la que se sientan las bases del pensamiento, el lenguaje y la comprensión lectora. Reconocer el potencial cognitivo, lingüístico y

simbólico de los niños y las niñas implica superar miradas reduccionistas que tienden a subestimarlos por su edad, y en su lugar, valorar su capacidad para construir significado, interactuar con los textos y desarrollar competencias comunicativas desde sus propias experiencias y contextos.

El desarrollo de la lengua escrita durante la primera infancia constituye un proceso clave para la formación integral de los niños, dado que en esta etapa se establecen los fundamentos del pensamiento, la comunicación y la comprensión del entorno. La oralidad, la lectura y la escritura se articulan de manera interdependiente, facilitando la expresión de ideas, emociones y saberes, al tiempo que fortalecen la interacción social y promueven aprendizajes significativos. Estos procesos, además de ser esenciales en la vida cotidiana, adquieren una función central en el contexto escolar, donde se consolidan las competencias comunicativas que sustentan el desarrollo académico y personal. En este sentido, promover la lengua escrita desde los primeros años implica reconocer a los niños como sujetos activos del lenguaje, capaces de construir saberes a partir de sus experiencias, de la mediación del adulto y del diálogo constante entre el habla, la lectura y la escritura.

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se logró comprender que el proceso lector en la primera infancia constituye una experiencia integral que va más allá de la mera decodificación del texto escrito, al configurarse como una práctica social, cultural y afectiva construida en la interacción entre el niño, su entorno y las mediaciones pedagógicas que lo acompañan. En este marco, el cumplimiento del objetivo general se concreta mediante la formulación de orientaciones dirigidas a maestras y familias, así como a través de experiencias significativas para los niños, orientadas a fortalecer la comprensión y producción de la lengua escrita mediante el uso intencionado de herramientas digitales.

Desde el lineamiento epistemológico planteado, se reconoce que el aprendizaje de la lectura no puede comprenderse al margen de las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y tecnológicas que intervienen en su desarrollo. Por ello, la mirada constructivista y sociocultural asumida en esta investigación permite comprender que el conocimiento se construye a partir de la interacción y el diálogo, y que los procesos de lectura emergen como resultado de experiencias significativas, contextualizadas y mediadas por el lenguaje.

Asimismo, se reafirma el papel protagónico del adulto maestro, padre o cuidador como mediador del aprendizaje, capaz de generar ambientes ricos en lenguaje, curiosidad y afecto. De igual forma, la incorporación de herramientas digitales se entiende como una mediación contemporánea que potencia la creatividad y amplía las posibilidades expresivas de los niños, siempre que se utilicen desde un enfoque pedagógico intencionado y reflexivo.

Los resultados de la investigación sobre el proceso lector en niños de primera infancia aportan de manera significativa a la línea de Organización, gestión educativa y del conocimiento, al poner de manifiesto la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas a partir de una gestión institucional que promueva la lectura como eje articulador del desarrollo integral. Este estudio permite comprender que la gestión educativa trasciende la mera administración de recursos, para centrarse en la creación de entornos alfabetizadores donde la lectura sea concebida como una práctica social y cultural que involucra a toda la comunidad educativa. En este sentido, los hallazgos pueden ser aplicados en diversos contextos mediante la implementación de estrategias de gestión que integren la formación docente, la participación de las familias y el uso de mediaciones didácticas pertinentes, contribuyendo así a la consolidación de una cultura lectora institucional que potencie los procesos de aprendizaje desde la primera infancia.

Finalmente, esta investigación ofrece al campo educativo una perspectiva epistemológica que entiende el proceso lector como un fenómeno complejo y dinámico, en el que confluyen la

oralidad, la lectura y la escritura en el marco del desarrollo de la lengua escrita. Fomentar estas prácticas desde los primeros años de vida implica formar lectores críticos, sensibles y participativos, capaces de interactuar con múltiples lenguajes y de construir una comprensión del mundo a partir de la palabra y de la experiencia compartida.

En consecuencia, esta investigación no solo aporta a la comprensión teórica del proceso lector en la primera infancia, sino que propone acciones pedagógicas concretas que fortalecen la práctica educativa y familiar en contextos contemporáneos. Se invita a continuar profundizando en el estudio de la comprensión del lenguaje, el reconocimiento de la palabra y sus implicaciones en el desarrollo de la lengua escrita, integrando de manera crítica y creativa las herramientas digitales como mediaciones del aprendizaje. Así, el desafío pedagógico se centra en formar comunidades lectoras que reconozcan el valor del lenguaje como medio de pensamiento, comunicación y transformación social, consolidando una educación que potencie la voz y el sentido de los niños desde sus primeras experiencias con la palabra.

Referencias

Aldalalah, O. M. A., Wardat, Y., Al-Omari, A. A. H., y Khodair, R. M. (2025). The effectiveness of interactive digital content based on the TPACK model in developing the skills of educational aids production and improving cognitive achievement among early childhood university students. *Contemporary Educational Technology*, 17(2), ep572.

<https://doi.org/10.30935/cedtech/16046>.

American Academy of Ophthalmology [AAO]. (2023). *Digital devices and your child's eyes*.

<https://www.aao.org/eye-health/tips-prevention/digital-devices-your-child-s-eye>.

American Academy of Pediatrics [AAP]. (2016). *Media and young minds*. Pediatrics, 138(5),

e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>

Aslan, D. (2023). *Dialogic reading and the home literacy environment: Effects on early literacy skills* (Doctoral dissertation, University of Leeds). White Rose eTheses Online.

<https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/32776>

Atorresi, A., y Colaboradores. (2012). *Aportes para la enseñanza de la lectura*.

Ausubel, D. P. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2.^a ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Baciu, I. E. (2017). *Vocabulary and phonological awareness in 3- to 4-year-old children: Effects of a training program* [Tesis de maestría, Wilfrid Laurier University]. Scholars

Commons. <https://scholars.wlu.ca/etd/1108>

Barrett, T. C. (1976). *Taxonomy of reading comprehension*. In R. Smith & T. C. Barrett (Eds.),

Teaching reading in the middle class (pp. 45–52). Addison-Wesley.

Basque Center on Cognition, Brain and Language [BCBL]. (2025, mayo 25). *El bilingüismo desde la infancia mejora la lectura y puede prevenir la dislexia*. Radio Bilbao - Cadena SER. <https://cadenaser.com/euskadi/2025/05/25/el-bilinguismo-desde-la-infancia-mejora-la-lectura-y-puede-prevenir-la-dislexia-segun-un-estudio-del-bcbl-radio-bilbao>.

Beaty, J. J., & Tucker, H. (1987). *Computers in the early childhood classroom*. Delmar Publishers.

Bellenger, L. (1979). *La lecture et la compréhension*. Presses Universitaires de France.

Betancur Nieto, A. C. (2012). *Las TIC en la adquisición de la conciencia fonológica en niños de transición del Colegio Colombo Británico* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/810>

Bilbao - Cadena SER. <https://cadenaser.com/euskadi/2025/05/25/el-bilinguismo-desde-la-infancia-mejora-la-lectura-y-puede-prevenir-la-dislexia-segun-un-estudio-del-bcbl-radio-bilbao>.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Bird, J., y Edwards, S. (2015). *Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework*. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149–1160. <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Braslavsky, B. (2005). *Alfabetización: La educación en los primeros años*.

- Braslavsky, C. (2005). *Los aprendizajes básicos obligatorios: un debate necesario*. UNESCO/OREALC.
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Developmental ecology through space and time: A future perspective*. En P. Moen, G. H. Elder Jr. y K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *El proceso mental en la educación*. Madrid: Narcea.
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Amorrortu Editores.
- Busby, C. (2024, noviembre 5). *Digital tech brings rich opportunities for child development, study shows*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/society/2024/nov/05/digital-tech-rich-opportunities-child-development-study>
- Campos, A. L. (2020). *Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. Fundación Telefónica Movistar.
- Carmioli, A. M., Sparks, A., y Conejo, L. (2022). *Book sharing and reminiscing: Caregivers' conversational styles and early literacy in Latin American contexts*. Universidad de Costa Rica.

- Carroll, J. M. (2001). *The development of phonological awareness in pre-school children* [Tesis doctoral, University of York]. White Rose E-Theses Online.
<https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/9761>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Enseñar lengua*. Graó.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (2002). *Aprender a leer: estudio comparado internacional sobre la enseñanza de la lectura inicial*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: Diálogo con Roger Chartier*. Gedisa.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Corrales Espinosa, A., Dussán Zuluaga, L. F., Borbón Vásquez, J., y Córdoba Trillos, C. E. (2020). *Informe nacional de resultados para Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes 2020*. <http://www.freepik.es>

- Cottrill, K. S. (2025). *Applying the principles of the five building blocks of reading to pre-kindergarten music students* (Doctoral dissertation, Liberty University). Liberty University.
- Cueva, C., y Pérez, A. (2022). Estrategia educativa para fomentar hábitos de lectura en niños de tres a cinco años. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 6(2), 45–56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/6858/685872167004/>
- Chacón, J., y Torres, D. (2021). La familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años. *Revista Vínculos ESPE*, 6(2), 101–115. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/article/view/1790>
- Christakis, D. A. (2019). The challenges of defining and studying “digital addiction” in children. *JAMA Pediatrics*, 173(11), 1021–1022. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.2680>
- Chartier, R. (2000). *El mundo como representación: Historia cultural entre práctica y representación*. Gedisa.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Penguin.
- Dehaene, S. (2010). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2014). *Las neuronas de la lectura: Cómo la ciencia explica nuestra capacidad de leer*. Siglo XXI.
- Dehaene, S. (2023). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI Editores
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.



- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. II). Editorial Gedisa.
- DeWalt, K. M., y DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2nd ed.). Rowman y Littlefield.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2014). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (4.^a ed.). McGraw-Hill Educación.
- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C., y Miller, A. L. (2020). A naturalistic study of child and family screen media and mobile device use. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 309–321. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01528-9>
- Dugan, M. J. (2025). *Exploring phonics instruction and strategies in emerging literacy: A phenomenological inquiry into effective early literacy interventions* (Doctoral dissertation, Liberty University). Liberty University.
- Early Childhood Education Journal. (2025). *Impact of a structured shared book reading intervention on the vocabulary knowledge of preschool-age children. Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01920-z>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., y Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Equipo técnico de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*.
- Estrategias de lectura para la infancia: ¿qué dicen las...?* (2023). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023031.
- <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18052>

- Fernández-Rubio, C. M., y Simeón-Aguirre, A. M. (2024). *Fomento del hábito lector en escolares de educación básica en Latinoamérica: una revisión sistemática*. Episteme Koinonía, 7(1). <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3711>
- Ferreiro, E. (1999). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización: Teoría y práctica* (6.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flewitt, R., et al. (2024). *Toddlers, Tech and Talk: Digital tech can offer rich opportunities for child development* [Informe de estudio]. Manchester Metropolitan University y otras universidades del Reino Unido
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata.
- Freeman, Y. S. (1988). *Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?*
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (47.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1997). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.



- Goodman, K. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gifford, S. (2022). *Supporting emergent literacy in preschoolers through an art-therapy intervention: A mixed-methods pilot study* (Doctoral dissertation, Drexel University). Drexel Research Discovery.
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing: An international survey*. UNESCO.
- Gros Salvat, B., y Suárez Guerrero, C. (2016). *Pedagogía digital: Una aproximación a la nueva ecología del aprendizaje*. Editorial UOC.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- HuffPost. (2024, marzo 10). *Un estudio confirma la importancia de leer en voz alta en familia durante los primeros años*. HuffPost España. <https://www.huffingtonpost.es/life/hijos/un-estudio-confirma-prueba-padres-e-hijos-deben-realizar-forma-conjunta-primerosnos.html> (2021).
- ICFES. (2019). *Resultados PISA 2018: Informe nacional de Colombia*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- International Literacy Association. (2019). *Digital resources in early childhood literacy development* (Position statement and research brief). Newark, DE: International Literacy Association.

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo* (Informe No. 47). UNESCO Institute for Statistics.

Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Editorial Octaedro.

Jurado, F., y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura hacia la producción interactiva de los sentidos* (3.^a ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kelly, V. (2024). *La alfabetización en el nivel inicial y las contribuciones de las tecnologías digitales* [Documento técnico]. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?* Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70.

Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. *Mind, Brain and Education*, 5(3), 128–142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01121>.

Kuhl, P. K. (2011). *Early language learning and the social brain*. In D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 137-148). Guilford Press.

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*.



Kucirkova, N., & Rodríguez-León, L. (2023). *Children's multisensory reading experiences: A systematic review of empirical evidence*. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 655–672. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01372-4>

Lallier, M., Thierry, G., Barr, P., Carreiras, M., y Tainturier, M.-J. (2018). Learning to read bilingually modulates the manifestations of dyslexia in adults. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 335-349. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1447942>

Lankshear, C., y Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.

Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*.

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., y Tough, S. (2020). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 174(3), e193019. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3019>

Malaguzzi, L. (1996). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (C. Edwards, L. Gandini y G. Forman, Eds.). Ablex Publishing.

Margaret, H., McCain, N., y Mostaza, J. F. (1999). *Revertir la verdadera fuga de cerebro: Estudio de primeros años. Reporte final abril 1999*. www.childsec.gov.on.ca

Marsh, J. (2010). *Young children's play in online virtual worlds*. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345406>

McInnis, A. T. (2008). *Phonemic awareness and sight word reading in toddlers* [Tesis doctoral, Louisiana State University]. LSU Digital Commons.
https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/425

- Milagros, M. (2019). *El modelo de la cuerda de Hollis Scarborough: una mirada a la comprensión lectora en la infancia temprana*. *Revista de Educación y Lenguaje*, 12(3), 45–58.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. Transición*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes para el lenguaje en el primer ciclo de educación*. MEN.
- Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) y Estrategia “Leer es mi cuento” 2018–2022*.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Clio Press.
- Morales Mantilla, S. M., y Pedraza Ramírez, C. E. (2025). *Mediaciones tecnológicas en la educación infantil: Los niños en el mundo digital*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC], y Fred Rogers Center. (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*
- Neumann, M. M., Merchant, G., y Flewitt, R. (2024). Stimulating preschoolers’ early literacy development using educational technology: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 32, 100500.
<https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100500>
- OCDE. (2017). *Mejorar la educación y la atención de la primera infancia para ayudar a más niños a lograr un buen arranque en la vida y a fomentar la movilidad social*.

OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD

Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

ONU. (2021). *COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas*.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/documents/udhr/>

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2022). *Primera infancia en la era de la transformación digital: Una mirada iberoamericana*. OEI.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.

Peña, M., Hernández, R., y Torres, L. (1981). *Métodos para la enseñanza de la lectura en lengua española*. Editorial Trillas.

Pérez Abril, M., & Roa Casas, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Piaget, J. (1970). *La psicología del niño* (4.ª ed.). Ediciones Morata.

Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.

Piaget, J. (1972). *La representación del mundo en el niño*. Morata.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.

Pennac, D. (1993). Como una novela. Tusquets Editores.

Plowman, L., y McPake, J. (2013). *Seven myths about young children and technology*. *Childhood Education*, 89(1), 27–33. <https://doi.org/10.1080/00094056.2013.757490>



Presidencia de la República de Colombia. (2018). *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”*.

Randall, S. Z. (2011). *Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at-risk* [Tesis doctoral, Walden University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Revista Semana. (2019, diciembre 3). *Colombia retrocede en lectura según resultados PISA 2018*. Semana.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. (2023). *Investigaciones sobre literatura infantil y alfabetización emergente en la primera infancia*. Universidade Estadual Paulista.

Rivera, A. (2021, 17 de diciembre). *Herramientas digitales para la educación: Diversos caminos al cambio*. Luca Learning Systems.

Salas, R. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entreciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento*, 7(19). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. In S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford Press.

Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento Curricular y Pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Secretaría de Educación del Distrito. (2021). *Orientaciones pedagógicas para el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.



- Siskind, D., Conlin, D., Kim, S., Barnes, A., y Yaya-Bryson, D. (2020). Balancing technology and outdoor learning: Implications for early childhood teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*.
- Shen, L., y Loy, C. L. (2025). Research hotspots and future prospects of TPACK in early childhood education: An analysis based on CiteSpace knowledge mapping. [Artículo bibliométrico].
- Shin, S. Y., y Miller-Carpenter, S. (2022). *A review of the participant observation method in journalism: Designing and reporting*. *Journal of Communication Inquiry*, 46(3), 257–273. <https://doi.org/10.1177/01968599221080573>
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart y Winston.
- Smith, F., & Goodman, K. S. (1996). *On the psycholinguistic method of teaching reading*. In K. S. Goodman (Ed.), *The Goodman Reading Collection* (pp. 45–60). RDR Books.
- Smith, M. (2024). *Preschool teachers' perceptions of the development of literacy skills in a play-based preschool setting* (Doctoral dissertation, Walden University). Walden University ScholarWorks.
- Snow, C. E. (1983). *Literacy and language: Relationships during the preschool years*. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an RyD program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Snow, C. E. (2016). *Early literacy development and instruction: What science really tells us*. Brookes Publishing.



- Snow, C. E., y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, y P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 112–139). Routledge.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2012). «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Spradley, J. P. (s. f.). *Participant observation*.
- Teale, W. H., y Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing.
- Tapia Montesinos, M. M. (2019, 6 de mayo). *Modelo de la Cuerda* [Imagen adaptada]. En *De la evidencia al aula* (entrada del blog). Reproducido con autorización. Recuperado de <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/05/06/modelo-de-la-cuerda>
- Teberosky, A., y Solé, I. (2003). *Las prácticas de lectura en la educación infantil*. Graó.
- Tonucci, F. (2009). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Tokuhama-Espinosa, T. (2018). *Neuromitos en educación: el aprendizaje basado en la evidencia*. Paidós.
- Thonis, E. A. (1976). *Teaching reading to non-English speakers*. Macmillan.
- UNESCO. (2013). *Reading in the mobile era*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Futures of education: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Alfabetización*. UNESCO.
- UNICEF. (2017). *La primera infancia importa: Informe mundial de UNICEF 2017*. UNICEF



- UNICEF. (2018). *Estrategias para la promoción de la lectura en la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2023). *Primera infancia*. UNICEF.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Estrategias destacadas para la alfabetización emergente en jardín infantil: Proyecto Abra Palabra* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Weisleder, A., Mazzuchelli, D. S. R., Sá Lopez, A., Neto, W. D., Cates, C. B., Gonçalves, H. A., ... Mendelsohn, A. L. (2018). Reading Aloud and Child Development: A Cluster-Randomized Trial in Brazil. *Pediatrics*, 141(1), e20170723.
<https://doi.org/10.1542/peds.2017-0723>
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (citado en Garton, A. F., y Pratt, C., 1991). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Blackwell.
- World Health Organization [WHO]. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Wright, C. (2021). *The impact of teachers' social-emotional competency and reading pedagogy on emergent literacy in 3- and 4-year-olds* (Doctoral dissertation, Texas Southern University). Digital Scholarship @ TSU.



Zambrano, C. D. V. (2021). *Propuesta pedagógica para fortalecer procesos lectores mediante el desarrollo de la conciencia fonológica* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena].

Repositorio UDC. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/1363>

Anexos

Anexo A: Validación de instrumentos por experta

Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–

Facultad de Educación - Doctorado en Educación

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Proyecto de tesis doctoral: La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales.

Investigadora: Graciela Gutiérrez Almario

Ciudad: Bogotá, D.C.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años, para el desarrollo de su lengua escrita?

Objetivo general: Proponer un lineamiento epistemológico que contenga los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector de niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita.

Objetivos específicos:

- ✓ Comprender las apropiaciones que tienen los niños y niñas de 4 y 5 años de edad, en la construcción de su proceso lector, en coherencia con el soporte teórico y pedagógico, así como también las concepciones, percepciones y opiniones de sus padres y maestras en relación con el mismo proceso.
- ✓ Estructurar unas orientaciones para maestras y padres de familia y/o cuidadores, de los niños y niñas de 4 y 5 años de edad, que favorezcan el acompañamiento en su proceso lector, para el desarrollo de su lengua escrita.
- ✓ Planear unas experiencias para los niños y niñas de 4 y 5 años de edad que favorezcan el desarrollo de su proceso lector, dentro del fortalecimiento de su lengua escrita.

Resumen: Teniendo como premisa que la lectura se ha convertido en un eje transversal tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana, se hace relevante fortalecerla desde los primeros años, favoreciendo la construcción de sentido y el desarrollo de habilidades desde sus cimientos. Es aquí donde se sitúa la presente investigación, la cual se propone identificar los elementos constitutivos a favorecer para el desarrollo del proceso lector en niños y niñas



de 4 y 5 años de edad y se enfoca en la importancia que este proceso tiene para el desarrollo de su lengua escrita, entendida esta por Jurado & Bustamante (1996); como un medio de expresión y comunicación entre las personas, vinculado a contextos nutridos de sentido y que dota de significados.

Es así como esta investigación pretende aportar a esta problemática proponiendo un lineamiento epistemológico sobre este proceso, mediado por herramientas digitales, que evidencie sus elementos fundamentales, las comprensiones y apropiaciones adquiridas por los niños y niñas, así como también los roles de padres y maestros en el acompañamiento, factor indispensable en este ciclo vital.

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación Organización, Gestión Educativa y del Conocimiento, generando una propuesta enriquecedora, para implementar en otros contextos educativos, contribuyendo al avance del conocimiento en este ámbito.

Además, se sustenta teóricamente en la perspectiva constructivista, que plantea que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico en el cual los individuos construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el mundo y con los demás, según los planteamientos de Jean Piaget (1920), Lev Vygotsky (1979), David Ausubel (1978), Emilia Ferreiro (1979/1999) y Jerome Bruner (2003).

También se sitúa metodológicamente en el paradigma constructivista concebido por Denzin y Lincoln (2012), quienes lo definen como una perspectiva epistemológica que enfatiza la naturaleza social y constructiva del conocimiento, reconociendo que la realidad es interpretada y comprendida por los individuos a partir de sus propias experiencias, concepciones y contextos sociales.

En cuanto al diseño metodológico, se implementará un enfoque cualitativo, centrado en comprender y construir significados sociales y culturales a través de datos cualitativos (Denzin y Lincoln, 2012). Estando conformada la unidad de análisis de esta investigación, por seis grupos de niños y niñas cuyo rango de edad está entre los 4 y 5 años de edad (cada grupo compuesto por 25 estudiantes) del Colegio Cundinamarca I.E.D., sus padres y maestras.

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERTA	
Nombre:	NADIA JOHANNA HERNÁNDEZ ORDOÑEZ
Formación:	Licenciada en pedagogía Infantil Magister en pedagogía de la lengua materna Doctora en estudios sociales.
Profesión	Coordinadora de la Licenciatura en Educación Infantil
Lugar de trabajo	Corporación Universitaria Minuto de Dios



INSTRUMENTO A VALIDAR	
Tipo de instrumento	Entrevista dialógica dirigida a padres de familia.
Según Kvale y Brinkmann (2009) este tipo de entrevista busca generar conocimiento a través del diálogo entre entrevistador y entrevistado. Se basa en una interacción activa, donde el entrevistador no solo hace preguntas, sino que también escucha, interpreta y construye significados junto con el entrevistado.	

Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–

Facultad de Educación - Doctorado en Educación

ENTREVISTA DIALÓGICA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA

Estimados padres y madres de familia,

En el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás y con aval tanto del señor Rector Henry Hernández Suárez como del Consejo Académico J.T. del Colegio Cundinamarca I.E.D., se está implementando la investigación “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”, por parte de la investigadora Graciela Gutiérrez Almario; planteando como objetivo General: Proponer un lineamiento epistemológico que contenga los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector de niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, y objetivo específico articulado con esta entrevista: Comprender las apropiaciones que tienen los niños y niñas de 4 y 5 años de edad, en la construcción de su proceso lector, en coherencia con el soporte teórico y pedagógico, así como también las concepciones, percepciones y opiniones de sus padres y maestras en relación con el mismo proceso.

Me dirijo a ustedes con el propósito de invitarlos a participar en esta entrevista. Como padres, su experiencia, conocimientos y puntos de vista son fundamentales para comprender mejor las necesidades, desafíos y fortalezas en torno al proceso lector en esta etapa tan crucial en la vida de sus hijos. Su participación no solo contribuirá al desarrollo de esta investigación, sino que también ayudará a generar información valiosa que pueda orientar acciones y estrategias para fortalecer el



proceso lector de los niños y las niñas en esta etapa tan significativa aportando orientaciones a padres y maestros.

La entrevista está diseñada como un espacio de diálogo abierto, donde su voz será escuchada y valorada. Aprecio profundamente su tiempo y disposición para colaborar en este proceso. Juntos, podemos construir un mejor entendimiento y aportar soluciones que beneficien a nuestras comunidades y, sobre todo, a los niños y niñas en su desarrollo y aprendizaje.

Agradezco de antemano su interés y compromiso.

Preguntas orientadoras

1. ¿En casa, su hijo(a) demuestra interés por la lectura? ¿cómo evidencia ese interés?
2. ¿Qué tipo de actividades realizan en familia para estimular la lectura?
3. ¿Qué beneficios cree que aporta la lectura a esta edad?
4. ¿Cuáles cree que son los mayores retos que enfrenta su hijo/a al aprender a leer?
5. ¿Qué apoyo considera que necesita por parte del colegio para fortalecer este proceso?
6. ¿Considera que el entorno familiar influye en el interés del niño por la lectura?
7. ¿Considera que un niño que reconoce letras o logos ya está "leyendo"?

REFLEXIÓN DE LA EXPERTA:

Los siguientes criterios se presentan para valorar el instrumento por favor complete la tabla con una (x) indicando su selección donde 1 es inapropiado y 4 es totalmente apropiado.

CRITERIO*	ESCALA				OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
	1	2	3	4	
1. Pertinencia del contenido de las preguntas.				X	
2. Contextualización de la información de cada pregunta según la población objeto.				X	
3. Relación con lo que se quiere investigar.				X	



4. Coherencia con los objetivos de investigación.				X	
---	--	--	--	---	--

* Tomado de criterio de instrumentos UPN

OBSERVACIÓN GENERAL:

Considero que las preguntas planteadas responden al interés de la investigación y al nivel comprensivo de las familias en el contexto propio de la institución educativa seleccionada.

INSTRUMENTO A VALIDAR	
Tipo de instrumento	Entrevista dialógica dirigida a maestras de niños y niñas de 4 y 5 años de edad.
Según Kvale y Brinkmann (2009) este tipo de entrevista busca generar conocimiento a través del diálogo entre entrevistador y entrevistado. Se basa en una interacción activa, donde el entrevistador no solo hace preguntas, sino que también escucha, interpreta y construye significados junto con el entrevistado.	

Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–

Facultad de Educación - Doctorado en Educación

ENTREVISTA DIALÓGICA DIRIGIDA A MAESTRAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD

Estimadas maestras de Educación Inicial:

En el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás y con aval tanto del señor Rector Henry Hernández Suárez como del Consejo Académico J.T. del Colegio Cundinamarca I.E.D., se está implementando la investigación “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”, por parte de la investigadora Graciela Gutiérrez Almario, planteando como **objetivo General:** Proponer un lineamiento



epistemológico que contenga los elementos constitutivos que favorecen la construcción del proceso lector de niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, y **objetivo específico** articulado con esta entrevista: Comprender las apropiaciones que tienen los niños y niñas de 4 y 5 años de edad, en la construcción de su proceso lector, en coherencia con el soporte teórico y pedagógico, así como también las concepciones, percepciones y opiniones de sus padres y maestras en relación con el mismo proceso.

Me es grato saludarlas y extenderles una cordial invitación para participar en esta entrevista. Como profesionales comprometidas con el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas en esta etapa fundamental en sus vidas, su experiencia y perspectiva son esenciales para el éxito de la presente investigación y por supuesto la generación de conocimiento en torno al proceso lector de los niños y niñas de 4 y 5 años.

Esta entrevista se plantea como un espacio de diálogo reflexivo, donde su conocimiento y vivencias como maestras serán el eje central y su voz será escuchada y valorada. Sus aportes contribuirán a enriquecer la comprensión de los procesos lectores de los niños y niñas en esta edad y serán claves para identificar estrategias que fortalezcan las prácticas pedagógicas en torno a este.

Juntas, podemos construir un mejor entendimiento y generar aportes que beneficien a nuestras comunidades y, sobre todo, a los niños y niñas en su desarrollo y aprendizaje.

Agradezco de antemano su interés y compromiso.

Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo describiría el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de esta edad?
2. ¿Considera que a esta edad ya se puede hablar de un proceso lector, por qué?
3. ¿Cuál es la importancia de la lectura para los niños y niñas de estas edades?
4. ¿Qué habilidades lectoras considera típicas o esperadas en niños de 4-5 años?
5. ¿Cuáles son las principales dificultades o retos que observa en el desarrollo lector a esta edad?
6. ¿Qué estrategias utiliza en el aula para fomentar el interés por la lectura?



7. ¿Qué papel juegan los materiales y recursos didácticos en el desarrollo lector?
8. ¿Integra la tecnología en las prácticas lectoras, si es así, cómo lo hace?
9. ¿Cómo involucra a las familias en el proceso lector de los niños?
10. ¿Cómo define a que se refiere la lengua escrita en la educación inicial?

REFLEXIÓN DE LA EXPERTA:

Los siguientes criterios se presentan para valorar el instrumento por favor complete la tabla con una (x) indicando su selección donde 1 es inapropiado y 4 es totalmente apropiado.

CRITERIO*	ESCALA				OBSERVACIONES Y / O RECOMENDACIONES
	1	2	3	4	
1. Pertinencia del contenido de las preguntas.				X	
2. Contextualización de la información de cada pregunta según la población objeto.				X	
3. Relación con lo que se quiere investigar.				X	
4. Coherencia con los objetivos de investigación.				X	

* Tomado de criterio de instrumentos UPN

OBSERVACIÓN GENERAL:

Considero que las preguntas son pertinentes en el marco de los objetivos propuestos.

INSTRUMENTO A VALIDAR	
Tipo de instrumento	Observación participante.
Según Shin, S. Y., y Miller Carpenter, S. (2022). esta técnica implica una inmersión en la comunidad de estudio para comprender las dinámicas desde adentro, combinando la observación directa con la interacción con los participantes.	

Formato de notas a partir de la observación participante

Se hará un registro detallado de lo observado tanto en la aplicación de las entrevistas dialógicas con padres y maestras, como en las experiencias tenidas con los niños y niñas.

Se tomarán notas detalladas sobre las interacciones, conversaciones, experiencias y comportamientos observados, anotando tanto hechos en relación con el objetivo propuesto, como reflexiones personales. Además, el formato contará con los siguientes elementos:

Fecha y hora, lugar, duración de la observación, rol del observador, participantes, materiales didácticos empleados, organización del espacio, tipo de actividad y estrategias del investigador.

REFLEXIÓN DE LA EXPERTA:

Los siguientes criterios se presentan para valorar el instrumento por favor complete la tabla con una (x) indicando su selección donde 1 es inapropiado y 4 es totalmente apropiado.

CRITERIO*	ESCALA				OBSERVACIONES – RECOMENDACIÓN
	1	2	3	4	
1. Relación con lo que se quiere investigar.				X	
2. Coherencia con los objetivos de investigación.				X	

* Tomado de criterio de instrumentos UPN

OBSERVACIÓN GENERAL:

Considero que los criterios son adecuados para la observación tanto de las entrevistas como de las experiencias que se favorecerán a los niños.

INSTRUMENTO A VALIDAR	
Tipo de instrumento	Diario de campo
Esta Técnica proporciona una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos. Spradley (1980) define el diario de campo como una herramienta para registrar sistemáticamente las observaciones y experiencias del investigador durante el trabajo de campo. Este registro incluye descripciones detalladas de eventos, diálogos, contextos y reflexiones personales.	

Formato de diario de campo

- ✓ Se hará un registro reflexivo e interpretativo conectado con el sustento teórico, de lo observado en la aplicación de las entrevistas y las experiencias con los niños y niñas, organizado en cuatro tipos de notas: uno, descriptivas de los detalles específicos sobre las observaciones obtenidas con el instrumento de observación participante, dos, reflexivas, sobre lo que observa, sus propias reacciones y cualquier interpretación inicial. Tres, metodológicas, apuntando detalles sobre las técnicas de observación y estrategias empleadas, así como también problemas encontrados y la manera de solucionarlos y cuatro, notas teóricas, que mencionen ideas preliminares sobre teorías emergentes, la relación de



las observaciones con conceptos teóricos en relación con las categorías de la investigación: desarrollo y aprendizaje, proceso lector y herramientas digitales.

REFLEXIÓN DE LA EXPERTA

Los siguientes criterios se presentan para valorar el instrumento por favor complete la tabla con una (x) indicando su selección donde 1 es inapropiado y 4 es totalmente apropiado.

CRITERIO*	ESCALA				OBSERVACIONES – RECOMENDACIÓN
	1	2	3	4	
1. Relación con lo que se quiere investigar.				X	
2. Coherencia con los objetivos de investigación.				X	

* Tomado de criterio de instrumentos UPN

OBSERVACIÓN GENERAL:

La propuesta de diario de campo recoge los sentires y vivencias del investigador.

INSTRUMENTO A VALIDAR	
Tipo de instrumento	Formato de experiencias con niños y niñas
Este es un instrumento propio de la investigación a realizar, es una secuencia didáctica de experiencias a propiciar, con el objetivo de observar la apropiación de los niños y niñas de las habilidades de: conocimientos previos, vocabulario, estructura del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento literario, propias de la comprensión del lenguaje, según el modelo de la cuerda propuesto por Hollis Scarborough (2001).	

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS

FASE INICIAL
Primera Experiencia: Se presentarán los personajes de la película de Frozen (muñecos), indagando por medio de preguntas, si los conocen, si conocen sus



nombres, e invitarlos a describirlos, por su forma, color, tamaño, entre otras características que surjan, se permitirá que cada niño los manipule en forma ordenada. Posteriormente se narrará el cuento, mostrando las imágenes del texto y organizando a los “muñecos” personajes en el escenario, según la lectura. Luego se les permitirá jugar con los personajes. Y se les invitará a realizar un juego virtual, haciendo rodar una ruleta y de acuerdo al personaje decir su nombre y una característica. Se cerrará con comentarios de los niños y niñas frente a la experiencia.

FASE DE DESARROLLO

Segunda Experiencia: Se volverán a sacar a los personajes uno a uno, invitando a los niños a recordar sus nombres, posteriormente se reconstruirá la historia narrada en el cuento, invitando a los niños por turnos a ubicar los personajes según la lectura. Se les permitirá jugar con los personajes, invitándolos a inventar nuevas aventuras. Posteriormente se les invitará a realizar un juego virtual en donde con imágenes ubiquen la secuencia de la narración.

Se cerrará invitando a los niños a expresar lo que más les haya gustado de la experiencia.

Tercera Experiencia: Se recordará lo realizado en las dos experiencias pasadas, se reconstruirá la historia, recordando nombres, lugares, hechos concretos a través de la lectura de las imágenes del cuento, se invitará a los niños y niñas a dibujar y a escribir, en sus “propias formas escriturales” lo que más les haya gustado del cuento, después colorearán las imágenes de los personajes, impresos en una guía.

Se dejarán los muñecos a la vista de todos, mientras escriben. Posteriormente se les invitará a participar de un juego virtual encontrando los iguales con personajes y elementos del cuento.

Se cerrará cantando la canción de Frozen.

Cuarta Experiencia: Se invitará a la escucha y la participación, siguiendo pautas conversacionales, levantando la mano para pedir la palabra.

Se dialogará con los niños frente a ¿qué es un poder?, los personajes del cuento de Frozen ¿qué poderes tenían? Y luego se les invitará a que cada uno piense en darle otro poder a cada personaje, por turnos pasarán escogerán un personaje y le contarán a sus compañeros sobre el poder que le quieren asignar. Luego se invitará a un juego virtual donde unirán los personajes con su poder.

Se cerrará dialogando sobre lo sucedido en la sesión.

Se permitirá que jueguen con los personajes y recuerden los nuevos poderes que tienen.

FASE DE CIERRE

Quinta Experiencia: Se invitará a los niños y niñas a observar y leer por medio de las imágenes los diferentes cuentos de la colección de Frozen, que se les irá rotando. Resaltando el cuidado por los libros. Se hará una reflexión frente a su sentir en la experiencia.



Por último, se proyectará en el televisor a modo de juego una presentación donde se les invita a responder preguntas en torno al cuento, sus personajes y por supuesto valorando la apropiación y desarrollo en sus habilidades de: conocimientos previos, vocabulario, estructura del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento literario.

REFLEXIÓN DE LA EXPERTA

Los siguientes criterios se presentan para valorar el instrumento por favor complete la tabla con una (x) indicando su selección donde 1 es inapropiado y 4 es totalmente apropiado.

CRITERIO*	ESCALA				OBSERVACIONES Y / O RECOMENDACIONES
	1	2	3	4	
1. Pertinencia de la estrategia metodológica.				X	
2. Pertinencia de las actividades propuestas.				X	
3. Pertinencia de la mediación con herramientas digitales.				X	

* Tomado de criterio de instrumentos UPN

OBSERVACIÓN GENERAL: Es importante lo que se propone que los niños tengan la manipulación de elementos antes de un acercamiento a una herramienta digital, también considero favorable la construcción colectiva dentro de la propuesta constructivista.

Anexo B: Aval del señor rector del Colegio Cundinamarca I.E.D.**COLEGIO CUNDINAMARCA**
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL - BILINGÜEResolución Oficial No. 153 de Enero 24 de 2008
Nit. 900.199.823-4 • COD. DANE: 51100202578

Bogotá, 18 de noviembre de 2024

Señores

Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica – CEBIC

Universidad Santo Tomás

Asunto: Aval implementación de tesis doctoral de la
Investigadora Graciela Gutiérrez Almario

Distinguido comité:

Por medio de la presente me permito comunicarles que como rector del Colegio Cundinamarca I.E.D. autorizo la implementación de la investigación que realizará la investigadora Graciela Gutiérrez Almario, identificada con cédula de ciudadanía número 52374378, la cual hace parte de su tesis doctoral titulada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales” y cuyo objetivo principal es proponer un lineamiento epistemológico sobre el proceso lector de niños de 4 y 5 años de edad, evidenciando las apropiaciones que construyen para el desarrollo de su lengua escrita a través de la implementación de variadas experiencias mediadas por herramientas digitales en coherencia con el soporte teórico y pedagógico de acuerdo a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en mención.

La investigación contará con la participación de 6 grupos, tres de grado Jardín y tres de grado Transición, conformado cada uno por 25 estudiantes, quienes se encuentran en el rango de edad de 4 y 5 años, además de la participación en la entrevista dialógica de las docentes titulares de cada grupo, y algunos padres y/o cuidadores. Con el/la coordinador (a) y/o las docentes titulares se acordarán los tiempos y los espacios para el desarrollo de esta investigación.

Además, se obtendrán los permisos de manejo de imagen por parte de los padres de los niños y niñas, para que se puedan tomar videos, audios y fotografías, también la autorización para que participen en las diferentes experiencias y puedan manipular herramientas digitales.

El colegio cuenta con las instalaciones adecuadas para la atención de los niños y las niñas de estas edades (4 y 5 años), y la implementación de la investigación: mobiliario para primera infancia, salón de clases, televisor, parlante, diferentes materiales manipulables, computadores, entre otros materiales necesarios propios de este ciclo para la implementación propuesta.

Agradezco su atención,
Cordialmente,**HENRY HERNANDEZ SUAREZ**

Rector

Anexo C: Aval del señor rector del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D

COLEGIO RURAL QUIBA ALTA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resolución 19-068 del 27 de noviembre de 2017
DANE 211850001171 NIT 830.040.832-3

CRQA – 2025 - 133

Bogotá D.C., agosto 11 de 2025

Señores

Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica – CEBIC

Universidad Santo Tomás

Asunto: Aval implementación de tesis doctoral de la Investigadora Graciela Gutiérrez Almario.

Distinguido comité:

Por medio de la presente me permito comunicarles que como rector del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. Sede B, autorizo la implementación de la investigación que realizará la investigadora Graciela Gutiérrez Almario, identificada con cédula de ciudadanía número 52374378, la cual hace parte de su tesis doctoral titulada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales” y cuyo objetivo principal es proponer un lineamiento epistemológico sobre el proceso lector de niños de 4 y 5 años de edad, evidenciando las apropiaciones que construyen para el desarrollo de su lengua escrita a través de la implementación de variadas experiencias mediadas por herramientas digitales en coherencia con el soporte teórico y pedagógico de acuerdo a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en mención.

La investigación contará con la participación de 4 grupos, 2 de grado Jardín y 2 de grado Transición, conformado cada uno por aproximadamente 25 estudiantes, quienes se encuentran en el rango de edad de 4 y 5 años, además de la participación en la entrevista dialógica de las docentes titulares de cada grupo, y algunos padres y/o cuidadores. Con el/la coordinador (a) y/o las docentes titulares se acordarán los tiempos y los espacios para el desarrollo de esta investigación.

Sede A. Km 24 Vía Quiba. Tel. 2009827 - Sede B. Km 20 Vía Quiba. Tel. 2009503

Av. Eldorado No. 66 – 63
PBX: 324 10 00 Fax: 315 34 48
Código postal: 111321
www.educacionbogota.edu.co
Información: Línea 195

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



COLEGIO RURAL QUIBA ALTA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resolución 19-068 del 27 de noviembre de 2017
DANE 211850001171 NIT 830.040.832-3

Además, se obtendrán los permisos de manejo de imagen por parte de los padres de los niños y niñas, para que se puedan tomar videos, audios y fotografías, también la autorización para que participen en las diferentes experiencias y puedan manipular herramientas digitales.

El colegio cuenta con las instalaciones adecuadas para la atención de los niños y las niñas de estas edades (4 y 5 años), y la implementación de la investigación: mobiliario para primera infancia, salón de clases, televisor, parlante, diferentes materiales manipulables, computadores, entre otros materiales necesarios propios de este ciclo para la implementación propuesta.

Fecha de aceptación de la propuesta 20 de mayo de 2025.

Agradezco su atención,


HUGO ALEJANDRO PARDO SARMIENTO
Rector

Sede A. Km 24 Vía Quiba. Tel. 2009827 - Sede B. Km 20 Vía Quiba. Tel. 2009503

Av. Eldorado No. 66 - 63
PBX: 324 10 00 Fax: 315 34 48
Código postal: 111321
www.educacionbogota.edu.co
Información: Línea 195



Anexo D: Aval del comité de ética

COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ (CEBIC-USTA).

CEBIC-CO-I-2025_040

Nombre Completo del Proyecto: La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales

Presentado por: Primera vez

Fecha de evaluación: 3 de abril de

2025 Acta No: 6-2025

Tipo de proyecto: DOCTORADO

Investigador Principal: Graciela Gutiérrez Almario

Fecha de sometimiento a consideración del CEBIC: 26 de marzo de

2025 Información sobre el CEBIC

El Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica es un órgano autónomo conformado por expertos de diversas disciplinas relacionadas con la investigación. Su labor consiste en evaluar de manera objetiva la calidad técnica, viabilidad y cumplimiento de los principios éticos, bioéticos y de integridad científica en los proyectos de investigación vinculados a la Sede Principal Bogotá. A través de este análisis, el comité garantiza un desarrollo íntegro de la investigación, protegiendo a las personas, la sociedad, los animales y el medio ambiente, además de asegurar el uso pertinente de los recursos destinados para su ejecución.

El CEBIC se acoge a diversas normativas y guías internacionales y nacionales que regulan la ética en la investigación. Entre ellas, destacan las pautas internacionales como la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, las directrices del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) y el Informe Belmont, que proporcionan principios éticos para la investigación en seres humanos. A nivel nacional, el comité sigue las normas establecidas por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que regula la investigación en salud, así como las disposiciones del Decreto 1377 de 2013 relacionado con la protección de datos personales (Habeas Data). También cumple con la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública y las directrices de integridad científica de MINCIENCIAS. Adicionalmente, el CEBIC se rige por su propio reglamento interno (Acuerdo No 08 del 28 de marzo de 2023). Estos marcos normativos establecen principios sobre el respeto a los derechos de los participantes, el manejo de riesgos, la



protección de la privacidad y el resguardo de la información, asegurando que la investigación sea realizada de manera ética y con integridad.

Información de contacto del CEBIC:

Dirección: Edificio Santo Domingo piso 7. Dirección de investigación e Innovación. Contacto: Leonardo Eljach Santiago
Correo electrónico: cebic.pi@usta.edu.co
Página web: <https://unidadinvestigacion.usta.edu.co/index.php/comite-de-etica>
Teléfono: +57 601 587 87 97 ext. 1906

Documentos revisados por el CEBIC.

1. Carta de presentación ante el CEBIC.
2. Aval de la directora de tesis.
3. Proyecto de investigación
4. Hoja de Vida Doctoranda Graciela Gutiérrez Almario
5. Hoja de Vida directora de tesis, Dra. Gilda Mabel Delgado Soto
6. Declaración conflicto de intereses Graciela Gutiérrez Almario
7. Declaración conflicto de intereses, Dra. Gilda Mabel Delgado
8. Protocolo Habeas Data
9. Protocolo de confidencialidad
10. Aval del Consejo Académico Colegio Cundinamarca I.E.D.
11. Aval del Señor Rector del Colegio Cundinamarca I.E.D.
12. Acta de aprobación de Candidatura Doctoral
13. Formato de Consentimiento informado a padres de familia para su participación.
14. Formato de consentimiento informado para padres de familia para la participación de sus hijos
15. Formato de consentimiento a maestras de Primera Infancia
16. Validación de instrumentos-Experta Nadia Hernández
17. Formato de entrevista dialógica a padres de familia.
18. Formato de entrevista dialógica dirigida a maestras
19. Formato experiencias gamificadas para estudiantes.
20. Formato de notas a partir de la observación participante.
21. Formato diario de campo

Concepto del CEBIC:

Aprobado.

El CEBIC reconoce que la propuesta garantiza la protección, beneficencia y autonomía de los seres humanos participantes, así como los demás seres vivos y el medio ambiente. Así mismo, este proyecto cumple con los criterios de Ética, Bioética e Integridad Científica sometidos a

evaluación y adjuntó los anexos requeridos.

Se deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Declaración de Instalaciones Adecuadas

Se presume que la investigación se llevará a cabo en las instituciones educativas mencionadas en el proyecto; sin embargo, no se especifican con claridad. Se debe indicar de manera explícita si el estudio se realizará en la misma institución que otorga el aval o si se desarrollará en otras instituciones.

En caso de involucrar otras instituciones, se recomienda anexar cartas de autorización que respalden su participación en la investigación.

Se deberá informar al CEBIC cualquier cambio propuesto en el proyecto antes de su implementación. Estos cambios no podrán ejecutarse sin la aprobación previa del comité. Si los cambios son necesarios para minimizar o eliminar un peligro inminente o un riesgo grave para los sujetos participantes en la investigación, deberán ser notificados al comité de ética lo más pronto posible, cuando aplique.

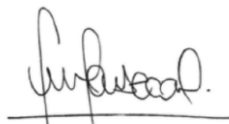
Asimismo, cualquier situación imprevista que implique riesgo para los sujetos, la comunidad o el entorno en el que se desarrolla el estudio deberá ser notificada al comité cuando corresponda.

En caso de terminación prematura o suspensión del proyecto, se deberá informar al CEBIC explicando las causas y razones.

Además, deberá presentarse un informe anual al comité, comenzando a contar desde la fecha de aprobación del proyecto. Los proyectos cuya duración sea superior a un año serán reevaluados a partir del primer informe entregado.

Finalmente, todos los proyectos deberán presentar un informe final de cierre, firmado por el investigador principal, al concluir el estudio.

Atentamente,



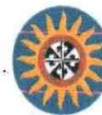
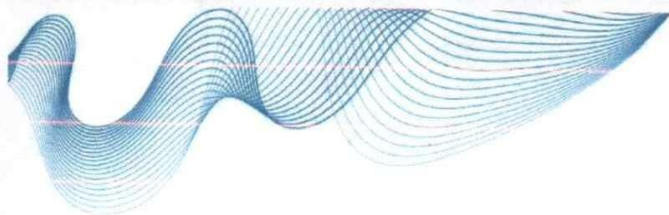
LINA MARÍA FONSECA ORTIZ
Delegada para la presidencia de la sesión
y profesional en Psicología

LEONARDO ELIACH SANTIAGO
Secretario del CEBIC





Anexo E: Consentimientos de maestras



Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–
Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Chris Angie Bautista identificada (a) con C.C. 53.103.627 de Bogotá, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Cundinamarca I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha: 21 - Abril - 2025

Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora

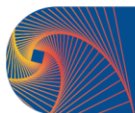
Nombre: Chris Angie Bautista

Maestra de Primera Infancia

Nombre:
Testigo 1

Nombre:
Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo graciela.gutierrez@usantotomas.edu.co



Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–
Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Evelyn Gisell Céspedes Vega identificada (a) con C.C. 102355905 de Bogotá, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Cundinamarca I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha: 21 de Abril /2025



Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora

Evelyn Céspedes
Nombre:

Maestra de Primera Infancia

Nombre:
Testigo 1

Nombre:
Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo graciela.gutierrez@usantotomas.edu.co



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–
Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Claudia Marcela Amézquita Pinzón identificada (a) con C.C. 1073682215 de Soacha, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Cundinamarca I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

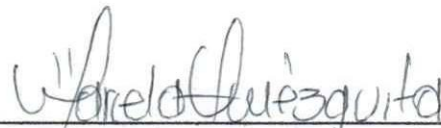
He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha: 21 de abril



Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora



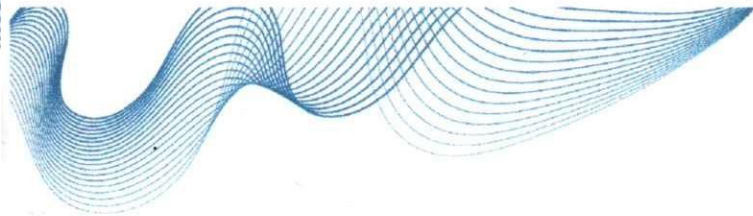
Nombre: Claudia Marcela Amézquita Pinzón

Maestra de Primera Infancia

Nombre:
Testigo 1

Nombre:
Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo gracielagutierrez@usantotomas.edu.co



**Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–**

Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Eliana Mabel Gomez identificada (a) con C.C. 52304471 de Bogotá, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Cundinamarca I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha:
21 de abril de 2025,

Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora

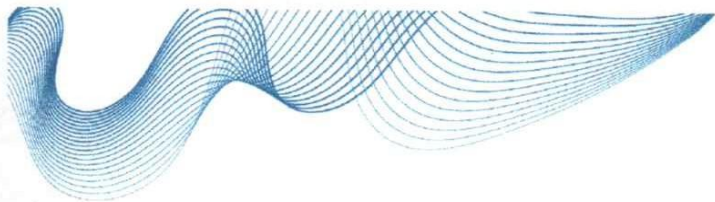
Nombre: Eliana Mabel Gomez

Maestra de Primera Infancia

Nombre:
Testigo 1

Nombre:
Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo graciela.gutierrez@usantotomas.edu.co



**Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–**

Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, María Paula Villabón Hernández identificada (a) con C.C. 1.024.591.263 de Bogotá, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Cundinamarca I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento 21 de abril firmado 2025 con fecha:

Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora

Nombre: María Paula Villabón H.

Maestra de Primera Infancia

Nombre:

Testigo 1

Nombre:

Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo graciela.gutierrez@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–
Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Mesly Lorena Sánchez Arcos identificada (a) con C.C. 28.558.817 de Ibagué (Tolima), en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

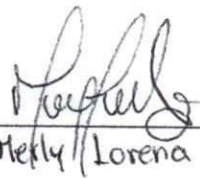
He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha: 22 de mayo 2025



Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora



Nombre: Mesly Lorena Sánchez Arcos

Maestra de Primera Infancia

Nombre:
Testigo 1

Nombre:
Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo gracielagutierrez@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–
Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Adriana Rodríguez M identificada (a) con C.C. 52.431.435 de Bogotá, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.


He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha: 22 de mayo de 2025



Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora



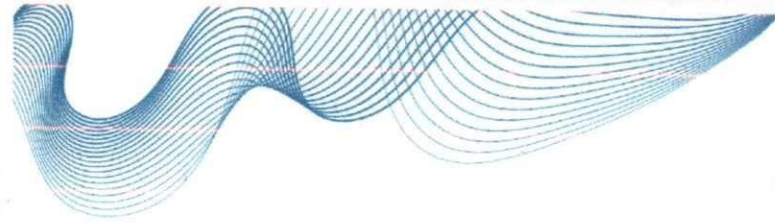
Nombre: Adriana Rodríguez M.

Maestra de Primera Infancia

Nombre:
Testigo 1

Nombre:
Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo graciela.gutierrez@usantotomas.edu.co



Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–
Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Tatiana Rúa García identificada (a) con C.C. 7072393557 de Bogotá, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha: 22 mayo /2025

 Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora

 Nombre: Tatiana Rúa García

Maestra de Primera Infancia

 Nombre:
 Testigo 1

 Nombre:
 Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo gracielagutierrez@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás de Aquino
División de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD–
Facultad de Educación - Doctorado en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Blanca Amalia Vargas Salamanca identificada (a) con C.C. 39525129 de Engativá, en calidad de maestra de Primera Infancia del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D., manifiesto mi interés en participar en esta investigación denominada “La lectura antes de la lectura, lineamiento epistemológico sobre el proceso lector en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, para el desarrollo de su lengua escrita, mediado por herramientas digitales”.

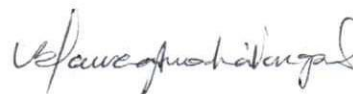
He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, además he sido informado(a) y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. De igual manera se me ha informado que en caso de solicitarlo recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que manifiesto mi decisión de participar. De igual manera autorizo a la investigadora para que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.

Documento firmado con fecha: mayo 22 de 2025



Graciela Gutiérrez Almario

Investigadora



Nombre: BLANCA AMALIA VARGAS S.

Maestra de Primera Infancia

Nombre:
Testigo 1

Nombre:
Testigo 2

Cualquier duda que surja será resuelta por la investigadora, Graciela Gutiérrez Almario en el correo gracielagutierrez@usantotomas.edu.co