UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Análisis de las estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en niños de 2 a 3 años del CDI–MIES, desde un enfoque sociocultural.

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autor/a (maestrante):

JULIANA KATERINE GUAMÁN CALLE

Coautor/a (tutor/a):

MARÍA SOLEDAD MENA ANDRADE

Azogues - Ecuador

Marzo, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado

Autor/a (maestrante)	**Juliana Guaman Juliana**
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0006-7450-9004
Coautor/a (tutor/a)	**Soledad Mena** María Soledad Mena Andrade
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0000-4584-1303

Publicación disponible en:	https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a

(docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

A esa persona especial, que estuvo presente en cada etapa de este proceso, acompañando con su cariño, paciencia y apoyo constante. Aunque muchas veces su presencia fue silenciosa, su significado ha sido inmenso.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi familia, por ser el pilar fundamental que sostuvo este proceso y por brindarme su apoyo incondicional en cada momento.

Asimismo, expreso mi sincero agradecimiento a mi tutor, por su guía constante, dedicación y acompañamiento diario, que hicieron posible la realización de este trabajo.

Finalmente, agradezco a Dios por concederme la oportunidad de llegar hasta aquí y por darme la fortaleza para culminar esta etapa.

Gracias.

RESUMEN

Leer y escribir en la alfabetización inicial ha estado tradicionalmente orientada al aprendizaje del código alfabético. Sin embargo, Ferreiro (2001) cuestiona esta visión al señalar que leer y escribir no se reducen a la simple decodificación de letras, sino que implican procesos más complejos vinculados a las interacciones sociales y culturales que se desarrollan desde la primera infancia.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio analiza las estrategias didácticas que permiten a los niños aproximarse al sentido y significado de leer, condición previa para comprender la lógica del sistema alfabético. La investigación realizada, bajo el enfoque cualitativo de investigación-acción, se realizó en un CDI, del Ministerio de Inclusión Económica y Social, donde asisten niños y niñas de 2 a 3 años que viven en contextos populares. A lo largo del proceso, la lectura en voz alta fue ganando un lugar importante en la dinámica del aula. Los niños no solo mostraron interés, sino que empezaron a pedir que se repitiera la actividad. Poco a poco, sus intervenciones se volvieron más ricas: narraban, opinaban y daban sentido a los cuentos con mayor detalle.

Esta experiencia evidencia que la articulación entre el texto y la interacción verbal activa la capacidad de los niños para construir significados propios a partir de lo que escuchan, interpretan y expresan. Es decir, aprenden a leer.

En conclusión, al enseñar a leer en la primera infancia no consiste en anticipar el aprendizaje del código, sino en generar experiencias significativas de lenguaje que permitan a los niños comprender que los textos tienen sentido, y que ellos son capaces de interpretarlos, cuestionarlos y hacerlos propios.

Palabras clave: Alfabetización temprana, lectura dialógica, oralidad, prácticas lingüísticas sociales, primera infancia..

ABSTRACT

Reading and writing in early literacy have traditionally been focused on learning the alphabetic code. However, Ferreiro (2001) challenges this view by pointing out that reading and writing are not limited to the simple decoding of letters, but rather involve more complex processes linked to the social and cultural interactions that develop from early childhood. For the author, this process originates in social and cultural interactions beginning in early childhood.

From this perspective, the present study analyzes the teaching strategies that enable children to grasp the meaning and significance of what reading entails, a prerequisite for understanding the logic of the alphabetic system. The research, conducted using an action-research approach, took place at a CDI (Early Childhood Development Center) run by the Ministry of Economic and Social Inclusion, attended by children aged 2 to 3 from low-income backgrounds. Throughout the process, dialogic reading gained an important place in the classroom dynamics. The children not only showed interest but also began asking for the activity to be repeated. Gradually, their contributions became richer: they narrated, expressed opinions, and made sense of the stories in greater detail.

This experience demonstrates that the interplay between text and verbal interaction activates children’s ability to construct their own meanings based on what they hear, interpret, and express. In other words, they learn to read.

In conclusion, teaching reading in early childhood does not consist of anticipating the learning of the code, but rather of generating meaningful language experiences that allow children to understand that texts have meaning, and that they are capable of interpreting them, questioning them, and making them their own.

Keywords: early literacy, dialogic reading, orality, social language practices, early childhood.

INTRODUCCIÓN

Alfabetizar, por décadas fue comprendida desde una perspectiva reduccionista, en la que estar alfabetizado se asociaba únicamente con la capacidad de decodificar, es decir, de oralizar letras y palabras. En esta premisa, la labor docente se centraba en la enseñanza del alfabeto y la memorización de grafemas, dando lugar a la creencia de que la lectura y la escritura se iniciaban exclusivamente con la escolaridad formal, asumiendo que, antes de este momento, los niños no eran capaces de leer o escribir debido a la falta de madurez motriz para el uso del lápiz o de disciplina para adaptarse a la jornada escolar.

Ferreiro (2001) y Teberosky (1979) investigadoras marcaron un cambio significativo en la comprensión de este proceso, quienes demostraron que los niños y niñas inician la expresión por medio de la escritura antes de la enseñanza formal, que lo adquieren en la vida cotidiana y en las costumbres de una comunidad, dando como resultado el para qué y por qué se lee y se escribe. Bajo este enfoque, los niños y niñas no esperan a dominar el código para acercarse a la lectura, sino que construyen conocimientos a partir de su participación en situaciones donde leer y escribir tienen sentido.

Castedo (2010) sostiene que los niños aprenden a leer y escribir participando en prácticas sociales significativas, mientras que Ferreiro (2001) destaca que el contacto con entornos ricos en cultura escrita permite a los niños formular hipótesis

y atribuir significado a los textos desde edades tempranas. De esta forma, comprender el sistema alfabético no constituye el punto de partida, sino un crecimiento progresivo que surge del interés y la interacción con el lenguaje escrito. Mientras que, Lerner (2001) plantea que el aprendizaje no se produce mediante ejercicios mecánicos o descontextualizados, sino a través de la participación en situaciones reales de uso del lenguaje, como leer una receta, seguir instrucciones o interactuar con diversos tipos de textos. Asimismo, Ferreiro (2001) señala que la calidad y variedad de las experiencias con la lengua escrita influyen directamente en las oportunidades que tienen los niños para construir conocimientos sobre su funcionamiento. Podemos decir, que dentro de los distintos entornos donde circulan libros, etiquetas, afiches o nombres propios, los niños no solo observan, sino que comienzan a darle sentido a los signos y a elaborar interpretaciones cada vez más complejas.

Desde estas miradas, añadiendo la sociocultural, enseñar a leer y escribir significa introducir a los niños en situaciones de la vida diaria, donde la lengua escrita cumple funciones comunicativas y culturales. Vygotsky (1978) destacan la importancia de la interacción social en el aprendizaje, al tener en cuenta que el desarrollo cognitivo se construye a partir del acompañamiento e intercambio de ideas con otros. Por ello, podemos decir que, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) cumplen un papel fundamental al generar espacios que promuevan la lectura compartida y el desarrollo de la oralidad, entendidos como procesos clave para el fortalecimiento del lenguaje, la imaginación y el pensamiento.

Aunque la teoría ha avanzado, en muchos entornos educativos se mantienen prácticas centradas en el aprendizaje mecánico del código, especialmente en la

educación inicial, donde aún se subestima el potencial de los niños para participar en experiencias de lectura con sentido. Zavala, (2008) señala que la enseñanza de la cultura escrita, en sociedades marcadas por la desigualdad, debe orientarse hacia la equidad. Por ello, resulta fundamental promover prácticas pedagógicas que amplíen el acceso a la cultura escrita, particularmente en niños y niñas que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil, quienes, en muchos casos, se desarrollan en entornos donde estas prácticas tienen menor presencia. Se concuerda con Ferreiro y Vygotsky con la teoría de la aplicación de experiencias significativas de lectura y escritura no solo favorece el acceso al conocimiento, sino que mejora y favorece el desarrollo de un interés positivo, con una actitud positiva hacia las prácticas de comunicación.

La lectura en voz alta se posiciona como una estrategia pedagógica relevante en niños de inicial, pues, al considerar la lectura como un proceso participativo se construye en el niño, quien escucha lo pronunciado por el lector, éste, participa activamente en la creación de significados, dándole sentido a lo que escucha. Es decir que, el diálogo, la mediación del adulto y la interacción con los textos, permiten que los niños no solo comprendan lo escuchado, sino que desarrollan habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales siendo un paso esencial para la escritura.

Por esta razón, este artículo tiene como objetivo analizar cómo la lectura dialogada favorece la comprensión lectora en niños de dos a tres años en un Centro de Desarrollo Infantil, del Ministerio de Inclusión Económica y Social, para ello, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de investigación-acción, en el que la docente investigadora participó directamente en la implementación de la estrategia y en la reflexión sobre la práctica pedagógica. Este artículo analiza esta experiencia, con el

objetivo de aportar evidencia sobre el valor de la lectura dialogada en la primera infancia, proponiendo una transformación de las prácticas de enseñanza hacia experiencias de lenguaje más significativas, donde los niños puedan interpretar, expresar sus ideas sin miedo y dar sentido a partir del intercambio con los demás.

MARCO TEÓRICO

El fundamento teórico de la presente investigación se sustenta en las perspectivas socioculturales del aprendizaje, las cuales han permitido ampliar la comprensión de la alfabetización más allá de un proceso técnico centrado en el aprendizaje de letras o concebido como una actividad individual (Castedo, 2010). Si consideramos esto, el aprender a leer y escribir no se reduce a la adquisición del código alfabético, sino que implica la incorporación progresiva a prácticas culturales mediadas por el lenguaje (Ferreiro, 2001).

En este sentido, la lectura y la escritura se entienden como formas de interacción social que tienen un propósito específico, que alcanza un sentido en los escenarios de la vida cotidiana donde se aplica (Lerner, 2001). De esta manera específica, leer para conocer información sobre un tema, escribir para solicitar un permiso o comunicar una idea, son ejemplos de situaciones en las que estas prácticas cumplen funciones concretas dentro de la vida social, también el conocer, aprender, comunicar o solicitar no se consideran individuales, sino prácticas sociales que sirven para introducirse en la lengua escrita.

Street (1984, citado en Zavala, 2008) introduce el modelo ideológico de literacidad, dando desventaja al modelo autónomo, donde leer y escribir son prácticas situadas y contextualizada; el autor plantea que la lectura y la escritura no pueden entenderse como habilidades neutrales o universales, sino como prácticas sociales

profundamente vinculadas a contextos culturales, históricos y de poder. Así, desde esta interpretación, aprender a leer y escribir conlleva participar en prácticas sociales reales donde el lenguaje tiene funciones concretas, lo que resulta especialmente relevante en la primera infancia.

Es en la alfabetización que se debe reconocer la diversidad de experiencias y contextos de los niños, promoviendo situaciones en las que puedan interactuar con la lengua escrita de manera significativa y situada Street(1984, citado en Zabala, 2008). Bajo estas condiciones, Zavala (2008) advierte que la escuela debe valorar los modos de hablar de los estudiantes para evitar la exclusión, reconociendo que "la literacidad no es una competencia técnica, sino una forma de participación social" (p. 72).

Al considerar, a los autores mencionados anteriormente, es fundamental reconocer que los niños de 2 a 3 años ya participan activamente en la escritura, garabateando, aunque no tienen la capacidad visomotora para utilizar un lápiz de manera convencional o la autorregulación necesaria para permanecer en actividades prolongadas no limita su habilidad para aprender. Sin embargo, su primer contacto con la lectura se produce a través de experiencias significativas mediadas por el lenguaje. Como señala Teberosky (2000), leer no se limita a descifrar signos, sino que implica construir significado a partir de los textos, proceso que comienza desde el primer contacto con materiales escritos.

Vygotsky (1979) sostiene que el desarrollo cognitivo nace en la interacción social, donde las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y luego se interiorizan; los niños deben hablar, discutir, conversar, dialogar, etc. En este proceso la oralidad es clave, porque a través de la palabra

hablada y dialogada es que las personas comprenden cómo es y funciona su entorno. Por ello, la oralidad se convierte en un referente teórico, porque constituye la base sobre la cual se construyen los procesos de lectura y escritura en la primera infancia. A través del lenguaje oral, los niños desarrollan habilidades fundamentales como la comprensión, la expresión y la interacción, que les permiten atribuir sentido a los textos escritos. Desde la perspectiva sociocultural, la oralidad no solo precede a la lengua escrita, sino que la sostiene, ya que es en la interacción con otros donde los niños amplían su vocabulario, organizan su pensamiento y participan en prácticas comunicativas significativas (Vigotsky, 1978).

Con esto, nace la lectura dialógica como un método de enseñanza, clave para la alfabetización inicial desde un enfoque sociocultural. Whitehurst y Lonigan (1998) la definen como una interacción en la que el adulto guía al niño para que se involucre de manera activa en la construcción del relato, señalando que “el papel del adulto es escuchar, expandir las respuestas del niño y ayudarlo a contar la historia por sí mismo” (p. 851). De este modo, la lectura deja de ser un acto pasivo de recepción para convertirse en un proceso dinámico de intercambio oral, donde se negocian significados, se formulan hipótesis y se construyen interpretaciones compartidas. En este proceso, el lenguaje oral adquiere un rol principal, porque permite que los niños puedan anticipar, inferir, opinar y vincular el texto con sus propias experiencias, fortaleciendo así su comprensión y su participación en la cultura escrita; de igual forma, la mediación del adulto resulta fundamental, en tanto orienta la interacción y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas que conforman la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Mirta Castedo le da centralidad a la lectura del docente. Sostiene que los niños empiezan a leer a través del adulto, en una entrevista realizada por Marta Alegría y Tatiana Cisneros registrada en el texto “Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética” dice: “todos sostenemos actualmente que es central que los chicos se sumerjan en lecturas, a través de la voz del docente, desde el primer día de clases y con mucha frecuencia”. En esos intercambios, el niño no se limita a escuchar, sino que anticipa, opina, relaciona y da sentido a lo que ocurre en el texto. Por ello, la lectura dialogada no solo favorece la comprensión, sino que permite a los niños ingresar tempranamente en el mundo letrado, incluso antes de dominar el código alfabético. En contextos donde el acceso a la cultura escrita puede ser limitado, estos momentos se vuelven fundamentales, ya que amplían las posibilidades de participación, expresión y aprendizaje. Al leer con los niños, entonces, no es anticipar la enseñanza formal, sino ofrecerles una experiencia viva del lenguaje, donde poco a poco descubren que leer es, ante todo, comprender, compartir y construir sentido.

No obstante, cuando introducimos al niño al ámbito de la lectura, no consiste únicamente en acercarle a los libros, sino en generar espacios de interacción donde el lenguaje se construye en relación con otros. En este marco, Vygotsky (1978) plantea que, a través de la mediación del adulto, el niño desarrolla capacidades que aún no podría alcanzar de manera autónoma, es decir que, cuando un adulto lee con un niño y conversa sobre lo leído, no solo transmite una historia, sino que crea condiciones para que el niño piense, interprete y participe activamente en la elaboración de significados, dando sentido a lo que escucha.

Dentro de las perspectivas socioculturales de la alfabetización, la lectura en voz alta se ha convertido en un referente teórico fundamental, pues, no se trata simplemente de "leer un cuento", sino de generar un acompañamiento pedagógico donde la oralidad es el eje central. Esto favorece la comprensión y la construcción de significados; al involucrar mecanismos de pensamiento como la memoria y la atención (Paivio, 1986); el aula se transforma en un espacio donde el niño no solo observa letras, sino que las "habla" y las "piensa" en interacción con el adulto y sus pares, consolidando la lectura como una experiencia social activa. Este tipo de prácticas sitúa el aprendizaje en el terreno de la interacción y el sentido; al incorporar relatos vinculados a la vida cotidiana —como la higiene, la familia o la naturaleza— permite que los niños establezcan conexiones entre la narrativa y sus conocimientos previos, favoreciendo una comprensión más profunda (Lave & Wenger,1991).

Desde esta mirada, leer no es una habilidad que se adquiere de manera aislada, sino una práctica social que se construye en relación con otros, pues así lo afirma Delia Lerner (2001), quien sostiene que formar lectores implica ofrecer a los niños oportunidades reales de participación en prácticas de lectura con sentido. Entonces, la lectura dialogada representa esta idea: no se limita a la escucha de un texto, sino que abre un espacio donde el niño puede intervenir, preguntar, anticipar, interpretar y dar sentido junto al adulto, pues así lo afirma Varela (1992), quien dice que, la integración de experiencias sensoriales en la lectura se relaciona con la noción de cognición encarnada, la cual sostiene que los procesos cognitivos están estrechamente vinculados a las experiencias corporales.

En este proceso, la interacción ocupa un lugar central, como señalan Mirta Castedo y otros especialistas en la didáctica de la lectura, quienes corroboran que los niños

aprenden a leer participando en prácticas sociales donde el lenguaje tiene una función real. También, Ferreiro (2001) demuestra que los niños elaboran conocimientos sobre la lengua escrita desde muy temprano, por medio de la interacción con textos en escenarios relevantes. Por ello, en la lectura dialogada, este proceso se hace visible: el niño no es un oyente pasivo, sino un sujeto que interpreta, opina y reconstruye la historia en diálogo con otros, dando lugar no solo a una técnica sino a una forma de comprender la enseñanza de la lectura: una práctica donde la oralidad, la interacción y la cultura escrita se entrelazan, permitiendo que los niños ingresen al mundo lector desde la experiencia, el sentido y la participación.

Si el niño se expone temprano con los textos, este se vuelve un referente teórico fundamental dentro de las perspectivas socioculturales de la alfabetización inicial, pues así lo sostiene Molinari (2000), quien dice que la participación de los niños en situaciones reales de uso de la lengua escrita les permite comprender sus funciones sociales antes de dominar el código alfabético (p. 42). En consecuencia, resulta imprescindible generar en el ámbito educativo experiencias significativas que acerquen a los niños a distintos tipos de textos y propósitos comunicativos, favoreciendo así la construcción de conocimientos sobre la lengua escrita. Es por esto que, estas experiencias permiten que los niños desarrollen hipótesis, comprender los usos y funciones de la lengua escrita, y participar activamente en la cultura escrita desde edades tempranas, reconociendo que el aprendizaje se construye en interacción con el entorno y con otros sujetos.

Metodología

Esta investigación se vincula al modelo sociocrítico bajo un enfoque cualitativo, empleando el método de investigación-acción con un componente descriptivo, la ruta metodológica se orientó a observar, reflexionar, analizar y, fundamentalmente, transformar la práctica pedagógica. En este escenario, se examinó la implementación de la lectura dialogada con los niños del Centro de Desarrollo Infantil (CDI).

El estudio se apoya en la orientación sociocultural del aprendizaje, donde se reconoce que este no es un proceso aislado ni individual, sino que se construye en interacción constante con los contextos sociales y culturales de los infantes. Bajo esta premisa, la práctica pedagógica se comprende como un proceso dinámico y situado, donde la interacción entre docente y alumnos se constituye como el eje central del aprendizaje.

Especificaciones Técnicas del Estudio

La investigación se desarrolló con una población de niñas y niños de 2 a 3 años, dentro de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) administrado por el MIES, donde la atención integral constituye el eje central de la política pública. Los niños y niñas que asisten a estos centros provienen, en su mayoría, de sectores populares y de familias en situación de vulnerabilidad social y económica. Generalmente, son hijos de padres y madres que trabajan jornadas laborales de aproximadamente ocho horas, tanto en el ámbito formal como informal, y que en muchos casos no cuentan con redes de apoyo familiar, como abuelos u otros cuidadores cercanos. En este contexto institucional, se busca promover el desarrollo infantil a través de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades propias de esta etapa.

El estudio se fundamentó en la investigación-acción pedagógica, entendida no solo como un método, sino como una postura crítica para repensar la labor docente. Siguiendo a Schön (1992), se asumió el rol del profesional reflexivo, aquel que analiza sus propias

acciones, reconoce los dilemas del aula y toma decisiones fundamentadas sobre su práctica en tiempo real. Este enfoque hizo que esta experiencia de enseñanza en el CDI fuera un proceso vivo y dinámico. Las fases clásicas de la investigación acción, según Kemmis (2014): planificación, acción, observación y reflexión, que permiten analizar y transformar la práctica pedagógica de manera continua, se ajustaron constantemente a las necesidades, ritmos y respuestas de las niñas y niños de 2 a 3 años.

Además, se optó por este enfoque porque permite la participación del docente, considerado sujeto activo, que reflexiona sobre su práctica, identifica los problemas de su aula y busca soluciones a partir de la reflexión. Este tipo de investigación está íntimamente vinculada con la experiencia cotidiana, por lo que es pertinente y significativa.

Por otro lado, el enfoque de la investigación acción reconoce que cada contexto educativo es único, por lo que las soluciones no pueden ser generalizadas, sino construidas desde la realidad específica de los estudiantes. Esto la convierte en una herramienta especialmente valiosa en espacios como los CDI donde las prácticas pedagógicas deben responder a las características socioculturales de los niños.

Contexto: El escenario de Investigación: CDI del MIES

La intervención se llevó a cabo en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) administrado por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), con niñas y niños de 2 a 3 años de edad, etapa clave para el desarrollo de la oralidad y el acercamiento a la lengua escrita. Esta institución se caracteriza por su diversidad sociocultural, esto permitió observar diversas formas de expresarse y de relación con la lengua escrita, marcadas por los contextos familiares y las experiencias previas de cada niño y niña.

Pedagógicamente se trabajó con una población de 27 niños y niñas, organizados en tres subgrupos de aproximadamente nueve integrantes, lo que permitió garantizar un acompañamiento educativo efectivo y un acompañamiento individual. Cada subgrupo estuvo acompañado por una educadora de cuidado integral, lo que facilitó el seguimiento cercano de los procesos individuales y grupales, así como una intervención adecuada según las necesidades de los niños.

Las actividades se realizaron con el grupo completo para promover la socialización y la lectura compartida, sin embargo, se priorizó el trabajo en grupos pequeños, permitiéndome observar con mayor profundidad las interacciones y reforzar la aplicación de la lectura dialogada. La forma en que se organizó, favoreció la participación activa, el intercambio oral y la construcción de significados en torno a los textos, aspectos fundamentales para el desarrollo del lenguaje y el acercamiento a la cultura escrita.

Durante todo el proceso se garantizaron principios éticos acordes a la edad de los participantes, respetando sus ritmos de atención, juego y descanso; también se mantuvo la confidencialidad de la información y el anonimato de los niños y sus familias, y los registros obtenidos fueron utilizados únicamente con fines académicos, asegurando que la investigación no interfiriera con su bienestar ni con la dinámica del Centro de Desarrollo Infantil.

Selección del material de lectura

Se utilizó la literatura infantil como el eje central para potenciar el diálogo para la comprensión, pero también se utilizaron otros recursos para el desarrollo sensorial, elaborados por las docentes. Estos recursos sensoriales permitieron que los niños asociaran la lectura en voz alta, el apoyo visual-gestual del adulto y la exploración táctil.

Esta tríada sensorial fortaleció la construcción de significados, permitiendo que los niños no solo escuchen el relato, sino que lo "sientan" y lo experimente físicamente. Por otro lado, se introdujeron relatos vinculados al lavado de manos, la familia y la naturaleza.

Protocolo de lectura mediada

La intervención pedagógica se organizó en tres momentos.

Momento 1: Estimulación de la Oralidad mediante Predicciones.

En esta fase inicial, el objetivo primordial fue fomentar el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas de 2 a 3 años dentro de su ambiente de aprendizaje en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI). El primer día presentamos a los niños y niñas carátulas de cuentos infantiles diseñadas con alto relieve, que fue el detonante principal para que los infantes expresaran sus primeras ideas, dando un resultado positivo.

La docente se convirtió en guía, para ello, el aula se transformó en un espacio de intercambio verbal constante donde los niños, al observar las imágenes, pudieron predecir de qué se trataría el cuento, describiendo acciones y características (por ejemplo, los movimientos de un conejo o el entorno de un personaje). Esta etapa de activación de conocimientos previos fue crucial, ya que dio lugar a los infantes a plantear hipótesis, que, posteriormente, fueron verificando conforme avanzaba la lectura, con sus comentarios iniciales y el contenido real del cuento, los niños validaron sus opiniones propias; fortaleciendo su seguridad al hablar y consolidando su capacidad comunicativa a través de la conversación conjunta.

Momento 2: Interacción Directa con el Texto y Construcción de la Comprensión Oral

El eje central de la práctica pedagógica dirigida fue orientándose específicamente a fortalecer la escucha atenta, la capacidad de análisis y la expresión verbal de los niños y niñas del CDI, haciendo de este proceso progresivo, iniciando con un primer tiempo dedicado a la lectura en voz alta y escucha receptiva, aquí la educadora realizó la lectura de los textos de forma fluida y expresiva, apoyándose en la muestra visual de las portadas, pero sin permitir interrupciones, nuestro objetivo principal fue que los infantes lograran una atención focalizada en la narrativa, permitiéndoles procesar la estructura del cuento, el ritmo del lenguaje y la secuencia lógica de la historia de forma integral bajo la guía docente.

Después, se realizó la lectura dialógica y la participación activa, a diferencia del contacto inicial, estas lecturas fueron dinámicas e interrumpidas intencionalmente por los niños, transformándose en un conversatorio abierto orientado por el educador; pero fueron las preguntas abiertas y cerradas que se usaron lo que incentivó a los infantes a cuestionar los sucesos del relato (por ejemplo, indagando sobre las razones de las acciones de los personajes) y a realizar conclusiones y predicciones basadas en lo que acababan de escuchar. Este espacio de intercambio permitió que los participantes dejaran de ser oyentes pasivos para convertirse en interlocutores que comentan, cuestionan y construyen significados en conjunto, validando su comprensión oral a través de la relación directa con el adulto y sus pares.

Momento 3: Consolidación de la Comprensión y Proyección Creativa al Aire Libre

Como cierre, se organizó un espacio de integración sensorial y simbólica, trasladando la actividad fuera del área CDI hacia un entorno natural, donde los niños y niñas de 2 a 3 años realizaron un dibujo libre, para representar de manera gráfica su interpretación de las historias compartidas. Esta transición al aire libre no solo favoreció un contacto directo con

la naturaleza, sino que permitió a los infantes recordar los personajes y escenas de las carátulas y textos explorados en los momentos previos, transformando lo escuchado en una expresión visual personal.

Dentro de este espacio creativo también se generó un nuevo espacio de diálogo donde la docente formuló preguntas mediadoras orientadas a profundizar la comprensión lectora y la empatía con el relato (por ejemplo, "¿qué le darías de comer al conejo saltarín?" o "¿qué le dirías si estuviera aquí?"); este ejercicio fue clave para fomentar la capacidad de deducción y permitir que los niños relacionaran las experiencias de la historia con su vida cotidiana y su entorno real. Al final, el dibujo libre se convirtió en el testimonio de las destrezas desarrolladas, manifestando cómo los aprendizajes obtenidos y las nuevas vivencias se integraron en una síntesis personal, donde la oralidad y la comprensión se manifestaron a través de la relación directa entre el niño, su obra y el contexto social y natural.

Otras actividades interactivas

Se intervino de manera sistemática con sesiones diarias durante un periodo de dos meses, lo que permitió establecer una rutina de pensamiento y un vínculo afectivo de los niños y niñas con la cultura escrita, agregando actividades en los exteriores del CDI, donde el entorno natural fue el escenario que enriqueció la experiencia sensorial de los infantes. En estos espacios abiertos, la labor docente se organizó mediante el trabajo por grupos pequeños, una estrategia metodológica clave para asegurar la participación activa de cada niño y permitir una mediación más personalizada y directa.

Los recursos fueron diseñados específicamente para la edad de 2 a 3 años, como cuentos con texturas y carátulas de alto relieve, acompañados siempre de una lectura en voz alta

que integraba un fuerte apoyo visual y gestual; esta combinación de estímulos táctiles y auditivos permitió que los niños vincularan lo que escuchaban con lo que tocaban, favoreciendo una comprensión integral y multisensorial de la narrativa. Siguiendo esta dinámica, el educador no solo actuó como lector, sino como un guía que facilitó al infante, relacionarse con las historias, utilizando dramatizaciones y secuencias de imágenes para consolidar la oralidad y la capacidad de razonamiento en un ambiente de libertad y exploración.

Recolección de datos

La observación participante, el uso de bitácoras y la elaboración de registros pedagógicos detallados fueron las herramientas utilizadas para recolectar los datos, los mismos que permitieron documentar de manera sistemática las interacciones y los procesos emergentes durante la intervención. Siguiendo a Stake (1999), dichos registros facilitaron la reconstrucción de la experiencia desde múltiples perspectivas, integrando dimensiones verbales, gestuales y emocionales, fundamentales para comprender el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas de 2 a 3 años. La información recopilada se ha organizado en las siguientes categorías de análisis:

1. Participación

En este grupo, la recolección de datos se centró en registrar el comportamiento de los infantes durante el primer acercamiento a las carátulas; en las bitácoras se documentó, cómo los niños motivados por el alto relieve y las texturas, iniciaron diálogos espontáneos para comentar sus experiencias personales. Se registró que la participación no fue solo visual, sino que los niños identificaron títulos y temas mediante predicciones basadas en la observación previa. Los datos muestran una evolución en el compromiso: desde la

curiosidad inicial hasta la iniciativa autónoma de dirigirse al Rincón de Lectura, lo que evidencia una respuesta positiva a la estimulación diaria.

2. Desarrollo de la Oralidad

Me enfoqué en el progreso del repertorio lingüístico, con el uso de los registros pedagógicos, donde se evidenció cómo el apoyo gestual y visual del educador facilitó la transición de palabras aisladas a la formación de oraciones cortas. Los datos recolectados incluyen la incorporación de nuevos términos que los niños asociaron a conceptos ya conocidos. El punto clave de la recolección fue la triangulación con las familias; los registros recogen testimonios de los padres quienes confirmaron un aumento en la fluidez verbal y el uso del nuevo vocabulario en el contexto del hogar.

3. Comprensión

Se orientó a identificar cómo los niños procesan la información del cuento, con la documentación de los casos específicos donde los infantes realizaron predicciones e inferencias relacionadas con su realidad diaria; por ejemplo, al observar la imagen de un conejo, los registros detallan cómo los niños imitaban sus acciones (saltar, comer) y mencionaban características reales (dientes, consumo de zanahorias). Las bitácoras reflejan que las actividades al aire libre permitieron a los niños verificar estas hipótesis, demostrando que la comprensión se construye al vincular la narrativa con sus vivencias sensoriales y el entorno natural.

4. Interacción

Finalmente, se analizó el vínculo directo entre el niño y el objeto-libro, los registros muestran que, tras la lectura dialógica, los niños mostraron un compromiso activo al intentar narrar la

historia de forma autónoma utilizando los textos trabajados. Se recolectaron evidencias de la capacidad de los infantes para formular preguntas abiertas ("¿qué pasó?", "¿por qué?") y su interacción con recursos como secuencias de imágenes y dramatizaciones. Los datos confirman que el niño deja de ser un oyente pasivo para interactuar críticamente con el texto, cuestionando y reconstruyendo el relato desde su propia perspectiva.

El procedimiento aplicado en la investigación consistió en contrastar de manera sistemática tres ejes importantes: (a) las evidencias directas de las interacciones en el aula, (b) los testimonios y reportes de las familias sobre el progreso en el hogar, y (c) las bases teóricas de la perspectiva sociocultural; esta combinación de datos facilitó que los hallazgos no dependieran únicamente de la interpretación subjetiva del investigador, sino que fueran el resultado de una validación cruzada que asegura la consistencia y profundidad de los resultados obtenidos en el contexto del CDI.

RESULTADOS

Cuando se puso en práctica la lectura dialógica durante un período de dos meses en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI), se reveló una transformación significativa en la disposición pedagógica y el comportamiento proactivo de los niños de 2 a 3 años. Durante las sesiones iniciales, se observó una actitud predominantemente pasiva, caracterizada por el silencio y respuestas breves limitadas estrictamente a las interrogantes planteadas por el docente. Sin embargo, mediante la aplicación sistemática del protocolo de tres tiempos; predicciones mediante carátulas, escucha mediada con apoyo visual/gestual y diálogo

abierto, la dinámica evolucionó hacia una participación frecuente. Los niños y niñas comenzaron a señalar ilustraciones con intención comunicativa, anticipar sucesos de la trama y expresar opiniones espontáneas sobre personajes y títulos. Como sostiene Ferreiro (2001), la alfabetización en la infancia es el proceso de construcción de un vínculo con lo escrito; confirmando así que, la simple acción de la educadora al tomar un libro provocaba que los niños organizaran círculos de manera autónoma, demostrando una conexión emocional y cognitiva con el acto lector.

El uso de cuentos con texturas y la lluvia de preguntas permitieron que los párvulos lograran estructurar frases completas para relatar fragmentos de las historias, integrando procesos complejos de inferencia que vinculaban la narrativa con sus experiencias diarias. Este progreso léxico, que superó los vocabularios limitados detectados en la fase diagnóstica, fue validado por el testimonio de los padres de familia, quienes reportaron una incorporación orgánica de nuevas palabras en el entorno hogareño. Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), el contacto con las educadoras y el grupo formó una Zona de Desarrollo Próximo donde el lenguaje sirvió para organizar el pensamiento, actuando la mediación pedagógica y el material lúdico como andamios esenciales para ampliar la capacidad de expresión y comprensión de los niños.

Se vio una evolución desde el recuento colectivo hasta la narración individual en cuanto al desarrollo lingüístico y cognitivo, lo que representó un logro importante para la investigación, pues nos revela que la apropiación del lenguaje y del objeto-libro trascendió los momentos de lectura guiada para integrarse plenamente en la cultura del aula, esto se observó, pues durante los periodos de juego libre o en los rincones de lectura, los niños se acercaban a los libros por iniciativa propia, explorando las imágenes y compartiendo relatos

con sus compañeros de manera espontánea. Estas acciones demuestran que la lectura dejó de ser una instrucción dirigida para transformarse en una práctica cultural valorada, reflejando lo que Street (1984) define como el paso de la alfabetización entendida como técnica hacia una experiencia social y cultural con sentido propio. Esta creciente familiaridad no solo generó curiosidad y disfrute, sino una motivación real para retornar al libro como una fuente de descubrimiento constante, confirmando que la alfabetización comienza mucho antes de la decodificación convencional de letras (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Finalmente, tenemos como resultado una participación activa en su mayoría de niños y niñas con la lectura, esto demuestran que el éxito de la intervención dependió de un contexto pedagógico que legitimó la voz infantil, como afirma Castedo (1995), la participación del niño no es un evento fortuito, sino que se configura en escenarios planificados donde se intercambian significados. En este estudio, la interacción positiva entre la lectura dialógica, el compromiso de las educadoras y el respaldo familiar consolidó a los niños como sujetos de la palabra y participantes legítimos de la cultura letrada. Este proceso de mediación no solo fortaleció la comprensión lectora emergente, sino que convirtió el diálogo en el elemento central que motivó a los infantes a utilizar el lenguaje como una herramienta de exploración y conexión social, así tenemos que, las cuatro categorías analíticas confirman que el trabajo en el CDI impactó positivamente en la vida diaria de la población infantil donde se aplicó la investigación, quienes tienen ya, una mayor disposición comunicativa y autonomía en sus procesos de aprendizaje.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación empleada en el CDI durante los dos meses, nos demuestra que la alfabetización en la infancia no debe entenderse como una fase de preparación para el futuro, sino como una experiencia cultural presente y plena, donde no se puede esperar a que los niños dominen el código alfabético para involucrarles en la lectura, sino más bien, es, en esta edad donde se debe integrar e implicar a los pequeños con los libros y la lectura. El trabajo realizado en el CDI evidenció que el aprendizaje es un proceso social que impulsa el desarrollo, así lo dice Vygotsky (1979), la lectura compartida creó una Zona de Desarrollo Próximo, un espacio de mediación donde los niños de 2 a 3 años, guiados por sus educadoras, alcanzaron niveles de comprensión y expresión que no habrían logrado de forma autónoma.

La lectura dejó de ser una actividad receptiva para transformarse en una construcción activa de conocimiento, como lo confirma la teoría de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes reconocen al niño como un sujeto que formula hipótesis sobre el lenguaje mucho antes de la escolarización formal, pues al utilizar pistas visuales y táctiles, los infantes anticiparon tramas y atribuyeron intenciones a los personajes, demostrando que la alfabetización comienza con la búsqueda de sentido y no con el simple aprendizaje de las letras.

Bajo la mirada de nuevos estudios de literacidad de Street (1984) y Gee (2004), lo que se gestó en el aula fue el nacimiento de una comunidad de interpretación, pues cada niño fue validado como un participante legítimo de la cultura escrita, independientemente de su contexto sociocultural. Este avance fue posible gracias a que las educadoras transformaron su rol, dejando de ser transmisoras de información para convertirse en mediadoras culturales. Al flexibilizar el encuadre pedagógico (Bernstein, 1990), se fomentó una comunicación horizontal donde la voz del niño fue lo primordial, garantizando oportunidades

reales de aprendizaje para todos (Zavala, 2008). Un aspecto revelador en este proceso fue la experiencia personal en la construcción de significados; las fotografías familiares y los relatos del día a día no fueron elementos accesorios, sino el puente que conectó el lenguaje simbólico con la identidad de los niños. Como indica Zavala (2008), comprender un texto requiere negociar desde la propia historia, y la expansión del lenguaje oral observada ratifica que el discurso no solo refleja el pensamiento, sino que lo construye y lo organiza (Vygotsky, 1979; Vernon, 2004).

Finalmente, esta evidencia cuestiona profundamente la "lógica de la espera" del modelo escolar tradicional, que suele posponer el contacto con la cultura escrita bajo el argumento de la madurez, así lo advierte Ferreiro (2001), este retraso solo profundiza las desigualdades sociales al privar a los niños de experiencias simbólicas esenciales. Por ello, la educación inicial no debe limitarse al cuidado, sino que debe comprometerse con la creación de comunidades de lectores donde el diálogo, la interpretación y la curiosidad sean el motor del aula. Siguiendo el planteamiento de Lerner (2001), la alfabetización es una herramienta para entender el mundo, y esta se fortalece cuando priorizamos el pensamiento crítico y la construcción de sentido por encima del dominio técnico del código.

Los resultados obtenidos en el CDI confirman que, cuando se ofrece un ambiente rico en mediación y afecto, los niños de primera infancia se apropian del lenguaje escrito como una herramienta viva para pensar, hablar y habitar el mundo, en contraste con lo que dice la teoría con la experiencia del CDI, queda claro que las sesiones de lectura en voz alta abrieron puertas que antes estaban cerradas para los niños. Al principio, el silencio y las respuestas cortas de los pequeños nos hacían pensar que solo escuchaban de forma pasiva; sin embargo, al terminar los dos meses, se vió una transformación total. La

comparación es evidente: pasamos de niños que solo esperaban la pregunta de la docente, a niños que buscaban el libro, señalaban los dibujos con entusiasmo y daban su propia opinión sobre los personajes. Esto demuestra que la curiosidad infantil es una fuerza activa y que, cuando seleccionamos cuentos adecuados y fomentamos el diálogo sincero, los niños rompen esa barrera del silencio y se vuelven protagonistas de su propio aprendizaje.

Un hallazgo satisfactorio fue ver que la educadora dejó de ser quien solo "dicta" una historia para convertirse en una mediadora que acompaña y escucha, lo que se evidencia cuando los padres de familia compartieron su sorpresa y alegría al ver cómo sus hijos empezaron a usar palabras nuevas y a contar historias con más seguridad en casa. Esta conexión entre el centro infantil y la familia confirma que el enfoque sociocultural de Vygotsky no es solo teoría; es una realidad que se siente cuando el adulto sirve de puente para que el niño alcance lo que por sí solo aún no puede. El lenguaje aquí no fue una lección escolar, sino una herramienta para que el niño se conecte con los demás.

La participación activa de los niños nos invita a pensar que estas estrategias de diálogo y escucha no deben usarse solo para leer cuentos, sino que deben aplicarse en todas las actividades del CDI y es necesario que este modelo de "docente mediador" se mantenga, porque cuando confiamos en la inteligencia y en la curiosidad del niño, los resultados son verdaderamente significativos. Pasamos de una necesidad de comunicación a una situación real de expresión que merece ser repetido y fortalecido en otros centros infantiles.

CONCLUSIONES:

La investigación demuestra que la ejecución de estrategias basadas en la lectura dialógica es fundamental para el desarrollo de la oralidad en niños de 2 a 3 años, esto nos permite afirmar que el acercamiento a la cultura escrita no debe esperar a la escolaridad formal, ya

que los niños comienzan su proceso de interpretación y comunicación mucho antes de decodificar letras; es decir, aprenden a "leer" el mundo y sus significados desde sus primeras interacciones.

Al aplicar estrategias de manera positiva desde tempranas edades rompe con la idea de limitar al niño por su edad cronológica, demostrando que ellos son plenamente capaces de establecer un contacto afectivo y cognitivo con los libros.

Asimismo, se debe repensar en las prácticas tradicionales de lectura en la educación inicial, incorporando estrategias que reconozcan la relevancia del cuerpo, la interacción y la experiencia en el aprendizaje. El CDI, al transformarse en un espacio de mediación y no solo de cuidado, permite que el niño descubra el objeto-libro como una fuente de experiencias que enriquecen su pensamiento y su capacidad de expresión.

Los resultados obtenidos me confirman que cuando el docente asume un rol de mediador y utiliza herramientas como el apoyo visual, gestual y el diálogo abierto, se generan cambios significativos que trascienden el aula y llegan al entorno familiar; demostrando que la curiosidad y la participación activa de los infantes son el motor principal para el desarrollo del lenguaje, siempre que existan adultos que validen sus voces y fomenten su autonomía en los rincones de lectura. Entonces, es necesario que se mantenga y se replique, entendiendo que el contacto temprano con los textos infantiles no es una instrucción rígida, sino una ayuda esencial para que el niño organice sus ideas y se conecte con los demás. Estas estrategias no solo fortalecen la comprensión lectora emergente, sino que son los cimientos de un desarrollo integral donde el niño se reconoce, desde sus primeros años, como un comunicador activo y seguro.

REFERENCIAS

Alegría, M., & Cisneros, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética: Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11(2), 100–119. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.774

Bernstein, B. (1990). The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control (Vol. 4). Routledge.

Castedo, M. (1995). La alfabetización inicial en contextos socioculturales diversos. Aique.

Castedo, M. (2010). La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.

Gee, J. P. (2004). Situated language and learning: A critique of traditional schooling. Routledge.

Kemmis, S., Wilkinson, M., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). Cambiar las prácticas educativas: La investigación-acción como práctica. Morata.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press.

Pellicer, A., & Vernon, S. (2004). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. SM.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.

Stake, R. (1999). The art of case study research. Sage.

Street, B. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge University Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). The embodied mind: Cognitive science and human experience. MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Zavala, V. (2008a). Alfabetización y poder: Lecturas sobre la educación y la cultura escrita en América Latina. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zavala, V. (2008b). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura (pp. 71–88). Paidós.