



Estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024.

TESIS DOCTORAL

para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Jessica Paola Mosquera Pacheco

ASESOR

Erika Severeyn Varela

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Mosquera Pacheco, Jessica Paola (2025) Estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024 [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La presente investigación tuvo como propósito proponer una estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, municipio de Turbo, Antioquia, durante el año 2024. El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental de carácter Correlacional-Explicativo, orientado a analizar el aporte de una intervención pedagógica apoyada en recursos tecnológicos al desarrollo lector en preescolar. La recolección de información se realizó mediante la aplicación de pruebas diagnósticas iniciales y finales provenientes de bancos oficiales del ICFES, así como instrumentos diseñados ad hoc para valorar la comprensión lectora, la identificación de superestructuras textuales y las habilidades interpretativas. Los resultados estadísticos evidenciaron diferencias relevantes entre los grupos analizados, lo que permitió identificar patrones significativos que sustentan la formulación de la estrategia pedagógica mediada por TIC y su potencial impacto en la formación lectora temprana. Los hallazgos obtenidos respaldan la hipótesis sobre la incidencia positiva de la mediación tecnológica en el fortalecimiento de las competencias lectoras, evidenciando relaciones explicativas entre la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC y los cambios observados en el desempeño lector de los estudiantes. En este sentido, la investigación asume un alcance correlacional-explicativo y, de manera complementaria, una finalidad propositiva orientada al diseño de una estrategia pedagógica fundamentada en los resultados empíricos del estudio.

Palabras clave: Competencias lectoras, géneros textuales, educación preescolar, tecnologías educativas, propuesta pedagógica.

Abstract

The purpose of this research was to propose a pedagogical strategy mediated by Information and Communication Technologies (ICT) to strengthen reading competencies among transition-level students at Institución Educativa Turbo, located in the municipality of Turbo, Antioquia, during the 2024 academic year. The study was conducted under a quantitative approach with a correlational-explanatory quasi-experimental design, aimed at analyzing the contribution of a pedagogical intervention supported by technological resources to the development of reading skills in preschool education. Data collection was carried out through the administration of initial and final diagnostic tests obtained from official ICFES item banks, as well as ad hoc instruments designed to assess reading comprehension, the identification of textual superstructures, and interpretative skills. Statistical results revealed significant differences among the groups analyzed, allowing the identification of meaningful patterns that support the formulation of the ICT-mediated pedagogical strategy and its potential impact on early reading development. The findings support the hypothesis regarding the positive influence of technological mediation on the strengthening of reading competencies, demonstrating explanatory relationships between the implementation of the ICT-mediated pedagogical strategy and the changes observed in students' reading performance. In this regard, the study assumes a correlational-explanatory scope and, complementarily, a propositional purpose aimed at designing a pedagogical strategy grounded in the empirical results obtained throughout the research process.

Keywords: Reading skills, textual genres, preschool education, educational technologies, pedagogical proposal.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a cada persona e institución que hizo posible la realización de este proceso investigativo, el cual representa más que un requisito académico: es un compromiso ético y humano con la transformación educativa. A la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), por abrirme las puertas al conocimiento, brindándome una formación rigurosa y sensible, así como el acompañamiento de docentes que marcaron huella en mi crecimiento académico. A mi tutora y jurados, por sus orientaciones lúcidas y críticas constructivas que enriquecieron el sentido de este trabajo. A la Institución Educativa Turbo y, especialmente, a las niñas y niños del nivel de transición, por su ternura, espontaneidad y disposición a participar en esta propuesta, que cobra sentido en sus voces y miradas. A mis colegas docentes y directivos, por su colaboración generosa, sin la cual este estudio no habría sido posible. A mi familia, por su paciencia, amor incondicional y apoyo constante en cada jornada de escritura y reflexión. Y a la vida, por darme la oportunidad de investigar con el corazón y enseñar con convicción.

Dedicatoria

Dedico este trabajo con amor y profunda gratitud a mi familia, ese refugio constante que ha acompañado cada paso de mi formación académica y humana. A mi madre, por su sabiduría silenciosa, su ternura inagotable y su fuerza que me ha inspirado en los momentos de mayor desafío. A mi padre, por ser un ejemplo vivo de integridad, perseverancia y apoyo incondicional, por creer en mí incluso cuando las circunstancias eran adversas. A mis hijos, luz de mis días, por su paciencia y su alegría que me impulsan a seguir construyendo caminos de conocimiento con sentido. A mi esposo, por su complicidad, sus palabras de ánimo y su compañía constante en esta travesía. Extiendo esta dedicatoria a mis estudiantes, quienes, con sus preguntas y su mirada genuina, reafirman mi vocación docente y mi compromiso con una educación transformadora. Cada página de este trabajo lleva impreso el amor, el esfuerzo y la esperanza compartida con quienes caminan a mi lado.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	11
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	13
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.....	14
1.2. Planteamiento del problema.	15
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).....	20
1.4. Justificación.....	20
1.5. Objeto de estudio.....	23
1.6. Campo de acción.	24
1.7. Objetivos.....	25
1.7.1. <i>Objetivo General</i>	25
1.7.2. <i>Objetivos específicos</i>	26
1.8. Hipótesis.....	26
1.9. Alcance temático.....	27
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.....	28
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.....	29
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	29
2.2. Marco Teórico.	44
2.3. Marco Conceptual.....	48
2.4. Marco Contextual.....	51
2.5. Marco Legal y Normativo.	56
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	60
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.....	60
3.2. Diseño metodológico.....	64
3.2.1. <i>Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis</i>	64
3.2.2. <i>Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos</i>	67
3.2.3. <i>Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos</i>	69
3.2.4. <i>Determinación de la muestra y su criterio de selección</i>	73

3.3. Trabajo de campo	75
3.3.1. <i>Aplicación de los instrumentos.</i>	76
3.3.2. <i>Procesamiento de la información.</i>	80
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	82
3.5. Redacción de resultados y discusión.	135
Capítulo 4. Propuesta De Transformación	145
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.....	146
4.2. Descripción de la propuesta de transformación.....	151
4.3. Objetivos de la propuesta.	159
4.3.1 <i>Objetivo General de la propuesta de Transformación</i>	160
4.3.2 <i>Objetivos Específicos de la propuesta de Transformación</i>	160
4.4. Actividades, fases y/o etapas.	161
4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta	171
4.6. Resultados.	172
4.6.1 <i>Resultados proyectados de la propuesta de transformación</i>	173
4.6.2 <i>Indicadores, Criterios de Evaluación o de Instrumentación</i>	175
4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	177
CONCLUSIONES.....	185
RECOMENDACIONES.....	188
BIBLIOGRAFÍA	190
ANEXOS.....	203

Índice de Figuras

Figura 1 Clasificación del grupo experimental según la edad.	102
Figura 2 <i>Clasificación del grupo de control según la edad.</i>	103
Figura 3 Clasificación del grupo experimental según el género.	104
Figura 4 Clasificación del grupo experimental según el género.	105
Figura 5 Clasificación del grupo experimental según su nacionalidad.	105
Figura 6 <i>Comparativo de respuestas discriminadas por nivel de lectura (pretest grupo experimental)</i>	113
Figura 7 <i>Comparativo de respuestas discriminadas por nivel de lectura (postest grupo control)</i>	114
Figura 8 <i>Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (pretest grupo experimental)</i>	117
Figura 9 <i>Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (postest grupo experimental)</i>	118
Figura 10 <i>Comparativo respuestas correctas e incorrectas por niveles de lectura pretest grupo control</i>	121
Figura 11 <i>Comparativo respuestas correctas e incorrectas por niveles de lectura postest grupo control</i>	122
Figura 12 <i>Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (pretest grupo control)</i>	125
Figura 13 <i>Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (postest grupo control)</i>	126
Figura 14 Resultados comparados de los grupos experimental y control en el postest	128
Figura 15 <i>Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final (postest) de comprensión lectora del grupo experimental</i>	138
Figura 16 <i>Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final (pretest) de comprensión lectora del grupo control</i>	140
Figura 17 <i>Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT contextualización</i>	142
Figura 18 <i>Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Lectura detallada</i>	143
Figura 19 <i>Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Estructura y propósito del texto</i>	148

Figura 20 <i>Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Nivelación de conocimientos</i>	150
Figura 21 <i>Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Reacción al texto</i>	151
Figura 22 <i>Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT</i>	153
Figura 23 <i>Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Autoevaluación</i>	154
Figura 24 Representación gráfica.	178

Índice de tablas.

Tabla 1 <i>Operacionalización de Variables</i>	71
Tabla 2 <i>Consolidado grupo experimental</i>	107
Tabla 3 <i>Consolidado grupo control</i>	108
Tabla 4 <i>Resultados comparados de los grupos experimental y control procesados con SPSS</i>	109
Tabla 5 <i>Comparación de resultados por preguntas del grupo experimental y grupo control</i>	110
Tabla 6 <i>Consolidado grupo experimental por niveles de lectura (pretest y posttest)</i>	111
Tabla 7 <i>Consolidado grupo experimental por preguntas (pretest y posttest)</i>	115
Tabla 8 <i>Consolidado grupo control por niveles de lectura (pretest y posttest)</i>	119
Tabla 9 <i>Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (pretest y posttest grupo control)</i>	123
Tabla 10 <i>Resultados comparados de los grupos experimental y control en el posttest</i>	127
Tabla 11 <i>Prueba de normalidad Shapiro-Wilk en grupo experimental</i>	129
Tabla 12 <i>Prueba de normalidad Shapiro-Wilk en grupo control</i>	130
Tabla 13 <i>Consolidado prueba de Wilcoxon del grupo experimental</i>	131
Tabla 14 <i>Consolidado prueba de Wilcoxon del grupo control</i>	132
Tabla 15 <i>Consolidado prueba Kruskall Wallis del grupo experimental</i>	134
Tabla 16 <i>Estadísticas de Prueba</i>	135
Tabla 17 <i>Grupo Experimental: Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final de comprensión lectora</i>	136
Tabla 18 <i>Grupo Control: Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final de comprensión lectora</i>	139
Tabla 19 <i>Cronograma de actividades</i>	185
Tabla 20 <i>Resultados proyectados de la Propuesta de Transformación</i>	193
Tabla 21 <i>Indicadores, Criterios de Evaluación y Criterios de Instrumentación de la Propuesta Transformadora</i>	196
Tabla 22 <i>Fase del proceso Delphi</i>	199

INTRODUCCIÓN

La investigación titulada *“Estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024”* se fundamenta en la necesidad de transformar los enfoques tradicionales de enseñanza de la lectura en el nivel preescolar. En un contexto social y educativo caracterizado por la diversidad lingüística, el acceso desigual a tecnologías y los desafíos pedagógicos en territorios rurales, se vuelve prioritario implementar estrategias innovadoras que articulen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con enfoques pedagógicos funcionales como la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT). Esta estrategia permite no solo potenciar habilidades lectoras iniciales, sino también fomentar el pensamiento crítico y la comprensión multimodal desde los primeros años de formación.

La pertinencia de esta investigación se inscribe dentro de la línea de *“Innovación educativa y perspectivas tecnológicas”* del Doctorado en Educación e Innovación de la UIIX, donde se prioriza la integración efectiva de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este marco, la propuesta se orienta hacia la construcción de una alternativa metodológica coherente con las necesidades de los estudiantes del nivel de transición, promoviendo una alfabetización significativa basada en la interacción con textos reales y diversos. Autores como García y Trujillo (2020) han subrayado que las prácticas lectoras en la infancia deben contextualizarse y responder a los lenguajes de los entornos actuales, lo que justifica el enfoque cuantitativo adoptado en esta investigación.

La estructura de la investigación se organizó en cuatro capítulos, partiendo del capítulo uno sobre la proyección del estudio, en la que se define el problema, se formula la hipótesis y se determinan los objetivos que orientan el desarrollo de la propuesta. Este capítulo también analiza los antecedentes con base en investigaciones nacionales e internacionales recientes que han abordado las variables. El segundo Capítulo dos Fundamentos teóricos referenciales se desarrolla los marcos teórico, conceptual, contextual, legal y normativo, evidenciando los pilares epistemológicos, pedagógicos y jurídicos que sustentan la propuesta.

El Capítulo tres expone la ruta investigativa definida por un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, de alcance correlacional y sustentada en el paradigma postpositivista.

En este capítulo se describen con precisión los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información, así como la caracterización de la muestra, el desarrollo de los instrumentos, su aplicación y validación. La elección de esta metodología se basó en su idoneidad para comprobar la relación entre el diseño de una estrategia pedagógica y el fortalecimiento de las competencias lectoras, en consonancia con autores como Hernández-Sampieri et al (2021).

El Capítulo cuatro se focalizó al diseño de la propuesta de transformación educativa, concebida como una alternativa contextualizada que permite enfrentar las limitaciones detectadas en las prácticas lectoras iniciales. En este apartado se detallan los fundamentos teóricos, la estructura de la estrategia, los objetivos específicos, los aparatos teóricos y referenciales, y las fases operativas que organizan las actividades planificadas. La propuesta fue diseñada a partir de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores, garantizando así su coherencia con el diagnóstico realizado y su viabilidad dentro del contexto institucional.

Los últimos apartados presentan los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio, con base en el análisis estadístico de los datos obtenidos y su confrontación con el marco teórico y conceptual. Es en este se derivan las recomendaciones metodológicas, académicas y prácticas, con el objetivo de aportar a la mejora continua de los procesos de enseñanza de la lectura en el nivel de transición. Estas recomendaciones no solo se dirigen a la comunidad educativa de la Institución Educativa Turbo, sino también a investigadores, diseñadores curriculares y responsables de políticas educativas, quienes pueden encontrar en esta estrategia un modelo replicable y adaptable a otros contextos similares.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

La presente investigación se sitúa en el campo de la educación preescolar, específicamente en el desarrollo de las competencias lectoras a través de estrategias pedagógicas innovadoras mediadas por tecnologías de la información y la comunicación. El enfoque teórico parte del reconocimiento de que, en los primeros años escolares, la adquisición de habilidades lectoras no debe limitarse al aprendizaje mecánico de signos, sino que debe promover la comprensión, interpretación y producción textual desde edades tempranas (Mendoza y González, 2022). En este sentido, la Pedagogía de los Géneros Textuales se erige como una vía potente para organizar y contextualizar la enseñanza de la lectura, permitiendo a los estudiantes familiarizarse con diversas formas de comunicación escrita. Tal perspectiva, articulada con herramientas digitales, favorece la significatividad de los aprendizajes, dado que conecta las prácticas escolares con los discursos del entorno social y cultural del niño (Solé, 2020). Desde este enfoque, el propósito general de la investigación se orienta a diseñar una estrategia didáctica que fortalezca las competencias lectoras mediante la integración de géneros textuales y TIC, teniendo como escenario la Institución Educativa Turbo, en Antioquia.

Los antecedentes que sustentan esta propuesta muestran una constante preocupación por la baja comprensión lectora en estudiantes de los primeros niveles escolares, problemática ampliamente documentada por diversos estudios nacionales e internacionales. Investigaciones recientes como la de Zayas y Sánchez (2021) evidencian que, en Colombia, los estudiantes del nivel de transición presentan dificultades para interpretar textos simples, atribuidos a la falta de metodologías contextualizadas y uso limitado de recursos tecnológicos. Asimismo, Barrios y Castañeda (2019) señalan que la ausencia de propuestas pedagógicas que articulen el enfoque textual con herramientas digitales perpetúa prácticas de lectura descontextualizadas. En el contexto local de la investigación, observaciones preliminares en el aula muestran que los niños interactúan con dispositivos tecnológicos de forma espontánea, pero estas interacciones no son aprovechadas pedagógicamente para fomentar el desarrollo lector. Esta regularidad evidencia una paradoja: se cuenta con acceso a TIC en el entorno familiar y escolar, pero no existe una estrategia intencionada que integre estos medios a los procesos de enseñanza de la lectura.

La situación problemática que da origen a esta investigación se configura a partir de la contradicción entre las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el silabeo o en la

decodificación mecánica, y la necesidad de fomentar habilidades lectoras comprensivas, críticas y contextualizadas desde el nivel de transición. A pesar de la existencia de políticas educativas como las desarrolladas por el MEN (2020) que promueven el desarrollo de competencias comunicativas en los primeros grados, la implementación de dichas orientaciones en la práctica docente sigue siendo limitada, fragmentada y poco articulada con los avances tecnológicos. Esta brecha entre el deber ser normativo y el hacer pedagógico real constituye la esencia del problema científico. Por tanto, la investigación se proyecta como un compromiso académico y social orientado a transformar esta realidad, mediante una propuesta que, desde la teoría de los géneros textuales y el uso pedagógico de las TIC, contribuya a superar las limitaciones existentes en el aula.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La selección de la línea de investigación “*Innovación educativa y perspectivas tecnológicas*” surge como resultado de una reflexión situada sobre las necesidades pedagógicas detectadas en el nivel de transición de la Institución Educativa Turbo. La problemática relacionada con las limitaciones en el desarrollo de las competencias lectoras, especialmente en territorios con alta vulnerabilidad socioeconómica como caso específico del municipio de Turbo, donde exige soluciones transformadoras que integren herramientas digitales adaptadas al contexto escolar. De acuerdo con Díaz y Martínez (2021), la innovación educativa no debe entenderse como una introducción de tecnología, sino como un replanteamiento profundo de las prácticas de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo. En este sentido, el uso estratégico de las TIC representa una vía pertinente para dinamizar las experiencias lectoras desde la primera infancia, reconociendo el papel mediador de los recursos tecnológicos como agentes didácticos.

Al considerar la experiencia acumulada como docente y gestora educativa en escenarios rurales, se identifican múltiples barreras que obstaculizan la apropiación de la lectura en las primeras etapas de escolaridad. La falta de materiales contextualizados, el acceso limitado a bibliotecas físicas y el escaso acompañamiento familiar son factores que pueden ser contrarrestados mediante una propuesta pedagógica mediada por TIC. Según Torres y Ruiz (2020), las tecnologías digitales, cuando son implementadas con criterios pedagógicos claros,

logran despertar el interés por la lectura, mejorar los niveles de comprensión y facilitar la personalización del proceso formativo. De ahí que esta investigación se oriente a diseñar una estrategia que no solo contemple el uso de herramientas tecnológicas, sino que las inserte dentro de un marco metodológico coherente con los saberes previos de los niños y con las posibilidades técnicas de la institución. Esta mirada permite reconocer la innovación como un proceso situado, flexible y participativo, en sintonía con las demandas educativas del territorio.

1.2. Planteamiento del problema.

El planteamiento del problema surge de la necesidad de comprender con rigor las tensiones, vacíos y desafíos que enfrenta el proceso de desarrollo de las competencias lectoras en el nivel de transición, especialmente en contextos educativos donde persisten limitaciones metodológicas, tecnológicas y didácticas que inciden en el aprendizaje temprano. En la Institución Educativa Turbo, estas condiciones se evidencian en prácticas pedagógicas fragmentadas, escaso uso de mediaciones digitales y dificultades para consolidar procesos de alfabetización inicial que respondan a las demandas contemporáneas de la educación infantil. De este modo, se hace necesario analizar las dinámicas reales que configuran el entorno escolar, las interacciones que median los procesos lectores y las características institucionales que influyen en la construcción de habilidades lingüísticas fundamentales. La identificación precisa del problema permite no solo delimitar su naturaleza y alcance, sino también establecer las bases conceptuales y metodológicas que orientarán el diseño de una propuesta transformadora mediada por TIC.

A nivel internacional, el desarrollo de las competencias lectoras en la infancia temprana ha sido reconocido como un factor crucial para el éxito educativo a largo plazo, pero persisten notables brechas en su consolidación efectiva. Organismos como la UNESCO (2022) han advertido que, pese a los avances tecnológicos en la educación, millones de niños y niñas menores de 7 años no logran alcanzar niveles adecuados de comprensión lectora, especialmente en regiones en desarrollo. Esta problemática se agrava en contextos donde los sistemas educativos no han logrado integrar con eficacia las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Según el informe de Global Education Monitoring (2023), existe una disonancia entre el acceso a herramientas tecnológicas y su uso pedagógico adecuado, lo que limita su impacto real en el aprendizaje lector. A pesar de que la mayoría de los países han

formulando políticas de inclusión digital, los resultados muestran una brecha de implementación entre zonas urbanas y rurales, y entre contextos favorecidos y marginales. Esta disparidad configura un escenario complejo que exige propuestas contextualizadas, innovadoras y sostenibles para transformar los procesos de alfabetización desde los primeros años escolares.

Investigaciones han evidenciado que el uso de tecnologías digitales en la educación preescolar puede contribuir significativamente al desarrollo de competencias comunicativas y lectoras, siempre que estas se utilicen de manera estructurada y didácticamente fundamentada. En un estudio realizado por Paniagua y Istance (2020) en el marco del proyecto OECD Future of Education, se concluyó que las experiencias de aprendizaje personalizadas a través de TIC favorecen la motivación y el compromiso lector en los más pequeños. También se identificó que los docentes, en muchos países, carecen de la formación necesaria para integrar estas tecnologías en sus estrategias de aula. La falta de preparación profesional se convierte, entonces, en una barrera estructural que impide aprovechar el potencial de las TIC en el fomento de la lectura. Esta situación se repite en diferentes latitudes, donde, pese a los avances en conectividad, el componente pedagógico continúa siendo débil o inexistente.

El contexto internacional revela una tendencia creciente hacia el uso de aplicaciones, plataformas interactivas y recursos multimedia como apoyo al aprendizaje lector, pero estos recursos no siempre responden a criterios de calidad ni se adaptan a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Investigaciones como la de Neumann (2021) señalan que muchas herramientas tecnológicas diseñadas para educación inicial están desarrolladas desde lógicas comerciales más que pedagógicas, lo que limita su efectividad real en el aula. En países como Estados Unidos, Australia y Canadá, se han observado experiencias exitosas donde se han creado contenidos digitales con enfoque educativo específico, ajustados al ritmo y nivel de desarrollo de los niños, lo que ha contribuido a mejorar los indicadores de lectura temprana. No obstante, en países de ingresos bajos y medios, se carece de políticas que regulen y orienten el uso de estas herramientas, lo que genera una brecha de acceso no solo tecnológica, sino también pedagógica.

En Europa y América Latina, diversos programas han intentado incorporar TIC al currículo escolar desde la educación preescolar, pero los resultados han sido dispares debido a múltiples factores como la desigualdad en la infraestructura digital, la resistencia al cambio pedagógico y la escasa formación docente en entornos virtuales. Según el informe de la European Schoolnet (2021), si bien existe una voluntad política por integrar tecnologías en los procesos de

enseñanza-aprendizaje, en la práctica se enfrentan dificultades para lograr una implementación sistemática y equitativa. Esta situación también ha sido reportada en contextos latinoamericanos, donde se observa una incorporación fragmentada de las TIC, limitada por presupuestos insuficientes y modelos pedagógicos tradicionales. En consecuencia, la transformación de las prácticas lectoras en niños de transición sigue siendo un desafío abierto a la innovación.

Ahora bien en Colombia, los bajos niveles de competencia lectora en la primera infancia siguen siendo una preocupación persistente en la agenda educativa nacional. Diversos estudios han mostrado que, desde el nivel de transición, los niños y niñas enfrentan dificultades significativas en procesos de comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022), el país presenta grandes disparidades en el desarrollo lector entre regiones urbanas y rurales, lo que pone en evidencia la necesidad de estrategias diferenciadas y contextualizadas. Estas brechas se explican, en parte, por prácticas pedagógicas tradicionales que no estimulan el pensamiento crítico ni la lectura comprensiva desde edades tempranas (Rico y Beltrán, 2021). En este panorama, el uso de herramientas tecnológicas ha sido escaso o poco pertinente, particularmente en instituciones con escasa infraestructura digital, como muchas de las ubicadas en zonas rurales del Caribe colombiano.

Uno de los principales desafíos en el contexto colombiano radica en la falta de políticas públicas robustas que promuevan la incorporación efectiva de TIC en el nivel preescolar. A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional a través de programas como “Computadores para Educar”, la implementación en zonas rurales ha sido limitada y, en ocasiones, simbólica. Según Bermúdez y Patiño (2020), la integración de tecnologías en las aulas colombianas ha estado marcada por un enfoque propositivo, sin acompañamiento pedagógico ni procesos de formación docente sostenibles. Esta situación afecta de forma directa el desarrollo de las competencias lectoras, pues la simple presencia de dispositivos tecnológicos no garantiza aprendizajes significativos. En el caso del nivel de transición, se requiere un enfoque didáctico que valore la experiencia lúdica, el juego simbólico y la interacción con contenidos visuales y auditivos adecuados, para lo cual las TIC ofrecen enormes posibilidades si se utilizan de manera crítica y pedagógicamente orientada.

El diagnóstico nacional también evidencia que los docentes del nivel de transición presentan limitaciones en el manejo didáctico de tecnologías aplicadas al fortalecimiento de la

lectura. En un estudio realizado por Gómez y Rueda (2021), se identificó que el 73 % de los docentes encuestados no habían recibido formación específica en el uso de TIC para potenciar habilidades comunicativas en la primera infancia. Esta situación incide negativamente en la calidad de los procesos pedagógicos, generando rutinas de enseñanza centradas en la repetición y la memorización, en lugar de promover la comprensión y el sentido crítico. Además, la sobrecarga administrativa, la falta de tiempo para planear y la escasez de recursos didácticos digitales afectan la capacidad del profesorado para innovar en sus prácticas.

En regiones como Antioquia, particularmente en municipios con alta vulnerabilidad social como Turbo, estas problemáticas se agravan debido a factores estructurales de pobreza, violencia y exclusión. Según datos del DANE (2023), Turbo presenta uno de los más bajos indicadores de calidad educativa del departamento, y las instituciones rurales enfrentan serias dificultades en cuanto a dotación tecnológica, conectividad y apoyo institucional. En este contexto, los niños del nivel de transición inician su trayectoria escolar en condiciones de desventaja, lo que repercute en su desempeño lector en los primeros grados. Esta situación ha sido ampliamente documentada por autores como Jaramillo y Franco (2022), quienes señalan que la ausencia de estrategias pedagógicas mediadas por TIC en zonas rurales perpetúa las desigualdades educativas. .

En el municipio de Turbo, las condiciones sociales y educativas configuran un escenario de alta vulnerabilidad que repercute directamente en el acceso a oportunidades lectoras. Según datos de la Secretaría de Educación de Antioquia (2023), muchas de las instituciones del municipio presentan dificultades en infraestructura, conectividad y disponibilidad de recursos pedagógicos, lo que afecta la calidad de la educación inicial. A esto se suma que los docentes del nivel de transición, aunque comprometidos, no siempre cuentan con herramientas didácticas actualizadas ni formación en el uso pedagógico de TIC. Esta situación ha generado una práctica rutinaria centrada en actividades repetitivas, descontextualizadas y con bajo potencial de desarrollo lector. Al respecto, Valencia y Cuervo (2021) destacan que la innovación en contextos rurales no debe pensarse como una réplica de modelos urbanos, sino como una construcción pedagógica situada, capaz de responder a las necesidades reales del territorio.

A pesar de los esfuerzos institucionales, aún no se ha consolidado una política integral que promueva el uso crítico y creativo de las TIC en el nivel de transición. Esta ausencia limita el acceso de los niños a experiencias lectoras enriquecidas y dificulta la formación de habilidades lingüísticas esenciales para su desarrollo integral. Como lo señalan Morales y Cardona (2024), las

intervenciones educativas con enfoque territorial deben partir del reconocimiento de las condiciones locales para construir alternativas transformadoras.

Ahora bien de forma específica, el acceso restringido a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Institución Educativa Turbo ha sido una constante limitación para la integración de prácticas pedagógicas modernas. Si bien la institución cuenta con algunos dispositivos tecnológicos, estos no han sido incorporados de manera significativa en el proceso lector, debido a la ausencia de estrategias formativas, planes institucionales y acompañamiento docente. Según Castaño y Valencia (2021), la falta de formación en competencias digitales del profesorado constituye uno de los principales obstáculos para la apropiación de TIC con fines pedagógicos. En el nivel de transición, donde el juego, la exploración sensorial y la interacción son fundamentales para el aprendizaje, la tecnología podría convertirse en una aliada poderosa si se implementa bajo criterios pedagógicos pertinentes. Sin embargo, el uso de herramientas tecnológicas sigue siendo esporádico y superficial, lo que reduce su impacto en la mejora de las habilidades comunicativas y lectoras de los niños. Este escenario plantea una necesidad urgente de transformación didáctica con enfoque innovador y territorialmente contextualizado.

Otro factor determinante en el contexto institucional es la falta de materiales didácticos diseñados específicamente para la primera infancia y adaptados al uso de tecnología. La biblioteca escolar presenta limitaciones tanto en infraestructura como en disponibilidad de textos apropiados para niños de 4 a 6 años, y los pocos recursos digitales existentes no han sido integrados a un plan lector coherente. Según López y Ortega (2019), uno de los grandes retos en instituciones rurales es lograr una convergencia entre los recursos tecnológicos disponibles y una propuesta pedagógica sólida, que incorpore estos elementos de forma articulada.

La descripción de la situación problémica revela que las condiciones actuales del nivel de transición en la Institución Educativa Turbo no están generando aprendizajes significativos en el área de lenguaje. Las prácticas docentes, aunque intencionadas y comprometidas, carecen de soporte metodológico actualizado y de recursos tecnológicos que faciliten el desarrollo integral de la lectura emergente. Garzón y Peña (2020) explican que la ausencia de materiales interactivos y plataformas digitales adaptadas a la primera infancia limita la motivación de los estudiantes y obstaculiza la construcción de sentido en los actos de lectura. Además, la desconexión entre el currículo y las formas contemporáneas de aprender, donde lo visual, lo auditivo y lo lúdico predominan, refuerza la urgencia de innovar en el aula. Esta situación no solo afecta los

resultados académicos, sino que también perpetúa las desigualdades educativas en comunidades rurales como la de Turbo.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo diseñar una estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que contribuya al fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024?

1.4. Justificación.

El presente estudio aporta un nuevo enfoque al campo de la educación inicial al proponer una estrategia pedagógica mediada por TIC diseñada específicamente para el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición en contextos rurales colombianos. A diferencia de otros trabajos que abordan el uso de tecnologías en la educación básica o media, esta investigación se centra en la primera infancia, etapa crítica para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Según Arango y Díaz (2023), intervenir en este ciclo educativo con propuestas innovadoras puede marcar una diferencia significativa en las trayectorias escolares futuras. En este sentido, el conocimiento generado permitirá comprender cómo las herramientas digitales, cuando son intencionadamente integradas a la práctica pedagógica, pueden activar procesos de aprendizaje significativos, motivadores y culturalmente pertinentes. Además, la investigación contextualizada permitirá validar una estrategia replicable en otras instituciones con características similares, contribuyendo al cuerpo de saberes aplicados en innovación educativa con perspectiva territorial.

El impacto de esta investigación será especialmente relevante para la comunidad educativa de la Institución Educativa Turbo, al ofrecer una alternativa concreta para superar las limitaciones en la enseñanza de la lectura en el nivel de transición. La propuesta beneficiará directamente a los estudiantes al proporcionarles experiencias lectoras multisensoriales e interactivas, facilitando el desarrollo de habilidades fundamentales para la comunicación y el pensamiento crítico. Asimismo, el estudio representa un insumo valioso para los docentes, ya que ofrecerá orientaciones metodológicas para incorporar las TIC de forma pedagógicamente significativa, aspecto señalado como una necesidad urgente por Restrepo y Molina (2022). A

nivel institucional, el proyecto puede fortalecer los procesos de planeación académica y contribuir a la mejora de los indicadores de calidad educativa en lenguaje. Además, el conocimiento generado puede servir como referente para diseñadores curriculares, formadores de docentes y responsables de políticas educativas orientadas a la equidad y la innovación en la educación rural.

La motivación principal de esta investigación surge del compromiso personal y profesional con la transformación de las prácticas lectoras en escenarios históricamente marginados del desarrollo tecnológico y pedagógico. Como docente vinculada a territorios con grandes desigualdades educativas, he podido constatar las limitaciones que enfrentan los estudiantes de zonas rurales para acceder a procesos formativos enriquecedores. Esta realidad me impulsa a contribuir, desde la investigación, a generar propuestas que respondan al contexto y que reconozcan la diversidad como punto de partida para innovar. De acuerdo con Hernández y Ríos (2021), las investigaciones que emergen de las vivencias educativas poseen mayor potencial de impacto, al integrar conocimiento situado, compromiso ético y vocación transformadora. Por ello, este estudio no solo pretende resolver un problema identificado, sino también visibilizar y dignificar las prácticas docentes en comunidades vulnerables, proponiendo rutas de acción que vinculen lo pedagógico con lo tecnológico desde una mirada crítica y emancipadora.

Desde una perspectiva práctica, esta investigación se proyecta como una intervención educativa concreta, diseñada para generar un impacto inmediato en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en estudiantes del nivel de transición. La propuesta de una estrategia pedagógica mediada por TIC responde a la necesidad urgente de renovar prácticas docentes que han demostrado ser poco efectivas en contextos rurales como Turbo, donde prevalecen métodos tradicionales desarticulados de las realidades tecnológicas y culturales de los niños. Según Peña y Córdoba (2020), las innovaciones educativas de tipo incremental pueden transformar significativamente la experiencia de aula, al introducir recursos y metodologías que potencien la participación, la motivación y la comprensión. En este caso, la incorporación planificada de herramientas digitales permitirá fortalecer las habilidades lectoras de forma lúdica e interactiva, reduciendo las barreras que históricamente han limitado el aprendizaje en zonas marginadas. Esta acción concreta demuestra que la investigación no se queda en el plano teórico, sino que incide directamente en la mejora de las prácticas escolares.

Uno de los principales aportes prácticos de esta investigación es que no propone un modelo universal, sino una estrategia construida desde y para el territorio, validada en condiciones reales del aula. Esto garantiza su aplicabilidad inmediata y su potencial de transferencia a corto plazo. Según Giraldo y Restrepo (2023), las innovaciones educativas más efectivas son aquellas que se gestan desde el análisis situado de las necesidades pedagógicas y tecnológicas, y que buscan transformar las prácticas sin imponer estructuras ajenas a la cultura escolar local. En consecuencia, esta investigación se justifica no solo por su alcance transformador en el aula, sino por su capacidad de inspirar otros procesos de mejora educativa en el nivel de transición, orientados al fortalecimiento de la lectura y la inclusión digital en territorios con altos niveles de vulnerabilidad.

Desde la dimensión social, esta investigación adquiere especial relevancia al centrarse en un grupo históricamente marginado del acceso equitativo a recursos educativos de calidad: los niños y niñas de la primera infancia en contextos rurales, como el municipio de Turbo, Antioquia. Las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y cultural que caracterizan este territorio inciden de manera directa en el rezago lector, profundizando las desigualdades educativas desde los primeros años de escolaridad. De acuerdo con Camargo y Serrano (2021), garantizar una alfabetización temprana con enfoque inclusivo es una de las estrategias más efectivas para reducir brechas sociales a largo plazo. En este sentido, el proyecto busca contribuir al desarrollo de competencias comunicativas que fortalezcan la participación, la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, promoviendo así una ciudadanía activa desde la infancia. Además, al fomentar prácticas lectoras mediadas por TIC, se amplían los horizontes culturales y comunicativos de los niños, generando impactos positivos más allá del aula.

El beneficio social de esta propuesta se extiende también a las familias y comunidades educativas rurales, quienes muchas veces no participan activamente en los procesos de aprendizaje por falta de acompañamiento institucional. Esta estrategia, al ser diseñada desde un enfoque participativo y contextualizado, permite involucrar a las familias como aliadas en el proceso lector, fomentando relaciones más estrechas entre el hogar y la escuela. Según Díaz y Ordoñez (2020), las iniciativas educativas con enfoque territorial y comunitario logran un mayor impacto social al integrar saberes populares, valores culturales y dinámicas cotidianas en las prácticas escolares. Así, los resultados de la investigación podrían motivar a las familias a participar en actividades lectoras, a reconocer el valor de la tecnología en la educación de sus

hijos y a fortalecer sus propios vínculos con la lectura como práctica social. Este efecto multiplicador favorece la cohesión comunitaria, promoviendo una cultura lectora que trasciende la institución formal.

Desde el enfoque metodológico, esta investigación adquiere un valor significativo al proponer una estrategia pedagógica estructurada y mediada por TIC, diseñada desde una perspectiva situada que reconoce las particularidades del contexto rural colombiano. La metodología combina el enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, caracterización institucional de la Institución Educativa, validación de instrumentos y aplicación de estrategias didácticas apoyadas en tecnologías accesibles. Según Figueroa y Castillo (2020), el uso de metodologías cuantitativas en investigaciones educativas no solo amplía la comprensión del fenómeno estudiado, sino que permite medir y validar las soluciones prácticas y adaptables a diferentes escenarios. En este caso, la investigación no se limita a describir el problema, sino que avanza hacia la elaboración de una propuesta transformadora, susceptible de ser replicada o adaptada en otras instituciones con características similares, convirtiéndose así en un referente metodológico para estudios centrados en innovación educativa rural.

Uno de los aportes metodológicos más relevantes de este estudio es el uso articulado de instrumentos de recolección de datos cuantitativos que permiten construir un diagnóstico integral del problema y valorar el impacto de la estrategia propuesta. Esta metodología responde a la necesidad de generar evidencias sólidas que validen el uso de tecnologías en el fortalecimiento de competencias lectoras desde la primera infancia. De acuerdo con Ramírez y Torres (2021), las investigaciones que integran métodos cuantitativos ofrecen mayor confiabilidad en la toma de decisiones educativas y permiten diseñar propuestas contextualizadas con base en datos objetivos y análisis interpretativos. En este sentido, la metodología adoptada permite no solo recoger información relevante sobre prácticas lectoras, sino también medir cambios y transformaciones derivados de la intervención, fortaleciendo el rigor científico del estudio y su aplicabilidad en contextos similares.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de investigación de este estudio se sitúa en el campo de la educación inicial, específicamente en el desarrollo de competencias lectoras mediante la integración pedagógica de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta elección responde a la necesidad

urgente de transformar los procesos de alfabetización emergente en contextos rurales, donde persisten profundas desigualdades en el acceso a recursos didácticos y tecnológicos. Según Bustamante y Rico (2021), el uso estratégico de TIC en la educación infantil permite enriquecer las experiencias lectoras, favorecer la comprensión textual y estimular la creatividad desde edades tempranas. En este sentido, el problema de investigación se manifiesta claramente en la desconexión entre las prácticas pedagógicas actuales y el potencial que ofrecen las tecnologías digitales para fomentar habilidades comunicativas en niños del nivel de transición. Por tanto, el objeto de estudio abarca tanto la dimensión didáctica como la tecnológica, enmarcándose en una propuesta de innovación educativa con base territorial.

Desde un enfoque pedagógico, el objeto de investigación se orienta al diseño de una estrategia didáctica mediada por TIC, cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición. Esta propuesta parte del reconocimiento de que el aprendizaje de la lectura no debe limitarse a la decodificación de símbolos, sino que debe promover la construcción de sentido, la interpretación crítica y el disfrute por el texto. Como afirman Duarte y Morales (2022), el acto lector en la infancia requiere de ambientes enriquecidos, en los que la tecnología actúe como mediadora significativa del aprendizaje. En este marco, el problema de investigación se manifiesta en la ausencia de propuestas metodológicas contextualizadas que aprovechen los recursos digitales para potenciar los procesos lectores en escenarios rurales, así el objeto se define con claridad en la intersección entre pedagogía, tecnología y desarrollo lingüístico temprano.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se sitúa en el área específica de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lectoras en la educación inicial, particularmente en el nivel de transición, dentro de una institución rural en Colombia. Este campo resulta ser uno de los más afectados por el problema detectado, pues las metodologías tradicionales aún dominan el escenario educativo, mientras que la incorporación de las TIC en procesos de alfabetización temprana continúa siendo limitada o inadecuada. Como señalan Peña y Duarte (2021), la educación inicial en contextos rurales ha sido históricamente desatendida en cuanto a recursos pedagógicos innovadores, lo que afecta directamente el desarrollo comunicativo de los estudiantes desde sus primeros años escolares. En este sentido, el foco de la

intervención se centra en el aula de transición como espacio formativo clave, donde se gesta el interés por la lectura y se forjan las habilidades básicas para el aprendizaje posterior. Por tanto, mejorar las prácticas lectoras en este nivel representa una acción transformadora con efectos pedagógicos sostenibles.

Uno de los componentes más vulnerables dentro del campo de acción es el escaso uso didáctico de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza de la lectura. A pesar de que algunas instituciones cuentan con dispositivos o conectividad básica, estos recursos no están siendo utilizados como mediadores efectivos del aprendizaje. Esto se debe, en gran parte, a la falta de formación específica del cuerpo docente en cuanto al diseño de estrategias lectoras mediadas por TIC. De acuerdo con Restrepo y Bonilla (2022), esta brecha entre disponibilidad tecnológica y aplicación pedagógica constituye un obstáculo para avanzar hacia una alfabetización significativa en la infancia temprana. En la Institución Educativa Turbo, este fenómeno se hace evidente en el nivel de transición, donde el problema no radica únicamente en la falta de dispositivos, sino en la ausencia de propuestas metodológicas contextualizadas que guíen su uso. Por ello, el campo de acción se define como el conjunto de prácticas pedagógicas que pueden ser transformadas mediante una estrategia de intervención tecnológica.

1.7. Objetivos.

La formulación de los objetivos constituye un componente esencial del proceso investigativo, en tanto orienta de manera precisa la ruta metodológica que guía el desarrollo del estudio y delimita los alcances de la propuesta transformadora. En esta investigación, los objetivos se estructuran a partir del análisis del problema identificado en torno al fortalecimiento de las competencias lectoras en el nivel de transición, integrando tanto las necesidades emergentes del contexto escolar como los fundamentos conceptuales y metodológicos que sustentan la intervención mediada por TIC.

1.7.1. Objetivo General.

- Diseñar una estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Identificar las prácticas pedagógicas actuales orientadas al desarrollo de las competencias lectoras, para el análisis de sus fortalezas, limitaciones y posibilidades de integración de TIC en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.
- Determinar las condiciones institucionales, tecnológicas y didácticas requeridas para la implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC en el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.
- Elaborar los componentes de una estrategia pedagógica mediada por TIC orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.

1.8. Hipótesis.

A partir del enfoque cuantitativo en la que inscribe la investigación educativa hacia la explicación de fenómenos mediante la recopilación y el análisis de datos numéricos, que permiten establecer relaciones causales entre variables, los instrumentos aplicados y los resultados de una población específica (Hernández-Sampieri et al., 2021). En este marco, la hipótesis emerge como una proposición que anticipa una posible relación entre la estrategia pedagógica mediada por TIC y el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.

Ahora bien la hipótesis alternativa se suscribe en, sí la propuesta de una estrategia pedagógica mediada por TIC incide significativamente en el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de transición. Por tanto la hipótesis nula se asiente en la propuesta de una

estrategia pedagógica mediada por TIC no incide significativamente en el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de transición.

1.9. Alcance temático.

Desde el alcance teórico, esta investigación se sustenta en los fundamentos de la alfabetización emergente, la mediación pedagógica con tecnologías digitales y la innovación educativa situada. La propuesta se inscribe en el cuerpo teórico que reconoce a la lectura como una construcción sociosemiótica, en la que el niño participa activamente en la creación de sentido desde los primeros años de vida escolar. En esta línea, autores como Pérez y Londoño (2021) afirman que la integración de TIC en la alfabetización inicial no solo facilita el acceso a múltiples lenguajes, sino que diversifica las formas de interacción con el texto. Así, el marco teórico abarca corrientes contemporáneas que relacionan la educación inicial con enfoques críticos, didácticos y tecnológicos, permitiendo comprender la lectura no como una técnica, sino como una experiencia cognitiva, emocional y cultural. Este alcance define las bases conceptuales sobre las cuales se construirá, analizará e interpretará la estrategia pedagógica planteada en el estudio.

En relación con el alcance metodológico, el estudio se desarrolla desde un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, lo que permite integrar diagnóstico, intervención y evaluación de forma sistemática, secuencial y rigurosa, facilitando el análisis de los cambios observados en las competencias lectoras de los estudiantes a partir de la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC. Esta metodología es idónea para abordar problemáticas educativas situadas, ya que permite analizar fenómenos reales en su contexto natural, evaluar las condiciones iniciales de la población objeto de estudio, implementar intervenciones pedagógicas contextualizadas y valorar sus efectos mediante evidencia empírica. De esta manera, favorece la generación de conocimiento aplicable a escenarios educativos específicos y contribuye al diseño de propuestas de mejora fundamentadas en las necesidades y características del entorno investigado.

Desde el alcance práctico, la investigación busca proponer y validar una estrategia pedagógica mediada por TIC para fortalecer las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición, con impacto directo en el aula de la Institución Educativa Turbo. Esta propuesta no solo pretende transformar las prácticas de enseñanza de la lectura, sino también fortalecer las capacidades docentes para el uso pedagógico de tecnologías accesibles. De acuerdo con Mendoza

y Gamboa (2023), las investigaciones con alcance práctico deben generar productos aplicables que respondan a las necesidades reales de los territorios, y que puedan ser escalables o replicables en otros contextos educativos similares. En este caso, la estrategia será diseñada desde una perspectiva contextualizada, con el propósito de ser integrada en el currículo institucional y adaptada a las condiciones tecnológicas existentes.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La delimitación espacial de esta investigación se establece en la Institución Educativa Turbo, ubicada en el municipio homónimo del departamento de Antioquia, Colombia. Esta institución de carácter público acoge a estudiantes de zonas rurales y urbanas con condiciones socioeconómicas diversas, muchas de ellas marcadas por contextos de vulnerabilidad y limitado acceso a recursos tecnológicos. Según los reportes del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), las brechas educativas en municipios de la subregión Urabá antioqueño se evidencian en indicadores bajos de desempeño en lectura, especialmente en los niveles iniciales del sistema educativo. La elección de este contexto responde a la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas pertinentes que incorporen herramientas tecnológicas adaptadas a las realidades locales. Tal como plantean Pineda y Gómez (2022), la investigación educativa adquiere mayor sentido cuando parte del reconocimiento de territorios específicos donde las desigualdades afectan el desarrollo de competencias fundamentales.

Respecto a la delimitación temporal, se proyecta que la investigación se llevará a cabo durante el año lectivo 2024, periodo en el cual se planifica ejecutar cada una de las fases: diagnóstico, diseño y evaluación de la estrategia pedagógica mediada por TIC. Esta temporalidad responde tanto a la planificación académica de la institución educativa como a las etapas propias del enfoque de la investigación. De acuerdo con Vélez y Martínez (2020), la delimitación temporal no solo organiza cronológicamente las actividades investigativas, sino que permite garantizar coherencia entre los objetivos, los recursos disponibles y la viabilidad metodológica del estudio. El año 2024 representa un momento clave para intervenir las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de innovación educativa, dado que se enmarca en los planes locales de mejoramiento institucional y en el fortalecimiento de políticas públicas orientadas a cerrar brechas digitales en la primera infancia.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

El presente capítulo desarrolla los fundamentos teóricos y referenciales que sustentan la investigación orientada al diseño de una estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia. Este apartado cumple la función de articular conceptualmente las principales categorías que orientan el estudio, permitiendo comprender, desde una perspectiva académica rigurosa, las relaciones entre la lectura en la primera infancia, la mediación pedagógica y el uso de herramientas tecnológicas en contextos educativos iniciales. Desde este marco, se revisan aportes teóricos y antecedentes investigativos contemporáneos que abordan el desarrollo de las competencias lectoras en edades tempranas, los enfoques pedagógicos que sustentan la enseñanza de la lectura en educación inicial y el papel de las TIC como mediadoras del aprendizaje. La selección de los referentes teóricos responde a criterios de pertinencia, actualidad y coherencia con el enfoque cuantitativo y el alcance Correlacional-Explicativo del estudio, privilegiando contribuciones que permitan fundamentar el diseño de la estrategia pedagógica planteada.

Asimismo, el capítulo establece los principales conceptos, enfoques y constructos que orientan la interpretación de los hallazgos y la construcción de la propuesta pedagógica, integrando la dimensión didáctica, tecnológica y formativa del proceso lector. De esta manera, los fundamentos teóricos referenciales se constituyen en el soporte académico que legitima la investigación y orienta la toma de decisiones metodológicas y pedagógicas, asegurando coherencia entre el problema de investigación, los objetivos formulados y la propuesta de intervención mediada por TIC.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El presente apartado de Estado del Arte, concebido como Marco Histórico y Actual, tiene como propósito analizar de manera sistemática y crítica la producción académica más relevante desarrollada entre los años 2020 y 2024 en torno a las estrategias pedagógicas mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación y su relación con el fortalecimiento de las competencias lectoras en contextos de educación inicial y primeros niveles de escolaridad. Este

recorrido analítico permite identificar las principales tendencias teóricas, enfoques metodológicos y hallazgos empíricos que han orientado la investigación reciente sobre la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Desde esta perspectiva, el estado del arte no se limita a una descripción cronológica de estudios, sino que propone una lectura interpretativa que evidencia avances, continuidades y vacíos en el conocimiento acumulado. Asimismo, el marco histórico y actual establece un diálogo entre los antecedentes investigativos y el objeto de estudio de la presente investigación, permitiendo reconocer cómo la incorporación progresiva de las TIC ha transformado las concepciones pedagógicas tradicionales asociadas a la alfabetización inicial. La revisión de la literatura evidencia una evolución desde enfoques centrados en el uso de la tecnología hacia propuestas didácticas que integran recursos digitales de manera intencional, contextualizada y pedagógicamente fundamentada. En este sentido, el estado del arte se constituye en un soporte teórico esencial para sustentar la pertinencia de diseñar una estrategia pedagógica mediada por TIC orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras, asegurando coherencia entre los desarrollos previos, los objetivos de la investigación y la propuesta educativa planteada.

Marco Histórico

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos ha generado transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de la lectura, particularmente en los primeros niveles de escolaridad. Diversos estudios recientes coinciden en que la mediación tecnológica posibilita escenarios de aprendizaje más interactivos y multisensoriales, favoreciendo la motivación y el acceso temprano a prácticas lectoras significativas. En el contexto de la educación inicial, las TIC se han configurado como herramientas que facilitan la aproximación progresiva al lenguaje escrito mediante recursos visuales, auditivos y lúdicos. De acuerdo con Area y Adell (2021), el uso pedagógico de tecnologías digitales en edades tempranas contribuye al fortalecimiento de habilidades comunicativas cuando se integran de manera intencional al currículo. Asimismo, la literatura señala que las estrategias mediadas por TIC permiten diversificar los formatos textuales, ampliando las oportunidades de interacción con narrativas digitales. Estas transformaciones han impulsado nuevas concepciones sobre la enseñanza de la lectura en entornos educativos

contemporáneos. En consecuencia, la mediación tecnológica se consolida como un componente relevante en los procesos de alfabetización inicial.

Las investigaciones desarrolladas evidencian que las estrategias pedagógicas mediadas por TIC inciden de manera positiva en el desarrollo de competencias lectoras cuando se articulan con metodologías activas y centradas en el estudiante. En este sentido, autores como Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz (2021) sostienen que la tecnología educativa no actúa como un fin en sí mismo, sino como un mediador cognitivo que potencia la comprensión lectora. En el ámbito de la educación infantil y preescolar, el uso de aplicaciones educativas, cuentos digitales y plataformas interactivas ha demostrado favorecer procesos de reconocimiento textual y comprensión básica. Estudios recientes destacan que estas herramientas facilitan la construcción de significados a partir de la interacción constante con textos multimodales. Además, la mediación tecnológica promueve entornos de aprendizaje más flexibles y adaptados a los ritmos individuales.

Desde una perspectiva pedagógica, la enseñanza de la lectura mediada por TIC requiere una planificación didáctica que integre objetivos claros, actividades estructuradas y procesos de evaluación coherentes. Investigaciones como las de Coll et al. (2020) destacan que el impacto de la tecnología en el aprendizaje lector depende de la calidad de las interacciones que se generan entre estudiantes, docentes y contenidos digitales. En este marco, las competencias lectoras se desarrollan de manera más efectiva cuando las herramientas tecnológicas se emplean para promover la reflexión, la interpretación y el diálogo en torno a los textos. En educación inicial, estas estrategias permiten acompañar el tránsito de los estudiantes hacia una lectura comprensiva y significativa. Asimismo, la literatura reciente subraya la importancia de integrar recursos digitales contextualizados cultural y lingüísticamente.

El desarrollo de las competencias lectoras en la primera infancia ha sido abordado por la literatura reciente como un proceso complejo que integra dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. En este sentido, la incorporación de estrategias pedagógicas mediadas por TIC ha permitido ampliar los escenarios tradicionales de alfabetización inicial. Estudios contemporáneos señalan que los entornos digitales favorecen la exposición temprana a distintos géneros textuales mediante recursos visuales y narrativos interactivos. Según Ferreiro y Kriscautzky (2020), el contacto sistemático con materiales digitales bien estructurados contribuye al reconocimiento progresivo de la función comunicativa del texto escrito. Asimismo, la

mediación tecnológica posibilita experiencias lectoras más significativas al vincular imagen, sonido y texto. Estas condiciones facilitan la comprensión inicial y estimulan el interés por la lectura.

La evidencia empírica destaca que las estrategias pedagógicas apoyadas en TIC potencian la motivación lectora en estudiantes de educación inicial y primeros grados. Investigaciones realizadas en contextos educativos diversos coinciden en que los recursos digitales incrementan la participación activa del estudiante durante las actividades de lectura. De acuerdo con Romero et al (2022), la integración de herramientas tecnológicas en el aula favorece la interacción constante con el texto y promueve procesos de comprensión progresiva. En este marco, la lectura deja de concebirse como una actividad pasiva para convertirse en una experiencia dinámica. Además, el uso de plataformas digitales permite adaptar los contenidos a los ritmos y estilos de aprendizaje.

Desde un enfoque didáctico, la implementación de estrategias lectoras mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación exige una intervención pedagógica cuidadosamente planificada y alineada con los objetivos formativos del nivel educativo. La literatura especializada coincide en que la tecnología educativa no debe incorporarse de manera aislada, sino integrada a secuencias didácticas estructuradas que orienten de forma progresiva el proceso lector. En este sentido, Área et al. (2023) señalan que la eficacia de los recursos digitales depende de su articulación con propósitos pedagógicos claros y actividades intencionalmente diseñadas. En el nivel de transición, esta planificación resulta fundamental para favorecer la comprensión de textos narrativos, el reconocimiento de estructuras básicas y la construcción inicial de significado. Asimismo, los estudios recientes enfatizan que la mediación docente constituye un factor determinante para orientar el uso pedagógico de los recursos digitales, garantizando que estos funcionen como mediadores del aprendizaje y no como sustitutos de la acción educativa. En consecuencia, las estrategias pedagógicas mediadas por TIC contribuyen al fortalecimiento de las competencias lectoras cuando se integran de manera coherente, reflexiva e intencional en las prácticas didácticas del aula.

En la última década, la investigación sobre alfabetización temprana ha resaltado la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos innovadores que respondan a los cambios tecnológicos y socioculturales contemporáneos. En este contexto, las estrategias pedagógicas mediadas por TIC han adquirido relevancia como mecanismos que facilitan el acercamiento

progresivo a la lectura desde edades tempranas. Estudios señalan que los recursos digitales favorecen la construcción de significados mediante experiencias lectoras contextualizadas y dinámicas. Según Neumann (2021), la lectura digital en la infancia potencia el desarrollo de habilidades emergentes cuando se integra con prácticas pedagógicas estructuradas y orientadas. Asimismo, el uso de cuentos digitales interactivos estimula la atención sostenida y el interés por el texto escrito. Estas experiencias promueven la comprensión inicial y el reconocimiento de patrones narrativos básicos.

La literatura contemporánea enfatiza que el desarrollo de competencias lectoras mediadas por TIC requiere considerar el rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Investigaciones realizadas en contextos de educación inicial evidencian que la interacción con entornos digitales favorece la exploración autónoma del lenguaje escrito. De acuerdo con Kervin et al. (2020), las tecnologías digitales permiten diseñar experiencias lectoras que integran juego, narrativa y aprendizaje significativo. En este marco, la lectura se concibe como una práctica social mediada por herramientas tecnológicas y pedagógicas. Además, la participación activa del estudiante fortalece la comprensión, interpretación y apropiación del texto. Estas dinámicas contribuyen al desarrollo progresivo de hábitos lectores desde edades tempranas.

Desde una perspectiva histórica, las políticas educativas y los estudios académicos han promovido la integración de las TIC como parte constitutiva de los procesos de enseñanza de la lectura. Diversas investigaciones han evidenciado avances significativos en el uso pedagógico de tecnologías digitales en educación inicial. Autores como Selwyn (2022) sostienen que la tecnología educativa, cuando se emplea con intencionalidad pedagógica, contribuye a mejorar los aprendizajes fundamentales. En este nivel educativo, dichas prácticas han favorecido la incorporación de estrategias lectoras innovadoras y contextualizadas. Asimismo, la mediación tecnológica permite diversificar los materiales didácticos y ampliar las oportunidades de acceso a la lectura. Estas transformaciones reflejan una evolución en las concepciones pedagógicas contemporáneas.

La investigación reciente sobre educación inicial ha destacado que el fortalecimiento de las competencias lectoras requiere propuestas pedagógicas que integren de manera articulada lo didáctico y lo tecnológico. En este sentido, las estrategias mediadas por TIC han sido reconocidas como facilitadoras de procesos de alfabetización más flexibles y significativos. Estudios como los de Castañeda y Williamson (2021) señalan que el uso pedagógico de tecnologías digitales

permite ampliar las formas de acceso al texto escrito y enriquecer las experiencias lectoras tempranas. Estas estrategias favorecen la construcción de sentido a partir de la interacción constante con contenidos multimodales. En educación inicial, esta mediación contribuye a consolidar procesos de comprensión progresiva y familiarización con el lenguaje escrito. Asimismo, la tecnología posibilita entornos de aprendizaje más dinámicos y adaptados a las necesidades del estudiante.

Desde el enfoque histórico reciente, se reconoce que la lectura mediada por TIC ha evolucionado hacia modelos pedagógicos centrados en la interacción y la participación activa del estudiante. La literatura producida entre 2020 y 2024 evidencia que los entornos digitales favorecen el aprendizaje significativo cuando se articulan con prácticas pedagógicas intencionales. De acuerdo con Redecker (2020), la integración de tecnologías educativas permite diseñar experiencias de aprendizaje que promueven la comprensión, la reflexión y la construcción de conocimiento. En el ámbito de la lectura, estas experiencias fortalecen la relación del estudiante con el texto y estimulan habilidades interpretativas. Además, la mediación tecnológica favorece la personalización del aprendizaje lector. Estas transformaciones reflejan un cambio sustantivo en la manera de concebir la enseñanza de la lectura.

Los estudios contemporáneos coinciden en que la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por TIC debe sustentarse en criterios pedagógicos claros y contextualizados. Investigaciones recientes destacan que la efectividad de estas estrategias depende de la planificación didáctica y de la mediación docente constante. Según UNESCO (2023), la integración de tecnologías digitales en educación inicial debe orientarse al desarrollo de aprendizajes fundamentales, entre ellos la lectura. En este marco, las competencias lectoras se fortalecen cuando los recursos digitales se emplean de manera crítica y reflexiva. Asimismo, la tecnología amplía las oportunidades de acceso a materiales de lectura variados y pertinentes. Estas condiciones favorecen la equidad y la inclusión educativa.

En el análisis histórico reciente de las prácticas lectoras mediadas por TIC, se reconoce que la alfabetización en contextos digitales ha ampliado las formas de interacción con el texto desde los primeros años de escolaridad. Investigaciones desarrolladas en educación inicial y primaria evidencian que la lectura digital favorece procesos de exploración, anticipación y construcción de significado cuando se integra a propuestas pedagógicas estructuradas. De acuerdo con Neumann y Neumann (2022), la exposición temprana a entornos digitales de lectura

contribuye al desarrollo de habilidades lectoras emergentes, siempre que exista una mediación docente intencionada. En este sentido, las TIC actúan como facilitadoras de experiencias lectoras enriquecidas que combinan imagen, sonido y texto. Estas características permiten atender distintos estilos de aprendizaje y fortalecer la comprensión inicial. Asimismo, la mediación tecnológica favorece el desarrollo de la curiosidad y el interés por la lectura. En consecuencia, la alfabetización mediada por TIC se consolida como una tendencia relevante en la educación contemporánea.

Desde una perspectiva pedagógica, la literatura reciente destaca que las competencias lectoras no se desarrollan únicamente por la exposición a recursos digitales, sino por la calidad de las estrategias didácticas que acompañan su uso. Estudios como los de Cabero-Almenara y Barroso-Osuna (2022) subrayan que el impacto de las TIC en el aprendizaje lector depende de su integración coherente en el diseño curricular. En educación inicial, esta integración permite orientar la lectura hacia procesos de comprensión, interpretación y diálogo con el texto. Además, las herramientas tecnológicas facilitan la retroalimentación inmediata y el seguimiento del progreso lector. Estas prácticas fortalecen la autonomía y la confianza del estudiante en su proceso de aprendizaje. La mediación docente continúa siendo un factor determinante para orientar el uso pedagógico de la tecnología. Por tanto, las TIC potencian las competencias lectoras cuando se articulan con estrategias pedagógicas claras y contextualizadas.

Los estudios coinciden en señalar que la sostenibilidad de las estrategias pedagógicas mediadas por TIC requiere una visión integral que considere aspectos pedagógicos, institucionales y formativos. Investigaciones recientes enfatizan la necesidad de fortalecer las competencias digitales docentes para garantizar un uso crítico y reflexivo de la tecnología en el aula. Según Darling-Hammond et al. (2020), la formación docente en el uso pedagógico de TIC incide directamente en la calidad de los aprendizajes fundamentales, incluida la lectura. En educación inicial, esta formación resulta clave para diseñar experiencias lectoras pertinentes y significativas. Asimismo, la integración tecnológica contribuye a reducir brechas educativas cuando se orienta desde principios de equidad e inclusión. Estas condiciones consolidan el valor pedagógico de las TIC en la alfabetización temprana.

En la revisión de la producción académica más reciente se identifica una convergencia teórica en torno a la necesidad de integrar las TIC como mediadoras de los procesos lectores desde las primeras etapas educativas. Las investigaciones desarrolladas entre 2020 y 2024

coinciden en que la lectura, entendida como una competencia compleja, se ve fortalecida cuando se articula con entornos digitales pedagógicamente diseñados. Autores como Zubillaga y Gortazar (2021) destacan que la alfabetización digital y la alfabetización lectora no deben abordarse como procesos separados, sino complementarios. En educación inicial, esta articulación favorece experiencias lectoras significativas y contextualizadas. Asimismo, la mediación tecnológica permite ampliar el acceso a diversos géneros textuales y formatos narrativos. Estas condiciones contribuyen al desarrollo progresivo de la comprensión lectora.

Desde una perspectiva histórica integradora, el análisis de la literatura reciente evidencia que las estrategias pedagógicas mediadas por TIC representan una evolución en los enfoques de enseñanza de la lectura. Los estudios revisados subrayan que el impacto positivo de la tecnología depende de su uso intencional y pedagógicamente fundamentado. Según OECD (2021), la incorporación de recursos digitales en educación inicial debe orientarse al fortalecimiento de aprendizajes esenciales, entre ellos la lectura. En este marco, las competencias lectoras se desarrollan de manera más efectiva cuando la tecnología se integra a propuestas didácticas coherentes. Además, estas estrategias favorecen la equidad educativa al diversificar los medios de acceso al texto. La evidencia empírica reciente respalda esta tendencia en distintos contextos educativos. En síntesis, la mediación por TIC se proyecta como un eje clave para el fortalecimiento de la lectura en educación inicial.

Marco Actual

El estudio de las competencias lectoras en la educación inicial ha sido una preocupación constante en el ámbito internacional, especialmente en contextos marcados por brechas de acceso a recursos educativos y tecnológicos. Investigaciones recientes han destacado la importancia de desarrollar la alfabetización emergente desde edades tempranas, vinculándola con estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías digitales (Neumann, 2020; Cabell et al., 2022). En este sentido, la literatura evidencia un crecimiento de enfoques que abordan la lectura no solo desde su dimensión lingüística, sino como una práctica cultural, multimodal y situada, particularmente relevante en escenarios rurales o marginados. Sin embargo, estudios como el de Yoon (2021) advierten que muchas propuestas educativas siguen desarticuladas de los contextos locales, reproduciendo modelos homogéneos que limitan su impacto transformador. Esta situación pone de relieve la necesidad de estrategias pedagógicas contextualizadas, que reconozcan la realidad

social, tecnológica y educativa de cada territorio. El presente trabajo, por tanto, se inserta en una línea de investigación que busca superar esas limitaciones, a partir de una propuesta crítica, creativa y situada.

En América Latina, el desarrollo de las competencias lectoras en la primera infancia enfrenta múltiples retos relacionados con la calidad de la educación, el acceso desigual a tecnologías y la formación docente. De acuerdo con Reyes y Morales (2019), en muchos sistemas educativos persiste una concepción tradicional de la enseñanza de la lectura, centrada en la repetición mecánica de grafemas y fonemas, dejando de lado la comprensión, la interacción y el uso significativo del texto. A esta situación se suma la escasa integración de herramientas digitales como recurso didáctico en las aulas de transición, especialmente en zonas rurales o periféricas. Estudios como el de Rodríguez y Parra (2021) han mostrado que, aunque existen experiencias exitosas de inclusión de TIC en la educación inicial, estas siguen siendo aisladas, sin un enfoque pedagógico claro que las articule al desarrollo lector. Por ello, resulta clave identificar experiencias previas, valorar sus aciertos y limitaciones, y proyectar nuevos caminos de investigación que respondan de manera crítica y pertinente a las demandas educativas actuales.

En Colombia, la política pública ha reconocido la importancia de fortalecer la lectura en los primeros niveles educativos, pero su implementación enfrenta limitaciones estructurales, especialmente en territorios como Antioquia. Según Ramírez y Peña (2023), las iniciativas nacionales en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura han tenido un alcance limitado en instituciones con bajos niveles de conectividad, deficiente infraestructura escolar y escasa formación docente en tecnologías. Estas condiciones se agudizan en municipios como Turbo, donde la realidad educativa se ve atravesada por desigualdades históricas. En este contexto, estudios como el de Hernández y Álvarez (2022) destacan que el uso de TIC con fines pedagógicos sigue siendo marginal, lo que impacta negativamente el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes más pequeños. La revisión de estas investigaciones permite delimitar de forma precisa el objeto de estudio, así como posicionar críticamente la propuesta investigativa dentro de una agenda de innovación educativa que responda al territorio.

En el contexto colombiano, se han desarrollado investigaciones que buscan integrar herramientas digitales a los procesos de alfabetización inicial, aunque con enfoques y alcances variados. Por ejemplo, Londoño y Vargas (2020) analizaron una experiencia de mediación tecnológica en preescolar urbano en Medellín, donde concluyeron que el uso de dispositivos

móviles como tabletas puede facilitar el reconocimiento de letras, sonidos y palabras si se articula con estrategias didácticas activas y significativas. Sin embargo, advierten que el éxito de estas experiencias depende del acompañamiento docente, la formación continua y la disposición institucional para integrar las TIC al currículo. En contraste, Álvarez y Castillo (2021) documentan la ausencia de lineamientos pedagógicos claros en zonas rurales, donde el uso de tecnología en educación inicial continúa siendo percibido como accesorio o ajeno al proceso formativo. Esto revela una brecha no solo en el acceso a recursos digitales, sino también en su apropiación pedagógica. La presente investigación reconoce estos antecedentes y se propone aportar una estrategia situada, coherente con las dinámicas institucionales y sociales de Turbo.

Adicionalmente, estudios realizados en instituciones educativas de Antioquia confirman la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en lectura desde una perspectiva tecnológica. Investigaciones como la de Montoya y Ríos (2022) identifican que, aunque existen recursos tecnológicos disponibles, su uso en el aula de transición es esporádico y desarticulado, lo cual limita su potencial formativo. En la mayoría de los casos, las docentes de este nivel no reciben formación específica para integrar herramientas digitales a las prácticas lectoras, lo que conlleva a una dependencia de métodos tradicionales centrados en la memorización y repetición. Como señalan Jaramillo y Zuluaga (2019), esta situación perpetúa barreras en el desarrollo de la comprensión lectora y reduce la motivación de los niños hacia el aprendizaje. Frente a este panorama, se hace urgente diseñar propuestas pedagógicas que promuevan el uso reflexivo, contextualizado y creativo de las TIC, con el fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje. Esta investigación se plantea precisamente en esa dirección, a través del diseño de una estrategia viable y replicable en contextos similares.

Otro elemento clave identificado en la revisión del estado del arte es la escasa participación de los niveles de educación inicial en los programas institucionales de innovación educativa. Tal como exponen Sánchez y Molina (2023), las políticas educativas tienden a priorizar los niveles básicos y medios, dejando rezagada la atención sistemática a la educación preescolar, especialmente en territorios alejados de los centros urbanos. En consecuencia, las propuestas innovadoras no siempre consideran las especificidades cognitivas, emocionales y sociales de los niños de transición, ni tampoco la necesidad de desarrollar competencias lectoras desde un enfoque lúdico, interactivo y culturalmente pertinente. Esta invisibilización limita el impacto de los programas institucionales en la primera infancia y profundiza las desigualdades

educativas. La presente investigación asume una postura crítica frente a esta situación, proponiendo una intervención pedagógica que articule innovación, inclusión y territorio, reconociendo a los niños de transición como sujetos activos y creativos en sus procesos de aprendizaje lector.

En la literatura educativa reciente, también se evidencia una preocupación creciente por comprender el papel de las TIC como agentes potenciadores de las competencias lectoras en edades tempranas. La investigación de Ortega y Lara (2021) subraya que las herramientas digitales no deben entenderse como simples dispositivos de apoyo, sino como recursos integradores capaces de articular múltiples formas de representación, narrativa y expresión que enriquecen el proceso lector. En su estudio realizado en centros educativos del Caribe colombiano, demostraron que la implementación de actividades mediadas por TIC incrementó significativamente la motivación y participación activa de los niños en actividades de lectura. Sin embargo, también señalan que los resultados fueron más positivos en aquellas instituciones donde se diseñaron estrategias pedagógicas intencionales, no limitadas a la improvisación o al uso ocasional de recursos tecnológicos. Esta observación refuerza la necesidad de diseñar propuestas que no solo incorporen tecnología, sino que lo hagan desde una fundamentación pedagógica coherente y con visión transformadora.

Asimismo, la revisión de estudios recientes ha permitido identificar vacíos importantes en el abordaje de la lectura como proceso integral y transversal desde la etapa de transición. Tal como lo evidencian Gómez y Paredes (2022), muchos programas institucionales siguen centrando sus esfuerzos en la lectoescritura formal en los grados de nivel de transición, sin prestar atención suficiente a la alfabetización emergente que se configura en los primeros años escolares. Esta omisión es crítica, considerando que los primeros acercamientos al lenguaje escrito determinan en gran medida el éxito académico futuro. En esa línea, la investigación de Bonilla y Restrepo (2023) afirma que una intervención oportuna en los procesos iniciales de lectura, acompañada de mediaciones tecnológicas adecuadas, puede cerrar brechas de aprendizaje y favorecer trayectorias escolares más equitativas. En consecuencia, el diseño de estrategias lectoras mediadas por TIC desde la transición no solo resulta pertinente, sino que responde a una deuda histórica con la primera infancia en contextos rurales como el de Turbo.

En ese sentido, se observa que una línea de investigación emergente vincula la innovación educativa con enfoques inclusivos y territoriales. Investigadores como Rincón y Duarte (2020)

sostienen que los procesos educativos deben enraizarse en las condiciones socioculturales del contexto para que las tecnologías adquieran sentido pedagógico real. Desde esta perspectiva, la mediación tecnológica debe ser concebida como un proceso de co-construcción entre docentes, estudiantes y comunidad, y no como una imposición vertical de herramientas externas. El trabajo desarrollado por Vásquez et al. (2021) con comunidades educativas en Chocó refuerza esta idea, mostrando que la apropiación crítica de TIC solo es posible cuando se articula con narrativas locales, saberes ancestrales y necesidades reales. Esta visión dialógica e inclusiva es la que orienta el enfoque de la presente investigación, que reconoce en la escuela rural un escenario fértil para innovar pedagógicamente desde la tecnología, pero también desde la cultura.

La alfabetización inicial ha sido históricamente uno de los pilares de la educación en la primera infancia, consolidándose como la base sobre la cual se construyen los procesos posteriores de aprendizaje. En los inicios del siglo XX, las prácticas pedagógicas centradas en la repetición, el trazo de letras y la memorización definieron gran parte de la enseñanza de la lectura. Sin embargo, hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI, se produjo un cambio de paradigma gracias a los aportes de la psicogénesis del lenguaje y los enfoques socioculturales, los cuales reconocieron la alfabetización como una práctica situada, dinámica y social (Ferreiro, 2009; Vygotsky, 1993). En este marco, el rol del niño como sujeto activo del conocimiento emergió con fuerza, promoviendo metodologías participativas y centradas en el desarrollo de competencias. Con la llegada de las TIC, la enseñanza de la lectura experimentó nuevas transformaciones, abriendo caminos hacia modalidades interactivas y multisensoriales. No obstante, esta evolución no ha sido lineal ni homogénea, y menos aún en contextos rurales, donde el acceso a tecnología y formación docente ha sido limitado (Martínez & López, 2020). Esta investigación parte del reconocimiento de esta historia, con el fin de comprender cómo las herramientas digitales pueden integrarse de forma efectiva en los procesos lectores de la primera infancia.

En las últimas dos décadas, el desarrollo tecnológico ha impulsado nuevas formas de interacción con el texto, transformando no solo los formatos y soportes, sino también las estrategias lectoras y las formas de comprensión. Según Barrios y Quintero (2021), el entorno digital ha generado un ecosistema de lectura multimodal que requiere competencias más allá del simple desciframiento de códigos lingüísticos, integrando habilidades como la navegación, la interpretación crítica y la interacción audiovisual. Esta transición ha sido abordada de manera

desigual en los distintos niveles del sistema educativo. Mientras que en educación media y superior se han multiplicado las experiencias de lectura digital, en la educación preescolar el avance ha sido más lento y fragmentario. Las instituciones rurales, en particular, enfrentan obstáculos estructurales que dificultan la incorporación de estrategias lectoras mediadas por TIC. Tal situación evidencia una brecha entre los avances teóricos y las prácticas pedagógicas reales, especialmente en territorios como el municipio de Turbo, donde las condiciones socioeducativas exigen intervenciones adaptadas a las realidades del entorno.

Desde una mirada latinoamericana, las políticas públicas han ido reconociendo, aunque con cierto rezago, la importancia de iniciar el desarrollo lector desde los primeros años escolares, vinculándolo con enfoques de inclusión, equidad y justicia educativa. El informe de la UNESCO (2022) sobre alfabetización emergente en América Latina destaca que los países que han logrado avances significativos en este ámbito son aquellos que han promovido programas de innovación educativa desde la educación inicial, integrando recursos tecnológicos y metodologías activas. En Colombia, aunque se han diseñado planes como “Leer es mi cuento” y “Computadores para Educar”, su impacto en la educación preescolar ha sido limitado, debido a la falta de articulación entre las políticas, la formación docente y las realidades escolares (MEN, 2023). Este desfase entre las propuestas institucionales y las prácticas en el aula refuerza la necesidad de investigar cómo se podrían diseñar estrategias más pertinentes, especialmente en contextos como el de Turbo, donde la alfabetización en transición aún se basa en métodos tradicionales, sin una mediación sistemática de las TIC.

Durante la pandemia de COVID-19, el sistema educativo colombiano se enfrentó a uno de sus mayores retos históricos, y este contexto de emergencia evidenció con claridad la debilidad de las estrategias lectoras mediadas por TIC, especialmente en el nivel de transición. Investigaciones como las de Orozco y Ríos (2021) documentaron cómo la falta de conectividad, la escasa preparación docente y la limitada alfabetización digital de las familias condicionaron el acceso equitativo al aprendizaje de la lectura. Esta etapa crítica expuso la urgente necesidad de transformar las metodologías de enseñanza, incluyendo propuestas que vinculen lo digital desde enfoques pedagógicos sensibles al contexto. Así, el escenario pospandémico abrió un debate sobre cómo articular tecnologías y didácticas emergentes en escenarios rurales, sin perpetuar desigualdades. En este marco, cobra relevancia pensar estrategias pedagógicas con enfoque territorial, donde el uso de TIC se convierta en herramienta para potenciar, y no reemplazar, los

vínculos pedagógicos. La experiencia de Turbo, Antioquia, puede constituirse en un laboratorio vivo para explorar estas posibilidades desde la primera infancia.

El rezago histórico en el desarrollo de propuestas lectoras innovadoras en zonas rurales también responde a la escasa producción investigativa focalizada en este nivel educativo. Tal como señalan Andrade y Molina (2020), la mayoría de estudios sobre competencias lectoras y TIC se concentran en niveles superiores, dejando sin explorar las particularidades del aprendizaje lector en la transición. Esto ha generado vacíos tanto en la comprensión del fenómeno como en la generación de soluciones contextualizadas. La infancia rural, por tanto, ha sido históricamente invisibilizada en los procesos de innovación educativa, pese a las múltiples evidencias que demuestran su vulnerabilidad académica y social. Esta invisibilización también se expresa en la formación docente, que aún carece de programas sólidos para preparar a las maestras y maestros de preescolar en el uso pedagógico de las TIC. Desde este panorama, la presente investigación se propone aportar conocimiento original al campo, visibilizando la urgencia de estrategias que integren tecnología, territorio y alfabetización desde una mirada crítica y propositiva.

En este recorrido histórico, es necesario destacar que el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la lectura no es una novedad, pero sí lo es su incorporación crítica en escenarios de primera infancia y ruralidad. Estudios como el de Figueroa y Castillo (2023) han evidenciado que el uso de aplicaciones móviles, cuentos interactivos y plataformas digitales pueden tener efectos positivos en el desarrollo de competencias lectoras, siempre y cuando se utilicen de forma planificada y con acompañamiento docente constante. Sin embargo, también advierten sobre los riesgos de una integración acrítica, donde la tecnología se convierta en un fin en sí mismo, desarticulada del proceso pedagógico. En este sentido, el reto no es solo tecnológico, sino profundamente pedagógico: se trata de repensar el lugar de las TIC en el aula, su potencial mediador y su vínculo con la cultura letrada de los niños. Por ello, esta propuesta se enmarca en un enfoque de innovación educativa que busca resignificar la lectura desde una mediación digital coherente con las necesidades de las comunidades escolares rurales.

La evolución del concepto de competencia lectora también ha influido en la manera como se entienden y aplican las estrategias de alfabetización emergente en el nivel preescolar. Según Mendoza y Herrera (2020), la competencia lectora ha dejado de ser entendida como una habilidad mecánica para convertirse en una capacidad crítica y contextual, que articula procesos cognitivos, lingüísticos y culturales. Esta reconceptualización exige una revisión profunda de las prácticas de

aula, que aún permanecen ancladas en modelos tradicionales de enseñanza centrados en la repetición y la linealidad textual. En muchas instituciones rurales, como la de Turbo, las prácticas lectoras no se han alineado con estos nuevos enfoques, lo que dificulta el desarrollo de habilidades lectoras funcionales y críticas desde la primera infancia. La integración de las TIC ofrece, en este sentido, un puente para actualizar las metodologías, permitiendo a los niños interactuar con textos diversos y participar activamente en su proceso de construcción del sentido.

En términos institucionales, la inclusión de herramientas digitales en la educación inicial se enfrenta a múltiples barreras estructurales que van más allá de la disponibilidad tecnológica. Tal como lo evidencian Ramírez y Salgado (2021), existe una desconexión entre las políticas públicas de innovación educativa y las realidades de las instituciones educativas rurales, donde factores como la baja infraestructura, la escasa formación continua y el poco acompañamiento técnico limitan la sostenibilidad de cualquier estrategia basada en TIC. Esta brecha se profundiza cuando no se consideran las especificidades del nivel de transición, donde el desarrollo afectivo, psicomotor y cognitivo de los estudiantes requiere estrategias diferenciadas. En este contexto, es indispensable construir propuestas integradoras que respondan tanto a las necesidades del sistema educativo como a las características del entorno. La estrategia que se propone en esta investigación asume este desafío, buscando soluciones sostenibles, pertinentes y culturalmente sensibles para fortalecer las competencias lectoras desde un enfoque integral.

Además, es importante considerar que la construcción del hábito lector en la primera infancia no solo depende del entorno escolar, sino también de la relación entre la familia, la comunidad y la escuela. Pérez y Acosta (2022) argumentan que el éxito de las estrategias lectoras mediadas por TIC depende en gran medida de la participación activa de las familias, especialmente en contextos rurales donde la escuela no siempre logra cubrir todas las dimensiones del desarrollo infantil. En Turbo, muchas familias enfrentan limitaciones educativas y tecnológicas que dificultan su involucramiento efectivo. Por ello, cualquier intervención que aspire a fortalecer la competencia lectora debe incluir componentes formativos dirigidos a padres y cuidadores, promoviendo una cultura lectora comunitaria. Este aspecto ha sido escasamente explorado por la literatura reciente, lo que refuerza la necesidad de estudios como el presente, que articulen escuela, tecnología y comunidad en una estrategia educativa innovadora y transformadora.

La trayectoria histórica del problema de investigación revela que la alfabetización en el nivel de transición sigue siendo un área rezagada en términos de innovación pedagógica, especialmente en entornos rurales. Aunque existen políticas educativas que promueven el uso de TIC, su implementación ha sido parcial y poco adaptada a los contextos específicos. Como señalan Herrera y Restrepo (2023), en Colombia aún predomina una visión de la tecnología, sin considerar su potencial como mediadora cultural en la formación de competencias lectoras. Esta limitación ha producido intervenciones aisladas, sin seguimiento ni articulación con procesos de formación docente, planeación curricular o participación comunitaria. En el caso de Turbo, se presenta una oportunidad para diseñar una estrategia pedagógica situada que reconozca las condiciones locales, apueste por la transformación de las prácticas lectoras y promueva una alfabetización crítica desde la infancia. El estado actual del conocimiento permite visualizar el vacío que deja la falta de propuestas sistemáticas en este nivel y territorio, lo que justifica la pertinencia de esta investigación como un aporte necesario, innovador y viable.

2.2. Marco Teórico.

El desarrollo del marco teórico en una investigación que articula las competencias lectoras y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación inicial requiere comprender los fundamentos que sustentan la alfabetización emergente como proceso clave en la infancia. De acuerdo con Teberosky y Soler (2020), la competencia lectora no se adquiere de manera espontánea, sino que es el resultado de un conjunto de interacciones entre los niños, los textos y el entorno alfabetizador. En este sentido, la comprensión lectora se asume como una construcción progresiva que integra procesos cognitivos, lingüísticos y sociales, y que puede potenciarse significativamente si se incorporan recursos tecnológicos pertinentes. Esta visión es reforzada por Bravo y Hernández (2021), quienes destacan que la alfabetización temprana debe abordarse desde un enfoque multimodal, considerando la pluralidad de lenguajes que utilizan los niños para representar el mundo. La articulación de estas perspectivas teóricas resulta clave para sustentar una propuesta pedagógica innovadora que fortalezca las prácticas lectoras desde el nivel de transición.

La inclusión de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha generado diversas corrientes teóricas que buscan explicar su impacto en el aula. Desde una perspectiva socioconstructivista, autores como Salinas y Ramírez (2022) plantean que el uso pedagógico de

las TIC permite enriquecer las experiencias educativas al propiciar aprendizajes significativos, colaborativos y contextualizados. En este marco, las herramientas tecnológicas dejan de ser medios pasivos para convertirse en mediadores culturales que amplían las posibilidades de interacción entre docentes, estudiantes y saberes. La tecnología, entonces, actúa como un andamiaje que permite reorganizar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia metodologías activas e inclusivas. Esta comprensión epistemológica se articula con las propuestas de Coll (2020), quien sugiere que la integración de TIC en la educación infantil debe estar orientada por un diseño instruccional coherente, sensible a las características del desarrollo infantil y alineado con los objetivos formativos del nivel.

En el campo específico de la educación inicial, la implementación de estrategias lectoras mediadas por tecnología ha sido objeto de múltiples estudios que aportan tanto perspectivas teóricas como metodológicas. Investigaciones como la de Valenzuela y Paredes (2019) demuestran que el uso de aplicaciones interactivas en niños de nivel preescolar favorece el desarrollo de habilidades como la decodificación, la inferencia y la comprensión global de textos. Estas experiencias evidencian que la tecnología, bien orientada, puede convertirse en un recurso poderoso para fomentar el gusto por la lectura y fortalecer competencias clave desde edades tempranas. Sin embargo, autores como Guzmán y Torres (2021) advierten que no basta con incorporar dispositivos tecnológicos en el aula; es necesario diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas, que den sentido al uso de dichas herramientas dentro de un enfoque integral y crítico. Este conjunto de reflexiones teóricas permite entender la complejidad del objeto de estudio y justificar la necesidad de una propuesta situada que integre competencias lectoras y mediación tecnológica desde la realidad educativa de Turbo, Antioquia.

La noción de competencia lectora ha evolucionado en los últimos años, trascendiendo el mero acto de decodificar palabras para incorporar la comprensión, interpretación y valoración crítica de textos en diversos formatos. En este contexto, Soler y Ríos (2020) argumentan que la competencia lectora se estructura a partir de múltiples dimensiones —literal, inferencial, crítica e intertextual— que deben ser promovidas desde la educación inicial mediante actividades pedagógicas intencionadas. Este enfoque integral adquiere mayor relevancia cuando se incorpora la mediación tecnológica como parte del proceso formativo. Para Rodríguez y Sánchez (2021), las TIC deben ser entendidas como herramientas que permiten acceder a nuevos textos, formatos y códigos, ampliando así el horizonte lector de los niños. A partir de esta concepción, se reconoce

que el fortalecimiento de las competencias lectoras en el nivel de transición exige una revisión profunda de las metodologías tradicionales, integrando propuestas que se ajusten a las dinámicas comunicativas y culturales del siglo XXI.

Desde el enfoque sociocultural de la educación, Vygotsky (2020, edición revisada) sigue siendo un referente clave para entender el papel mediador de los instrumentos culturales en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. En esta línea, las TIC pueden ser comprendidas como mediadores semióticos que configuran nuevas formas de aprendizaje y expresión en los niños. Esta perspectiva es retomada por autores contemporáneos como Lara y Méndez (2022), quienes sostienen que el acceso temprano a tecnologías educativas diseñadas con criterios pedagógicos puede facilitar la apropiación del lenguaje escrito y la construcción de significados compartidos en contextos colaborativos. Esta visión no implica idealizar la tecnología, sino asumirla críticamente como parte del entramado sociocultural en el que los niños se desarrollan. Por ello, las estrategias lectoras mediadas por TIC deben ser contextualizadas, participativas y orientadas por criterios de equidad, especialmente en territorios donde persisten brechas digitales significativas.

En el marco de la pedagogía crítica, Freire (2021, edición conmemorativa) plantea que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, una afirmación que cobra particular vigencia al pensar la alfabetización inicial en contextos rurales. Autores actuales como Molina y Duarte (2023) retoman esta idea al afirmar que el desarrollo de las competencias lectoras debe vincularse con la experiencia vivida de los niños, con sus contextos socioculturales y con los lenguajes que utilizan para interactuar con el mundo. De esta manera, las estrategias pedagógicas que integren TIC deben partir de la realidad concreta de los estudiantes, incorporando contenidos relevantes, actividades significativas y tecnologías accesibles. Esto requiere, como enfatiza Bernal (2020), una formación docente sólida en didáctica de la lectura y en uso pedagógico de recursos digitales, así como un compromiso institucional por generar condiciones que favorezcan la innovación educativa. En este sentido, la propuesta de investigación no solo se orienta a mejorar la competencia lectora, sino también a propiciar procesos de transformación educativa desde la base.

La alfabetización digital, como competencia clave en la sociedad del conocimiento, debe comenzar a desarrollarse desde los primeros niveles de escolaridad, en articulación con las habilidades lectoras tradicionales. Según Beltrán y Moreno (2020), esta alfabetización implica no

solo saber utilizar herramientas digitales, sino también comprender críticamente la información disponible en diversos formatos, lo cual exige una integración curricular reflexiva y planificada. La educación inicial, en este sentido, debe propiciar experiencias que combinen la exploración tecnológica con actividades de lectura comprensiva, narrativa y lúdica. La articulación entre TIC y lectura no es automática; requiere una propuesta metodológica bien fundamentada, como lo advierten Jiménez y Carrillo (2021), quienes recomiendan el diseño de estrategias pedagógicas que combinen contenidos digitales con procesos de mediación docente. Así, el marco teórico se amplía al incorporar los estudios que analizan los efectos de las tecnologías educativas sobre la construcción de sentido en los niños, permitiendo comprender cómo las TIC pueden enriquecer la práctica pedagógica en contextos reales.

En relación con la innovación educativa, la literatura reciente coincide en señalar que las TIC, cuando son integradas con propósitos pedagógicos claros, pueden actuar como catalizadoras de cambios estructurales en las prácticas de aula. Estudios como el de Páez y Rodríguez (2022) evidencian que los proyectos que involucran el uso de tecnologías digitales en la educación inicial tienen mayor efectividad cuando están acompañados de formación docente continua, acceso a recursos y estrategias de evaluación contextualizadas. De esta manera, se consolida una visión integral que conecta la mediación tecnológica con la mejora de la calidad educativa desde edades tempranas. Este enfoque se alinea con los postulados de la UNESCO (2023), que promueve el uso inclusivo, accesible y pedagógicamente pertinente de las tecnologías para el desarrollo sostenible. En ese marco, la presente propuesta se inscribe como una iniciativa que busca generar conocimiento aplicado y transformador, con base en fundamentos teóricos sólidos y orientada a resolver problemáticas concretas del entorno escolar.

Es necesario considerar las particularidades del contexto rural colombiano, como el del municipio de Turbo, donde los desafíos en infraestructura, conectividad y formación docente exigen soluciones innovadoras y contextualizadas. Autores como Restrepo y Gómez (2021) insisten en que las políticas de inclusión digital deben adaptarse a las realidades locales, involucrando a las comunidades educativas en el diseño e implementación de propuestas pedagógicas mediadas por tecnología. En este sentido, el marco teórico de la presente investigación también se nutre de la pedagogía situada, entendida como una perspectiva que reconoce la singularidad del contexto y promueve procesos formativos significativos a partir de las experiencias, necesidades y saberes previos de los estudiantes. Desde esta mirada, la

estrategia pedagógica que se propone busca articular el saber académico con la cultura local, generando aprendizajes auténticos que fortalezcan la lectura como herramienta de transformación personal y social en los primeros años escolares.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual de esta investigación se configura como un entramado de nociones que orientan la comprensión de las variables fundamentales: competencias lectoras, herramientas tecnológicas, estrategias pedagógicas y educación inicial. En primer lugar, las competencias lectoras se entienden como un conjunto de habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten al estudiante acceder al significado del texto, interpretar y reflexionar sobre lo leído. De acuerdo con Bravo y Morales (2021), estas competencias en el nivel de transición son esenciales para cimentar el pensamiento crítico y la comprensión del entorno social. Estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea, sino a partir de procesos pedagógicos sistemáticos que incorporan metodologías activas y materiales pertinentes, por lo que se hace necesario profundizar en su conceptualización, especialmente cuando se pretende fortalecerlas mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Por su parte, las herramientas tecnológicas constituyen dispositivos, plataformas y aplicaciones digitales diseñadas para facilitar el acceso a la información, la comunicación y el aprendizaje en distintos contextos educativos. Según Duarte y Parra (2020), estas herramientas pueden clasificarse en recursos interactivos, multimedia, hipertextuales y colaborativos, y su incorporación al aula exige una mediación pedagógica que considere tanto los objetivos educativos como las características del grupo escolar. En el caso específico de la educación inicial, el uso de recursos tecnológicos debe acompañarse de actividades lúdicas y adaptativas, que propicien la exploración, el descubrimiento y el aprendizaje significativo. Así, el concepto de herramienta tecnológica adquiere un sentido amplio y flexible, ya que no se limita al uso de computadoras o tabletas, sino que abarca todo entorno digital que favorezca el desarrollo integral del niño.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, se definen como el conjunto de procedimientos planificados por el docente para facilitar el aprendizaje, estimular la participación activa del estudiante y promover el desarrollo de competencias específicas. Desde la perspectiva de Salinas y Gómez (2019), una estrategia pedagógica mediada por TIC implica no solo el uso de la

tecnología, sino su integración coherente en el proceso didáctico con fines formativos. En este sentido, el docente debe desempeñar un rol mediador, creativo y reflexivo, capaz de transformar las rutinas tradicionales en experiencias de aprendizaje innovadoras. Este concepto es clave en la presente propuesta, ya que se plantea una estrategia orientada a fortalecer las competencias lectoras desde una perspectiva didáctica que articule recursos tecnológicos, contenidos curriculares y prácticas contextualizadas en el nivel de transición.

El concepto de educación inicial resulta esencial para entender el contexto donde se desarrolla esta investigación, pues constituye el primer nivel del sistema educativo y se caracteriza por su enfoque en la formación integral de los niños en sus primeros años. Tal como lo señala Gamboa (2021), este nivel educativo debe propiciar ambientes ricos en lenguaje, juego y exploración para fomentar el desarrollo cognitivo, social y emocional. La inclusión de herramientas tecnológicas en este nivel no debe ser una imposición técnica, sino una oportunidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva constructivista y sensible al contexto de cada estudiante. En este sentido, el marco conceptual de la presente investigación incorpora a la educación inicial no como una etapa previa, sino como un espacio con plena capacidad para integrar prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por TIC que fortalezcan procesos como la lectura emergente.

La lectura emergente, como componente clave en la formación lectora del nivel de transición, implica un proceso evolutivo en el cual el niño comienza a interactuar con textos, imágenes y signos desde una comprensión intuitiva y significativa. Estudios recientes, como los de Andrade y Fernández (2022), han destacado que el acceso temprano a recursos digitales diseñados pedagógicamente puede potenciar las capacidades de inferencia, anticipación y decodificación en los niños, siempre y cuando estos recursos sean introducidos en contextos de mediación afectiva y significativa. Por tanto, el concepto de lectura emergente no debe limitarse al reconocimiento de letras, sino que debe ampliarse hacia la comprensión de narrativas visuales, sonidos y lenguajes multimedia, haciendo de las TIC aliadas para fomentar una cultura lectora desde los primeros años escolares.

Otro concepto clave es el de mediación pedagógica, entendido como el conjunto de acciones deliberadas que el docente ejecuta para facilitar la construcción del conocimiento a través de la interacción significativa entre el estudiante, el contenido y los recursos educativos. En palabras de Ruiz y Castañeda (2023), la mediación pedagógica se torna más compleja en

contextos digitales, ya que exige al docente habilidades para seleccionar, contextualizar e integrar recursos tecnológicos de manera coherente con los objetivos de aprendizaje. En el marco de esta investigación, la mediación no se concibe como una intervención técnica, sino como una práctica reflexiva que reconoce al estudiante como sujeto activo en el proceso educativo. Así, el concepto de mediación pedagógica resulta fundamental para articular las categorías de herramientas tecnológicas, estrategias pedagógicas y competencias lectoras, en la formulación de una propuesta educativa situada y transformadora.

En el contexto de la educación contemporánea, la competencia digital docente se ha convertido en un eje articulador para la innovación pedagógica mediada por TIC. Según lo planteado por Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2022), esta competencia incluye no solo el manejo técnico de dispositivos tecnológicos, sino también la planificación didáctica, la gestión del aula virtual y la capacidad para evaluar aprendizajes mediados digitalmente. En este sentido, la presente propuesta reconoce que la mediación pedagógica efectiva requiere una sólida formación docente en el uso pedagógico de las tecnologías. Por ello, la estrategia planteada se sustenta en la necesidad de empoderar a los docentes para transformar sus prácticas, generando ambientes ricos en lenguaje, interacción y pensamiento crítico, aspectos clave en el desarrollo de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición.

Otra categoría relevante es la inclusión digital, entendida como la capacidad de garantizar el acceso equitativo, pertinente y significativo a las tecnologías para todos los actores educativos, especialmente en contextos vulnerables o rurales. Para Hernández y Morales (2021), una estrategia educativa mediada por TIC solo será efectiva si considera las brechas existentes en conectividad, formación y acceso a recursos tecnológicos. En el municipio de Turbo, estas brechas se evidencian tanto en la infraestructura como en la apropiación pedagógica de las herramientas digitales. Desde esta perspectiva, el concepto de inclusión digital no puede ser visto como un mero suministro de dispositivos, sino como un proceso de transformación educativa que promueve justicia social, democratización del conocimiento y desarrollo de competencias fundamentales como la lectura.

Asimismo, se incorpora el concepto de alfabetización multimodal, el cual ha sido desarrollado para dar cuenta de las nuevas formas de comunicación y representación que integran texto, imagen, sonido y movimiento en los entornos digitales. De acuerdo con Londoño y Muñoz (2020), los niños y niñas del nivel de transición se ven expuestos a múltiples modos de

representación en sus interacciones cotidianas con el entorno, por lo cual resulta pertinente que las estrategias pedagógicas incorporen recursos digitales que estimulen esta diversidad semiótica. Así, fortalecer las competencias lectoras implica también reconocer que el texto ya no es exclusivamente alfabético, sino que forma parte de un entramado multimodal que exige nuevas formas de comprensión, análisis y producción desde edades tempranas, generando aprendizajes más significativos y contextualizados.

El concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel sigue vigente al ser resignificado en contextos mediados por TIC. Según Ramírez y Calderón (2019), este tipo de aprendizaje ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, lo que implica que las experiencias digitales deben partir del contexto y los intereses del niño. En este marco, la propuesta de una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lectoras en el nivel de transición no solo se enfoca en la integración tecnológica, sino en su capacidad de generar aprendizajes con sentido, motivadores y duraderos. Este enfoque orienta el diseño de actividades y recursos que permitan a las niñas y niños de Turbo explorar, construir y apropiarse del lenguaje escrito como herramienta para comprender y transformar su entorno.

2.4. Marco Contextual.

El contexto educativo colombiano se encuentra en un proceso de transición hacia una enseñanza mediada por tecnologías, que busca responder a los desafíos que impone la sociedad del conocimiento y la digitalización global. No obstante, en los niveles iniciales de formación, como el grado de transición, persisten brechas significativas que limitan el acceso equitativo a estas oportunidades. En regiones como Turbo, Antioquia, caracterizadas por una alta diversidad cultural, barreras geográficas y desigualdad social, las prácticas pedagógicas tradicionales continúan dominando el panorama escolar, dificultando el desarrollo de competencias lectoras fundamentales. Según los hallazgos de Vélez y Rodríguez (2021), la apropiación de TIC en zonas rurales de Colombia sigue siendo incipiente, lo cual impacta directamente la calidad educativa en la primera infancia. Por esta razón, el presente estudio se contextualiza en la necesidad de articular innovación pedagógica, inclusión tecnológica y desarrollo de habilidades comunicativas desde los primeros años de escolaridad.

Según Castañeda y Selwyn (2020), el análisis del contexto educativo colombiano muestra que la integración de recursos tecnológicos en los procesos iniciales de lectura se ha convertido en una necesidad urgente, especialmente en territorios rurales donde históricamente se han presentado brechas en el acceso y uso pedagógico de las TIC. En la Institución Educativa Turbo, ubicada en un municipio con significativas condiciones de vulnerabilidad social, estas brechas se expresan en la limitada infraestructura tecnológica, en la intermitencia del servicio de internet y en la falta de formación docente especializada. No obstante, la comunidad educativa ha demostrado una disposición favorable hacia el fortalecimiento de prácticas innovadoras que integren herramientas digitales con actividades de lectura propias del nivel de transición. El análisis contextual evidencia que, pese a las dificultades estructurales, existe un compromiso institucional por mejorar las condiciones de aprendizaje, lo cual legitima el desarrollo de una estrategia pedagógica mediada por TIC. De esta manera, la comprensión del escenario local constituye un punto de partida imprescindible para orientar acciones didácticas pertinentes y contextualizadas, especialmente aquellas relacionadas con la alfabetización emergente.

En coherencia con lo planteado por Cabero-Almenara y Llorente (2021), las instituciones educativas rurales requieren propuestas formativas capaces de responder a los desafíos tecnológicos propios de su territorio, razón por la cual el uso de herramientas digitales debe apoyarse en procesos de mediación pedagógica sólida. En Turbo, las dinámicas territoriales marcan la experiencia educativa, pues factores como los constantes cortes de energía o la inseguridad en algunos sectores influyen en la continuidad y calidad del proceso de aprendizaje. En este contexto, la revisión documental identificó que el nivel de transición demanda metodologías que potencien la motivación, la interacción y el reconocimiento de estructuras textuales mediante recursos digitales accesibles. De igual forma, se evidenció que los docentes de la institución han comenzado a incorporar aplicaciones, cuentos interactivos y dispositivos móviles como estrategias de apoyo a la lectura. Este panorama sugiere que existe un terreno fértil para la implementación de una intervención mediada por TIC que articule la alfabetización inicial con experiencias multimodales. Así, el contexto escolar y social se convierte en un insumo fundamental para definir los alcances de la propuesta investigativa.

Tal como señalan Contreras y González (2022), las transformaciones educativas más significativas en los primeros niveles de formación surgen cuando se combinan prácticas pedagógicas emergentes con recursos digitales que facilitan la construcción de significados. En la

Institución Educativa Turbo, esta combinación se presenta como una oportunidad para fortalecer la comprensión lectora a través de la integración de géneros textuales en formatos digitales accesibles. Sin embargo, los procesos de alfabetización inicial se ven afectados por la heterogeneidad en el dominio de habilidades previas, lo cual obliga a las docentes de transición a diseñar actividades que respondan a ritmos variados de aprendizaje. La literatura reciente destaca que los niños y niñas se sienten altamente motivados cuando interactúan con materiales digitales que integran imágenes, sonidos y animaciones, lo que favorece la comprensión inferencial y el reconocimiento de estructuras discursivas. Por ello, el contexto institucional evidencia la necesidad de metodologías adaptativas y participativas. Esta realidad confirma que las TIC, utilizadas desde un enfoque pedagógico coherente, constituyen un eje potenciador para el fortalecimiento de prácticas lectoras en edades tempranas.

De acuerdo con las conclusiones de García-Aretio (2021), las tecnologías digitales adquieren sentido educativo únicamente cuando se integran dentro de una planificación didáctica que responda a las necesidades del contexto. En Turbo, el diagnóstico inicial realizado por la institución muestra que los estudiantes del nivel de transición requieren estrategias centradas en la comprensión de textos breves, en la identificación de ideas principales y en la exploración de narrativas visuales. Esto se relaciona con la influencia del entorno sociocultural, donde predominan prácticas orales y expresiones narrativas propias del Caribe colombiano. El estudio documental permitió evidenciar que las familias participan activamente en actividades cotidianas que involucran relatos, canciones y juegos, lo cual constituye un insumo importante para la enseñanza de la lectura mediada por TIC. Al reconocer estas dinámicas socioculturales, la investigación fortalece la pertinencia de la intervención pedagógica propuesta. Así, el contexto comunitario actúa como un recurso fundamental para articular experiencias digitales con prácticas culturales locales que facilitan el aprendizaje significativo en transición.

Como lo expone Silva-Peña (2023), la alfabetización emergente en los primeros años de escolaridad se ve fortalecida cuando las experiencias lectoras permiten relacionar el entorno cotidiano con distintos tipos de textos, especialmente aquellos que poseen elementos multimodales. En la Institución Educativa Turbo, los docentes reportan que los estudiantes se involucran de manera más activa cuando las actividades de lectura incorporan videos animados, cuentos interactivos y aplicaciones educativas que promueven la exploración autónoma. Este hallazgo coincide con el análisis documental que señala que la multimodalidad incrementa la

participación, la atención sostenida y el interés por la lectura en edades tempranas. Además, el contexto local muestra que los niños y niñas cuentan con un acercamiento cotidiano a dispositivos tecnológicos debido al uso familiar de celulares, lo que puede convertirse en un elemento estratégico para la enseñanza. Por ello, el marco contextual evidencia que la articulación entre herramientas tecnológicas y géneros textuales posee un alto potencial para transformar la experiencia lectora en transición. En consecuencia, la estrategia pedagógica propuesta se sustenta en las particularidades de este contexto emergente.

Desde la perspectiva de Martínez-Rocha y Álvarez (2022), la educación en zonas rurales requiere intervenciones pedagógicas que reconozcan las desigualdades territoriales y promuevan prácticas equitativas. En Turbo, la brecha digital continúa siendo un desafío importante, pues los niños del nivel de transición enfrentan limitaciones para acceder a materiales impresos y digitales de calidad. No obstante, la escuela ha implementado acciones para mitigar estas desigualdades mediante el préstamo de tabletas, el acceso supervisado a salas digitales y la formación docente en el uso de aplicaciones educativas. La revisión de experiencias exitosas en contextos similares evidencia que, cuando las TIC se incorporan en actividades estructuradas alrededor de textos breves y significativos, se fortalecen las habilidades de decodificación y comprensión global. Asimismo, el análisis contextual reveló que las docentes valoran las estrategias que combinan lectura, juego y exploración tecnológica, pues permiten atender necesidades cognitivas y socioemocionales del estudiantado. Esta convergencia de elementos demuestra que el contexto institucional está preparado para asumir una intervención pedagógica centrada en TIC y géneros textuales.

Conforme lo analiza Fernández-Batanero et al. (2021), el desarrollo de competencias digitales docentes se convierte en un componente esencial para garantizar la adecuada implementación de estrategias lectoras mediadas por tecnología. En la Institución Educativa Turbo, las docentes de transición han participado en capacitaciones promovidas por la Secretaría de Educación, las cuales han permitido fortalecer habilidades básicas de navegación digital y diseño de actividades utilizando herramientas interactivas. Este avance resulta fundamental, ya que la revisión documental muestra que las intervenciones educativas fracasan cuando el profesorado no cuenta con la formación suficiente para orientar procesos de lectura multimodal. Asimismo, el contexto territorial demanda prácticas flexibles que se adapten a eventualidades como cortes de energía o limitaciones de conectividad. Este análisis permite identificar que la

articulación entre formación docente, disponibilidad tecnológica y creatividad pedagógica constituye un pilar central para la implementación de la estrategia. Así, el marco contextual evidencia una progresiva consolidación de capacidades institucionales para el uso educativo de las TIC.

Como lo argumenta Hepp et al. (2020), los entornos educativos que integran tecnologías digitales requieren comprender profundamente las condiciones sociopolíticas que inciden en los procesos escolares. En Turbo, factores como la movilidad restringida por situaciones de orden público, los cortes ocasionales del servicio eléctrico y la desigualdad territorial condicionan el desarrollo de actividades pedagógicas. Este diagnóstico, obtenido mediante el estudio documental, permite reconocer que la estrategia pedagógica debe contemplar recursos accesibles que funcionen tanto con conectividad como sin ella, garantizando la continuidad del proceso lector. De igual manera, se identificó que la población infantil mantiene un alto nivel de resiliencia y adaptabilidad frente a estas situaciones, lo cual favorece la incorporación de metodologías flexibles. La revisión de experiencias latinoamericanas demuestra que las TIC pueden contribuir a mitigar los efectos de estas limitaciones siempre que se empleen de manera orientada y sistemática. Por ello, el contexto territorial no se concibe como un obstáculo, sino como un elemento fundamental para diseñar estrategias pedagógicas más pertinentes y efectivas.

Según las conclusiones de Benavides y León (2023), los programas de fortalecimiento lector en educación inicial deben considerar las características socioculturales del territorio, pues estas determinan la forma en que los estudiantes interactúan con los textos. En Turbo, la presencia de comunidades multiculturales y prácticas comunicativas propias del Caribe antioqueño enriquece el proceso de comprensión lectora cuando se integran narrativas, ritmos, símbolos y expresiones orales que reflejan el entorno cotidiano del estudiantado. El estudio documental permitió identificar que las experiencias educativas más exitosas en el municipio son aquellas que vinculan elementos culturales con herramientas tecnológicas simples, como cuentos digitales que representan escenas locales o actividades de lectura basadas en historias comunitarias. Estas prácticas permiten fortalecer la identidad y la motivación por la lectura, elemento fundamental para el desarrollo de competencias lectoras en transición. Así, el análisis del contexto cultural demuestra que la estrategia pedagógica debe articular las TIC con la riqueza narrativa del territorio para asegurar su relevancia y sostenibilidad.

Como sostienen Sánchez y Londoño (2024), las intervenciones educativas en contextos rurales deben articular la innovación tecnológica con una visión comunitaria que permita garantizar su continuidad en el tiempo. En la Institución Educativa Turbo, la participación activa de las familias y el interés de la comunidad por fortalecer los procesos de lectura constituyen un elemento favorable para la implementación de la propuesta. El estudio documental evidenció que los actores educativos reconocen la importancia de utilizar herramientas tecnológicas que sean accesibles, intuitivas y culturalmente pertinentes. Asimismo, se identificó que la escuela ha construido alianzas con organizaciones locales para facilitar el acceso a dispositivos y recursos digitales. Esta articulación institucional refuerza la viabilidad de la estrategia pedagógica mediada por TIC, pues se fundamenta en un compromiso colectivo orientado al fortalecimiento de las competencias lectoras en la primera infancia. En conclusión, el marco contextual demuestra que el territorio ofrece las condiciones necesarias para desarrollar una intervención educativa pertinente, innovadora y transformadora.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El desarrollo de una estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras en el nivel de transición debe enmarcarse en una base legal sólida que garantice su pertinencia, legitimidad y viabilidad dentro del sistema educativo colombiano. En este sentido, la Ley General de Educación 115 de 1994, aunque anterior al período considerado, sigue siendo un referente vigente al establecer que la educación preescolar debe propiciar el desarrollo integral del niño y su preparación para el ingreso a la educación básica. Esta ley reconoce la importancia de fortalecer el lenguaje como medio de comunicación, expresión y aprendizaje, principio que se alinea con los objetivos de esta investigación.

Complementariamente, la Ley 1804 de 2016, conocida como la Ley de Cero a Siempre, establece directrices para el desarrollo integral de la primera infancia, reafirmando el compromiso del Estado con el acceso a oportunidades educativas de calidad desde los primeros años de vida.

A partir de la consolidación de políticas públicas para la calidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional ha emitido múltiples lineamientos y resoluciones que impactan directamente la formación en competencias básicas. La Resolución 2214 de 2019 establece orientaciones para la implementación del Currículo Sugerido para la Educación Inicial en Colombia, el cual enfatiza el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura como ejes

fundamentales del aprendizaje. Esta disposición legal no solo orienta los enfoques pedagógicos en la educación preescolar, sino que también fomenta el uso de recursos tecnológicos y digitales adaptados a las necesidades del desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, la estrategia investigativa propuesta se ajusta plenamente a los marcos regulatorios, al buscar integrar las TIC como mediadoras del aprendizaje lector, sin perder de vista la naturaleza lúdica y experiencial del nivel de transición.

En cuanto a la incorporación de las TIC en la educación, el Decreto 1075 de 2015, en su compilación de normas del sector educativo, y las acciones del Plan Decenal de Educación 2016-2026, promueven la innovación pedagógica y el uso de tecnologías digitales como herramientas para mejorar los aprendizajes y reducir las brechas sociales. Esta normativa impulsa la transformación educativa a través de propuestas contextualizadas, particularmente en regiones con desafíos de acceso y equidad, como es el caso del municipio de Turbo. Asimismo, el documento CONPES 3988 de 2020 sobre la política nacional de transformación digital establece prioridades para el fortalecimiento de la infraestructura y la apropiación tecnológica en instituciones educativas del país. Estas políticas confirman la necesidad de vincular lo legal con lo pedagógico, permitiendo que las estrategias con TIC no sean únicamente técnicas, sino que respondan a marcos normativos que promuevan la equidad, la inclusión y la calidad educativa.

En el ámbito de los derechos fundamentales, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con responsabilidad del Estado en la garantía de su acceso y calidad. Esta disposición es reafirmada en los compromisos internacionales suscritos por Colombia, como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en el Objetivo 4, que aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Dentro de esta lógica, el fortalecimiento de las competencias lectoras en la educación inicial, mediado por tecnologías, no solo representa una necesidad pedagógica, sino una obligación ética y legal que busca asegurar el derecho a aprender desde una perspectiva integral.

A nivel regional, el Plan Regional de Educación de Antioquia ha priorizado el acceso a la tecnología como un eje estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa. En su más reciente actualización, la Gobernación de Antioquia plantea la importancia de fortalecer las competencias digitales de los docentes y el desarrollo de recursos educativos innovadores para

contextos diversos, como las zonas rurales del Urabá antioqueño. Este enfoque regional se alinea con la necesidad de implementar estrategias pertinentes que respondan a los retos del territorio, en especial en comunidades como Turbo, donde las brechas tecnológicas y pedagógicas son acentuadas. Así, las políticas departamentales no solo respaldan la investigación propuesta, sino que legitiman la urgencia de transformar las prácticas escolares mediante el uso ético y reflexivo de las TIC.

En el contexto institucional, la Institución Educativa Turbo ha venido adoptando lineamientos del Programa de Transformación Digital Educativa liderado por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio TIC. Esta iniciativa busca fortalecer las capacidades institucionales en el uso de tecnologías, formar a docentes en competencias digitales y fomentar el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por herramientas digitales. La alineación de la propuesta investigativa con estos marcos institucionales resulta crucial, pues garantiza la sostenibilidad de la estrategia una vez implementada, y asegura su integración con los planes de mejoramiento institucional. Este vínculo entre normatividad nacional, regional e institucional contribuye a consolidar una base legal coherente que respalde no solo la validez académica de la propuesta, sino su aplicabilidad práctica y transformadora.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) sigue siendo un referente normativo esencial, particularmente en lo relativo al ciclo de educación preescolar, el cual es entendido como un espacio determinante para el desarrollo de habilidades comunicativas iniciales. Esta ley establece en su artículo 14 que el proceso educativo debe orientarse al desarrollo integral de los niños y niñas, enfatizando en la formación de competencias básicas como la lectoescritura. A partir de este mandato legal, el uso de herramientas tecnológicas como mediadoras de los procesos de alfabetización inicial no solo es coherente con los fines de la educación nacional, sino que representa una forma efectiva de modernizar los enfoques pedagógicos en el nivel de transición, contribuyendo a cerrar las brechas de acceso y calidad educativa desde la primera infancia.

Complementando este marco, el Decreto 1860 de 1994, en lo relativo a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), promueve la autonomía de las instituciones para integrar enfoques pedagógicos innovadores, adaptados a las necesidades de su contexto. Esto brinda a las comunidades educativas la posibilidad de incorporar estrategias con TIC que fortalezcan las competencias lectoras desde los primeros niveles escolares. La presente investigación se articula

así con una normativa que habilita la experimentación y validación de metodologías contextualizadas, siempre que estas respondan a los principios de pertinencia, equidad y calidad definidos por el MEN. Esta disposición normativa permite avanzar hacia prácticas pedagógicas más incluyentes, centradas en el estudiante y adaptadas a la realidad territorial de Turbo, Antioquia.

En el plano de las políticas públicas, el Decreto 1411 de 2017 sobre uso de medios y TIC en las instituciones educativas oficiales establece lineamientos para la incorporación pedagógica de tecnologías digitales en el aula, con el fin de mejorar los aprendizajes y promover la innovación didáctica. Esta disposición reconoce la urgencia de fortalecer las competencias TIC tanto de docentes como de estudiantes, especialmente en zonas rurales y con limitaciones de conectividad. En consecuencia, estrategias pedagógicas como la propuesta en esta investigación adquieren legitimidad institucional y sentido práctico, al responder a directrices claras del Estado colombiano que priorizan la inclusión digital como una vía hacia la equidad educativa. Este respaldo normativo sustenta la viabilidad operativa y metodológica del proyecto.

La Ley 1804 de 2016, conocida como la Ley de Cero a Siempre, establece un marco de protección integral para la primera infancia, reconociendo la educación como uno de los componentes esenciales del desarrollo temprano. Esta ley invita a crear entornos enriquecidos y significativos para el aprendizaje, donde la tecnología se incorpora como herramienta para favorecer procesos comunicativos y cognitivos desde edades tempranas. La presente propuesta se enmarca dentro de esta visión, al promover el uso de TIC no como fin en sí mismo, sino como medio para potenciar las competencias lectoras de los niños en el nivel de transición. En tal sentido, la investigación se encuentra jurídicamente respaldada por una normativa que reconoce la importancia de intervenir de manera oportuna, pertinente y contextualizada en las trayectorias educativas iniciales.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente apartado integra los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación y la exposición sistemática de los resultados obtenidos, estableciendo un puente coherente entre el diseño investigativo y los hallazgos empíricos derivados del proceso de recolección y análisis de datos. En esta sección se explicitan las decisiones epistemológicas, el enfoque cuantitativo adoptado, el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, así como los instrumentos empleados para medir las variables relacionadas con la estrategia pedagógica mediada por TIC y las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición. De igual manera, se describen los procedimientos estadísticos utilizados para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, asegurando la rigurosidad científica del estudio. La presentación de los resultados no se limita a la exposición de datos numéricos, sino que se articula con los objetivos y la hipótesis planteada, permitiendo interpretar de manera crítica cómo la mediación tecnológica incide en el fortalecimiento de las competencias lectoras.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

El Cuadro de Operacionalización de Variables constituye un elemento metodológico fundamental para la presente investigación, en la medida en que permite traducir los constructos teóricos en componentes observables, medibles y coherentes con el enfoque cuantitativo y el diseño propositivo del estudio. A partir del problema de investigación, los objetivos formulados y la hipótesis planteada, este cuadro establece una relación lógica y sistemática entre la variable independiente, correspondiente a la estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la variable dependiente, referida a las competencias lectoras de los estudiantes del nivel de transición. Asimismo, la operacionalización articula dichas variables con sus respectivas dimensiones e indicadores, los cuales orientan la recolección y el análisis de la información empírica en el contexto específico de la Institución Educativa Turbo. De esta manera, se garantiza la coherencia interna del estudio, al vincular las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y tecnológicas, y los procesos lectores propios de la educación inicial, permitiendo evaluar de forma rigurosa cómo la mediación pedagógica con TIC contribuye al fortalecimiento de las competencias lectoras durante el año lectivo 2024.

Tabla 1 *Operacionalización de Variables*

Operacionalización de Variables						
Tema: Estrategia pedagógica mediada por TIC para contribuir al fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo diseñar una estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que contribuya al fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024?	Diseñar una estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.	Identificar las prácticas pedagógicas actuales orientadas al desarrollo de las competencias lectoras, para el análisis de sus fortalezas, limitaciones y posibilidades de integración de TIC en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.	La propuesta de una estrategia pedagógica mediada por TIC, diseñada desde el reconocimiento del contexto rural y las dinámicas del nivel de transición, favorece el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de la Institución Educativa Turbo, durante el año lectivo 2024	Variable independiente: Estrategia pedagógica mediada por TIC	Planificación pedagógica	Existencia de planes de clase estructurados que incluyan objetivos, contenidos, estrategias y recursos TIC para el desarrollo de competencias lectoras en el nivel de transición.
					Integración curricular de TIC	Frecuencia con la que se incorporan actividades digitales alineadas con los contenidos del área de lenguaje en las sesiones de clase del nivel de transición.
					Formación docente en competencias digitales	Porcentaje de docentes capacitados en el uso pedagógico de herramientas tecnológicas aplicables a la enseñanza de la lectura en educación inicial.
					Diseño de ambientes de aprendizaje mediados por TIC	Nivel de implementación de entornos digitales interactivos (como aplicaciones,

						plataformas o recursos multimedia) adaptados a la edad y características de los estudiantes del nivel de transición.
		Accesibilidad y disponibilidad de recursos tecnológicos			Cantidad y calidad de dispositivos tecnológicos funcionales (tabletas, computadores, proyectores) disponibles por aula para el desarrollo de actividades lectoras digitales.	
					Evaluación del aprendizaje con mediación TIC	Presencia de instrumentos digitales (apps, formularios, plataformas educativas) utilizados para evaluar el progreso lector de los estudiantes del nivel de transición.
		Variable(s) dependiente(s) : Competencias lectoras de los estudiantes del nivel de transición			Conciencia fonológica	Identifica y segmenta sílabas y sonidos iniciales en palabras simples durante actividades orales dirigidas.
					Identificación de letras y sonidos	Reconoce al menos 15 letras del alfabeto y sus sonidos asociados en ejercicios visuales y auditivos.
					Vocabulario y comprensión oral	Utiliza un repertorio básico de al menos 30 palabras nuevas comprendidas en contextos cotidianos y escolares.
				Comprensión de textos leídos o escuchados	Responde adecuadamente a preguntas literales sobre	
		Determinar las condiciones institucionales, tecnológicas y didácticas requeridas para la implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC en el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.				
Elaborar los componentes de una estrategia pedagógica mediada por TIC orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras						

		mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.				cuentos breves escuchados o leídos por el docente.
					Interés y motivación hacia la lectura	Participa voluntariamente en actividades de lectura grupal o individual mostrando atención sostenida.
					Uso de recursos visuales y tecnológicos para la lectura	Interacciona con recursos digitales (como cuentos interactivos o juegos educativos) al menos dos veces por semana para apoyar la lectura.

Nota: La tabla de Operacionalización de Variables integra los elementos esenciales que articulan la coherencia lógica y metodológica del estudio, estableciendo correspondencias claras entre la pregunta de investigación, los objetivos planteados y la hipótesis general. Asimismo, organiza de manera sistemática las variables estudiadas, sus dimensiones e indicadores, permitiendo visualizar cómo cada componente se traduce en criterios de análisis observables y medibles. Esta estructura facilita la alineación entre el propósito formativo de la propuesta pedagógica mediada por TIC y los procesos de evaluación definidos, garantizando que la medición del fenómeno responda a criterios de validez, pertinencia y consistencia interna

3.2. Diseño metodológico.

El fundamento epistemológico de esta investigación se sitúa en el **paradigma postpositivista**, desde un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental orientado a analizar, medir e interpretar los cambios producidos en las competencias lectoras de los estudiantes del nivel de transición a partir de la implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC. Desde esta perspectiva, se reconoce que la realidad educativa puede ser estudiada mediante procedimientos sistemáticos, mediciones empíricas y análisis estadísticos, aunque sin desconocer que los fenómenos escolares están condicionados por factores contextuales, sociales, institucionales y pedagógicos que impiden un control absoluto de todas las variables. En este sentido, el postpositivismo supera la mirada rígida del positivismo clásico, al asumir que el conocimiento científico es aproximado, perfectible y susceptible de contrastación permanente. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), este paradigma permite formular hipótesis, recolectar datos observables y contrastar resultados, manteniendo una actitud crítica frente a la objetividad absoluta. Por ello, en esta investigación, el diseño cuasiexperimental permite valorar los efectos de la mediación tecnológica sobre las competencias lectoras, reconociendo tanto la importancia de la evidencia cuantitativa como las particularidades del contexto educativo de la Institución Educativa Turbo.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

El enfoque cuantitativo se configura como una estrategia metodológica orientada a la medición numérica de los fenómenos sociales y educativos, con el propósito de identificar relaciones entre variables, establecer patrones y generar resultados susceptibles de generalización. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2021), este enfoque se sustenta en una lógica deductiva que parte de hipótesis previamente formuladas y se apoya en la recolección de datos objetivos mediante instrumentos estandarizados, lo que posibilita su análisis estadístico y una interpretación sistemática de los resultados. Desde el punto de vista epistemológico, el enfoque cuantitativo se inscribe en el paradigma postpositivista, el cual privilegia la medición sistemática, la contrastación empírica y el análisis objetivo de los fenómenos educativos, sin desconocer que la realidad investigada se encuentra mediada por condiciones contextuales, sociales e institucionales. Este paradigma reconoce que el

conocimiento científico no es absoluto, sino aproximado y perfectible, por lo que requiere procedimientos rigurosos de observación, recolección de datos y análisis estadístico que permitan formular explicaciones fundamentadas sobre el fenómeno estudiado.

En investigaciones orientadas al mejoramiento de procesos formativos, el enfoque cuantitativo adquiere relevancia por su capacidad para evaluar el impacto de estrategias educativas a gran escala. Tal como indican Martínez-Garrido y Alonso (2020), el carácter replicable y estructurado de este enfoque lo convierte en una herramienta poderosa para identificar variables que inciden directamente en el rendimiento académico, especialmente en etapas iniciales del desarrollo escolar. La rigurosidad en la construcción del diseño de investigación, la delimitación clara de las hipótesis y la operacionalización de variables permiten establecer correlaciones significativas entre prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje. Esto resulta especialmente útil al evaluar intervenciones como las estrategias mediadas por TIC, donde es fundamental establecer si existe una mejora tangible en las competencias lectoras de los estudiantes del nivel de transición.

Ahora bien, en el marco de esta investigación, el diseño metodológico adoptado se fundamenta en los principios del diseño cuasiexperimental, cuya finalidad es evaluar los cambios producidos en las competencias lectoras de los estudiantes a partir de la implementación de una estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mediante la comparación de los resultados obtenidos antes y después de la intervención educativa. Este tipo de diseño resulta especialmente pertinente en contextos escolares reales, donde no siempre es posible realizar una asignación aleatoria de los participantes a los grupos de estudio. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), los diseños cuasiexperimentales permiten analizar el efecto de una intervención sobre una población determinada conservando las condiciones naturales del contexto, lo que favorece la obtención de evidencia empírica relevante para la toma de decisiones educativas. En consecuencia, este diseño posibilita valorar de manera sistemática la contribución de la estrategia pedagógica propuesta al fortalecimiento de las competencias lectoras, manteniendo la coherencia entre los objetivos de la investigación, las características de la población participante y las condiciones propias del entorno educativo donde se desarrolla el estudio.

El diseño cuasiexperimental exige la manipulación intencional de una variable independiente para observar sus efectos sobre una o más variables dependientes, manteniendo

condiciones de control parcial dentro del contexto natural donde se desarrolla la investigación. A diferencia de los diseños experimentales puros, no requiere la asignación aleatoria de los participantes a los grupos de estudio, lo que lo convierte en una alternativa metodológica pertinente para escenarios educativos reales. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), este tipo de diseño permite comparar mediciones realizadas antes y después de una intervención, con el propósito de identificar cambios atribuibles al tratamiento aplicado. En consecuencia, el diseño cuasiexperimental demanda la definición clara de grupos de comparación, la aplicación de instrumentos de medición válidos y confiables, y la realización de procedimientos sistemáticos de seguimiento y evaluación que permitan determinar la incidencia de la intervención sobre las variables estudiadas. En el caso de la presente investigación, estas exigencias se concretan en la implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC y en la valoración de sus efectos sobre el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes del nivel de transición.

El alcance de esta investigación es de carácter correlacional-explicativo, en la medida en que busca identificar y analizar la relación existente entre la estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición, así como explicar los cambios observados en dichas competencias a partir de la intervención implementada. Desde la dimensión correlacional, el estudio permite establecer asociaciones entre las variables investigadas, identificando la forma en que la incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza puede relacionarse con el desarrollo de habilidades lectoras. Por su parte, el alcance explicativo pretende comprender las causas o factores que contribuyen a los resultados obtenidos, proporcionando evidencia empírica sobre la incidencia de la estrategia pedagógica propuesta. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), las investigaciones explicativas buscan responder a preguntas relacionadas con el cómo y el porqué de los fenómenos, profundizando en las relaciones entre variables y generando explicaciones fundamentadas sobre los efectos observados. En consecuencia, este alcance permite no solo describir y asociar variables, sino también aportar elementos interpretativos que sustenten la formulación de una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de TIC.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

Este apartado es un componente fundamental del diseño metodológico, porque permite precisar cómo se construirá la evidencia necesaria para responder al problema de investigación y verificar la coherencia entre los objetivos formulados y los procedimientos aplicados. En esta investigación, dicha selección se articula con el enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental y el carácter Correlacional-Explicativo, asegurando que la recolección de información responda a criterios de validez, confiabilidad y pertinencia contextual. En consecuencia, esta sección presenta de manera sistemática las decisiones metodológicas que guían la producción de datos, describiendo con precisión las técnicas seleccionadas —como las pruebas estandarizadas y las pruebas internas (Ver Anexo D), y los instrumentos que las materializan. De este modo, se garantiza la transparencia del proceso investigativo y se establece la base operativa que sustenta el rigor con el que se desarrolló el estudio.

El método asumido en esta investigación parte de una visión estructurada del conocimiento científico, donde se concibe como el conjunto de procedimientos racionales que orientan la acción investigativa hacia la comprensión de un fenómeno específico, en este caso, la relación entre el uso de estrategias pedagógicas mediadas por TIC y el desarrollo de competencias lectoras en la infancia temprana. Desde la lógica del enfoque cuantitativo, el método busca establecer relaciones causales mediante la observación sistemática, la medición precisa y el análisis objetivo de los datos. Como lo plantea Sandoval (2021), el método en investigación educativa debe ser coherente con el objeto de estudio, considerando tanto su naturaleza como la intencionalidad de transformación pedagógica que guía el proyecto.

En este marco, la elección del método implica una decisión epistemológica clave, ya que permite estructurar las etapas de recolección y análisis de información en coherencia con el diseño cuasiexperimental propuesto. El método, entendido como vía para alcanzar conocimiento riguroso, se complementa con técnicas específicas como la aplicación de pruebas diagnósticas, encuestas estructuradas y análisis estadísticos, los cuales permiten capturar información relevante sobre el impacto de la estrategia pedagógica en los estudiantes de transición. Según Mejía y Sánchez (2020), el método garantiza la validez del proceso investigativo en tanto proporciona los medios para vincular la teoría con la práctica, configurando una vía para generar hallazgos generalizables y útiles para otros contextos similares.

Las Técnicas de obtención de datos está centrada en la aplicación de una estrategia pedagógica mediada por TIC, empleó una técnica de obtención de datos que se adecuaron tanto al enfoque cuantitativo como a las características del grupo participante. Para garantizar la sistematización, validez y fiabilidad de los resultados, la recolección de información se realizó en línea a través de formularios de Google, lo que permitió abarcar el universo muestral sin las limitaciones geográficas ni logísticas del trabajo presencial. Entre los instrumentos aplicados se encuentran cuestionarios en forma de pruebas escritas iniciales y finales, diseñadas para medir el progreso en competencias lectoras. (Ver Anexo D). De acuerdo con Rodríguez y Mendieta (2020), la triangulación de instrumentos permite una comprensión más profunda del fenómeno educativo al articular datos cuantitativos con categorías emergentes del discurso pedagógico.

En cuanto a la estructura metodológica, se recurrió al método hipotético-deductivo, el cual facilitó establecer relaciones entre los fundamentos teóricos y la evidencia empírica obtenida durante el proceso investigativo. Este método permitió partir de una hipótesis formulada a partir de la revisión de la literatura especializada, según la cual una estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación puede contribuir al fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición. A partir de esta premisa, se definieron variables, dimensiones e indicadores susceptibles de observación y medición, lo que hizo posible contrastar los planteamientos teóricos con los resultados obtenidos en el trabajo de campo. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), el método hipotético-deductivo se caracteriza por formular explicaciones preliminares sobre un fenómeno y someterlas a verificación mediante procedimientos sistemáticos de recolección y análisis de datos. En consecuencia, su aplicación en esta investigación permitió generar conclusiones fundamentadas sobre la relación entre la estrategia pedagógica mediada por TIC y el desarrollo de las competencias lectoras, aportando evidencia científica para sustentar la propuesta de transformación educativa planteada.

Los instrumentos de obtención de datos de esta investigación fueron seleccionados bajo criterios de validez empírica, pertinencia contextual y coherencia con el enfoque cuantitativo, con el propósito de valorar el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante una estrategia pedagógica mediada por TIC. Para ello, se emplearon pruebas iniciales y finales tomadas de bancos oficiales del ICFES, dada su validez técnica y capacidad para medir desempeños en comprensión lectora conforme a lineamientos nacionales, permitiendo establecer comparaciones

confiables antes y después de la intervención. De manera complementaria, se diseñaron pruebas internas ad hoc orientadas a identificar avances específicos en conciencia fonológica y vocabulario, fortaleciendo la sensibilidad diagnóstica del estudio. Asimismo, se aplicaron cuestionarios estructurados en formato digital, los cuales facilitaron la cobertura, sistematización y organización de los datos. Finalmente, el cuestionario Adoc permitieron complementar la interpretación de los resultados y comprender factores pedagógicos asociados a la implementación de la estrategia tecnológica.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

En el contexto de la presente investigación, orientada a diseñar una estrategia pedagógica mediada por TIC para fortalecer las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición, la rigurosidad metodológica exigió la construcción de instrumentos válidos, confiables y pertinentes para medir las variables implicadas. La literatura científica resalta la importancia de diseñar instrumentos coherentes con los objetivos de investigación y sensibles a las características de la población objeto de estudio (Martínez & Martínez, 2021). Bajo este principio, los instrumentos se desarrollaron considerando tanto criterios técnicos como pedagógicos, asegurando que respondieran a las dimensiones de la estrategia pedagógica y de las competencias lectoras. Asimismo, se atendieron los criterios de validez de contenido, estructural y de constructo, tal como lo sugieren autores como Arias et al. (2020), quienes advierten que la validez de los instrumentos es un requisito esencial en investigaciones con enfoque cuantitativo.

En primer lugar, siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), la definición del método reafirma que en este estudio se aplicaron dos tipos de instrumentos con funciones diferenciadas dentro del diseño cuasiexperimental cuantitativo. Las pruebas diagnóstica inicial y final fueron tomadas directamente de los bancos oficiales del Ministerio de Educación Nacional y seleccionadas por contar con procesos de validación técnica desarrollados por el ICFES, lo que aseguró su confiabilidad y pertinencia para evaluar comprensión lectora. Paralelamente, el equipo investigador elaboró instrumentos internos ad hoc (Ver Anexo C), orientados a profundizar en dimensiones específicas —como conciencia fonológica y vocabulario— que las pruebas estandarizadas no capturan con suficiente detalle. Esta planificación metodológica garantizó una adecuada combinación entre validez externa y sensibilidad analítica, permitiendo medir con

precisión los efectos reales de la intervención pedagógica mediada por TIC en el contexto escolar.

En segundo lugar, de acuerdo con Creswell y Creswell (2021), el estudio distinguió operativamente entre los instrumentos estandarizados utilizados y aquellos diseñados internamente para observar transformaciones pedagógicas específicas. Las pruebas del MEN–ICFES funcionaron como medida de referencia para establecer comparaciones objetivas del rendimiento lector del grupo experimental antes y después del tratamiento. A la vez, las pruebas internas creadas para la investigación permitieron registrar avances finos en estrategias lectoras básicas, conciencia fonológica y desarrollo de vocabulario, respondiendo a la ruta metodológica propuesta. En consecuencia, la combinación de ambos tipos de instrumentos no indicó contradicción metodológica, sino complementariedad evaluativa, pues permitió obtener datos oficiales comparables y, simultáneamente, indicadores sensibles a la intervención. Con ello, la definición del método mantuvo congruencia interna y rigor técnico.

Asimismo, como plantean Martínez y Rivera (2021), el estudio aplicó instrumentos internos alineados con el propósito de ser Correlacional-Explicativo de la investigación, contruidos con criterios de validez de contenido y orientados a medir transformaciones inmediatas generadas por la estrategia pedagógica. Estas pruebas ad hoc (Ver Anexo C), diseñadas a partir de la estructura didáctica de las actividades mediadas por TIC, permitieron observar cambios que las pruebas oficiales no registran debido a su enfoque general y su orientación hacia estándares nacionales. De este modo, los instrumentos internos se integraron al proceso evaluativo para ofrecer información detallada sobre el impacto directo de la intervención en el aula. Su aplicación no reemplazó a las pruebas del MEN–ICFES, sino que se articuló con ellas mediante un proceso de triangulación cuantitativa que fortaleció la validez interna del experimento y la precisión interpretativa de los resultados obtenidos.

Como señalan Flick (2022) y Miles et al. (2020), la distinción metodológica aplicada en el estudio se articuló de manera coherente con los métodos empíricos declarados y con los principios del análisis sintético y el enfoque de sistemas. Las pruebas oficiales operaron como mediciones estandarizadas que aseguraron comparabilidad entre momentos evaluativos, mientras que las pruebas internas ofrecieron un análisis más minucioso del progreso lector alcanzado tras la intervención. A ello se sumaron cuestionarios estructurados en formato digital, que facilitaron la sistematización automatizada de datos, y los cuestionarios Adoc enriquecieron la comprensión

de los factores pedagógicos que influyeron en la implementación. La integración de estas evidencias permitió construir un panorama sólido, articulado y verificable de los resultados del estudio, reafirmando la solidez conceptual y empírica del método adoptado en esta investigación doctoral.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, la recolección de datos se llevó a cabo mediante plataformas digitales, en concordancia con la modalidad remota asumida por la Institución Educativa Turbo en el periodo 2024. Según Parra y Cifuentes (2022), el uso de entornos virtuales para la aplicación de instrumentos en investigación educativa ha demostrado ser eficiente en contextos rurales cuando se acompaña de una guía clara y adaptaciones culturales pertinentes. Por ello, se emplearon formularios de Google y videollamadas individuales para facilitar el acceso, garantizar la confidencialidad y reducir la presión evaluativa en los estudiantes. Los instrumentos aplicados incluyeron una prueba diagnóstica inicial y una prueba final de comprensión lectora, como ya se había mencionado anteriormente, extraídas de fuentes oficiales del Ministerio de Educación Nacional y validadas por el ICFES. Además, se utilizó una los cuestionarios Adoc con valoración numérica, diseñada específicamente para esta investigación, con el objetivo de explorar la comprensión lectora desde una perspectiva cualitativa complementaria.

La prueba diagnóstica inicial evaluó la comprensión lectora a partir de un texto informativo titulado “Cinco leones escapan de un parque nacional en Sudáfrica”, mientras que la prueba final se basó en un texto expositivo llamado “Naves espaciales”. Estos textos fueron seleccionados conforme a su tipología, nivel de dificultad y adecuación a la edad de los estudiantes de transición. Las pruebas constan de cinco preguntas cada una, distribuidas en los niveles literal, inferencial y crítico, como lo establece el modelo de lectura de Solé (2021), ampliamente utilizado en los programas ministeriales en Colombia. De acuerdo con Patiño et al. (2023), la segmentación por niveles de comprensión permite identificar con mayor precisión las dificultades lectoras, facilitando el diseño de estrategias pedagógicas diferenciales. La evaluación de estas pruebas se realizó en formularios digitales, lo que permitió recopilar los datos en tiempo real y sistematizarlos para su análisis cuantitativo posterior.

El segundo instrumento consistió en la aplicación de pruebas internas de comprensión lectora al grupo experimental, diseñadas específicamente para este estudio, teniendo como referencia las tipologías textuales (narrativa, expositiva y propositiva) y los niveles de lectura ya

mencionados. Estas pruebas fueron construidas con base en los lineamientos curriculares del área de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2020) y evaluadas previamente por tres expertas en pedagogía infantil y didáctica de la lectura. Según Duque y Herrera (2021), el diseño de pruebas contextualizadas permite una mayor pertinencia cultural y mejora la validez ecológica de los resultados en poblaciones escolares rurales. Cada prueba incluía cinco preguntas distribuidas por niveles de lectura y se aplicaron en momentos estratégicos de la intervención pedagógica, facilitando la observación del progreso lector. Los resultados obtenidos con estas pruebas sirvieron como insumo para triangulación de datos con las demás técnicas empleadas.

La triangulación de datos a partir de los tres instrumentos aplicados posibilitó una mirada integral sobre el fenómeno investigado, favoreciendo la validez interna del estudio. Tal como lo afirman González y Perdomo (2022), cuando se utilizan diversos instrumentos que se complementan entre sí, se logra una representación más fiel del objeto de estudio y se reducen los sesgos metodológicos. En el caso presente, las pruebas diagnóstica y final permitieron medir el progreso lector de los estudiantes, mientras que las pruebas internas aportaron información detallada sobre los procesos implicados en la comprensión. La articulación entre los datos cuantitativos fortalece la inferencia estadística, al tiempo que proporciona argumentos empíricos sólidos para sustentar la efectividad de la estrategia pedagógica mediada por TIC implementada en el grupo experimental.

En cuanto a la validación de los instrumentos, se aplicó el método de juicio de expertos, consistente en la revisión de los ítems por parte de profesionales con experiencia en pedagogía de la lectura, educación preescolar y evaluación educativa. De acuerdo con Vélez y Castro (2019), este procedimiento permite establecer la validez de contenido y ajustar los elementos de medición antes de su aplicación. En esta investigación, los expertos realizaron observaciones sobre la adecuación del lenguaje, la pertinencia de los niveles de lectura y la correspondencia entre preguntas y objetivos del instrumento. Tras sus recomendaciones, se realizaron ajustes en la redacción de algunas preguntas y se rediseñaron los textos de las pruebas internas para mejorar su coherencia con las habilidades lectoras de los estudiantes del nivel de transición.

La confiabilidad de los instrumentos se comprobó mediante la aplicación piloto en un grupo similar al de la muestra definitiva, compuesto por estudiantes de una institución educativa rural con características socioculturales semejantes. Esta prueba permitió calcular el coeficiente Alfa de Cronbach para las pruebas escritas, obteniendo un valor superior a 0,85, lo cual, según

Hernández-Sampieri et al. (2022), indica una alta consistencia interna del instrumento. Además, se verificó la claridad en la comprensión de las preguntas por parte de los niños y se evaluó la viabilidad del uso de tecnología para su aplicación remota. Esta etapa fue clave para anticipar dificultades logísticas y técnicas, así como para estimar la duración real de la aplicación, garantizando que los estudiantes no se vieran afectados por fatiga o desmotivación durante el proceso.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

La determinación de la muestra y su criterio de selección constituye un elemento central dentro del diseño metodológico, pues define la población específica sobre la cual se realizará el análisis y garantiza que los resultados obtenidos respondan con fidelidad al problema investigado. En este estudio, el proceso de selección de la muestra se articula con el enfoque cuantitativo, el diseño cuasiexperimental y la naturaleza propositiva de la investigación, lo que exige criterios claros, sistemáticos y coherentes con las variables examinadas. Además, la definición de la muestra debe considerar las particularidades del contexto escolar de la Institución Educativa Turbo, así como las condiciones reales de trabajo en el nivel de transición, donde se busca observar el comportamiento lector en interacción con una propuesta pedagógica mediada por TIC.

En la Determinación de la muestra, se establece el procedimiento mediante el cual se definió el grupo de participantes que hizo parte del estudio, atendiendo a las condiciones reales del contexto institucional, la accesibilidad de la población y la organización previa de los grupos escolares. En este caso, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que la muestra se limitó a dos grupos específicos ya existentes dentro de una sola institución educativa: un grupo experimental y un grupo control, ambos pertenecientes al nivel de transición de la Institución Educativa Turbo. Esta selección no respondió a un proceso aleatorio, sino a criterios de disponibilidad, pertinencia pedagógica, viabilidad operativa y vinculación directa de los estudiantes con el fenómeno investigado. En coherencia con el diseño cuasiexperimental, trabajar con grupos previamente conformados permitió respetar la dinámica institucional y las condiciones naturales del aula, facilitando la aplicación del pretest, la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC y la posterior aplicación del postest. De esta manera, la muestra se determinó a partir de la posibilidad real de acceso a los participantes y de su

pertinencia para valorar los cambios en las competencias lectoras derivados de la intervención educativa.

La muestra del estudio estuvo conformada por 30 estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, ubicada en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia, durante el año lectivo 2024. En coherencia con el diseño cuasiexperimental adoptado, los participantes se organizaron en dos grupos previamente constituidos: un grupo experimental, integrado por 15 niñas y niños, y un grupo control, conformado igualmente por 15 estudiantes, todos con edades entre los 5 y 6 años. Esta distribución permitió contar con grupos equivalentes en tamaño y características generales, favoreciendo la comparación de los resultados obtenidos en las fases de pretest y posttest. De acuerdo con Romero y Parra (2023), en investigaciones educativas de enfoque cuantitativo, la conformación de muestras equilibradas contribuye a fortalecer la validez interna del estudio y a reducir posibles sesgos en la interpretación de los efectos de la intervención. En el caso del grupo experimental, la distribución etaria evidenció que el 60 % de los estudiantes tenía 5 años y el 40 % restante 6 años, edades acordes con los parámetros establecidos para el nivel de transición en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022). Esta delimitación permitió analizar las competencias lectoras esperadas para esta etapa escolar y orientar la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por TIC, considerando las particularidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales propias de la primera infancia.

Ahora bien, la investigación se estructuró a partir de dos grupos comparables: un grupo experimental, al cual se le aplicó la estrategia pedagógica mediada por TIC, y un grupo control, que continuó desarrollando las prácticas tradicionales de enseñanza. Esta distribución permitió realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos en las fases de pretest y posttest, con el propósito de identificar las variaciones en el desarrollo de las competencias lectoras y establecer diferencias entre ambos grupos en condiciones reales de aprendizaje. Asimismo, esta organización metodológica favoreció la valoración de los efectos asociados a la intervención implementada, proporcionando evidencia empírica sobre la contribución de la estrategia al fortalecimiento de las habilidades lectoras en los estudiantes del nivel de transición. De esta manera, la conformación de los grupos mantuvo la coherencia entre el diseño cuasiexperimental, los objetivos de la investigación y la necesidad de generar información válida para sustentar la pertinencia de la propuesta pedagógica mediada por TIC.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), en los diseños cuasiexperimentales la conformación de grupos previamente existentes —experimental y control— permite comparar con mayor claridad los cambios producidos entre quienes reciben la intervención y quienes continúan con las prácticas pedagógicas habituales. Esta estructura metodológica otorgó mayor organización al proceso evaluativo, dado que las diferencias observadas entre ambos grupos pudieron analizarse en función del tratamiento pedagógico aplicado, aunque reconociendo las limitaciones propias de la ausencia de asignación aleatoria. Asimismo, la conformación de los grupos facilitó establecer contrastes entre los resultados del pretest (Ver Anexo A) y el posttest (Ver Anexo B), fortaleciendo la interpretación de los efectos asociados a la estrategia pedagógica mediada por TIC. En consecuencia, este procedimiento permitió valorar de manera sistemática la contribución de la intervención al fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes del nivel de transición.

El diseño de la muestra también implicó definir con claridad las unidades de muestreo y las unidades de análisis, con el propósito de garantizar la coherencia metodológica entre los objetivos de la investigación, la población seleccionada y los procedimientos de recolección de datos. En este estudio, las unidades de muestreo estuvieron constituidas por los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo que conformaron los grupos experimental y control seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Por su parte, las unidades de análisis correspondieron a las competencias lectoras desarrolladas por dichos estudiantes, evaluadas a través de dimensiones específicas como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y sonidos, el vocabulario, la comprensión de textos y el interés por la lectura. Esta diferenciación permitió delimitar con precisión quiénes participaron en la investigación y qué aspectos concretos fueron objeto de observación, medición y análisis, favoreciendo una evaluación rigurosa de los cambios producidos tras la implementación de la estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

3.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo en esta investigación fue estructurado como un proceso sistemático que integró planificación, ejecución y documentación rigurosa de las acciones desarrolladas para la recolección de datos. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Mendoza y Baptista (2022), esta etapa es crucial porque garantiza la obtención de información válida y confiable, sustentada en

una estrategia metodológica clara. El diseño de un cronograma detallado permitió organizar las actividades semanales, asignar responsabilidades, definir los recursos requeridos y prever posibles contingencias en el contexto escolar. Esta organización fue esencial para coordinar las sesiones diagnósticas, la aplicación de la estrategia pedagógica mediada por TIC y las actividades de evaluación final, respetando el calendario académico y las dinámicas propias del aula de transición en la Institución Educativa Turbo.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, se contó con el apoyo de los docentes del nivel de transición, quienes facilitaron el acceso a los estudiantes, el uso de los recursos tecnológicos y el acompañamiento en cada sesión. Siguiendo lo planteado por Bonilla y Rodríguez (2020), la participación activa de los actores educativos fortalece la validez ecológica del estudio, al permitir una implementación contextualizada. Las actividades se desarrollaron en modalidad presencial y virtual según las condiciones institucionales, utilizando videollamadas, plataformas digitales y materiales impresos, cuando fue necesario. Cada sesión fue registrada mediante formatos de observación, fotografías y registros digitales, garantizando la trazabilidad de los procedimientos. Los instrumentos fueron aplicados con el debido consentimiento informado, respetando los principios éticos de confidencialidad y voluntariedad.

Adicionalmente, se incluyeron evidencias documentales en los anexos de esta tesis, que respaldan las acciones ejecutadas en el trabajo de campo. Según Pérez et al. (2021), la presentación de evidencias fortalece la credibilidad de la investigación y permite al lector verificar la correspondencia entre el diseño teórico-metodológico y la ejecución práctica. Estas evidencias comprenden el cronograma de actividades, registros de asistencia, capturas de pantalla de sesiones virtuales, resultados intermedios de las pruebas aplicadas. La sistematización del trabajo de campo no solo permitió evaluar el impacto de la estrategia pedagógica mediada por TIC sobre las competencias lectoras, sino que también propició una reflexión crítica sobre los procesos de intervención pedagógica en contextos rurales, aportando insumos valiosos para futuras prácticas educativas y decisiones institucionales informadas.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos constituyó una fase central del proceso metodológico, en tanto permitió recolectar información objetiva, organizada y comparable sobre el nivel de desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes del nivel de transición. En coherencia

con el enfoque cuantitativo y el diseño cuasiexperimental adoptado, este proceso se desarrolló mediante la aplicación del pretest y el posttest a los grupos experimental y control, con el propósito de establecer una línea base inicial y, posteriormente, valorar los cambios evidenciados después de la intervención pedagógica mediada por TIC. La aplicación se realizó de manera sistemática, siguiendo criterios de uniformidad, claridad en las instrucciones y condiciones similares para ambos grupos, a fin de garantizar la confiabilidad de los datos obtenidos. De esta forma, los instrumentos permitieron comparar los resultados antes y después de la estrategia, identificar avances en las competencias lectoras y aportar evidencia empírica para analizar la contribución de la mediación tecnológica en el fortalecimiento de la alfabetización inicial.

Ahora bien, durante la fase inicial de aplicación de los instrumentos en el aula de transición de la Institución Educativa Turbo, se desarrollaron diversas actividades que permitieron ajustar tanto el enfoque metodológico como la logística de intervención. Este proceso se llevó a cabo con niñas y niños de 5 y 6 años, quienes constituyeron la edad de la muestra del estudio. La estrategia pedagógica mediada por TIC tuvo que adaptarse a las dinámicas propias del nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico de esta población infantil. Como sugieren García et al (2021), en investigaciones con infancias es fundamental que las herramientas empleadas estén en consonancia con las capacidades perceptivas y atencionales de los sujetos, garantizando así una participación activa y confiable. En ese sentido, se procuró establecer un ambiente lúdico-didáctico que propiciara una interacción fluida con los contenidos digitales y los cuestionarios empleados.

Durante el trabajo de campo surgieron diversos retos operativos. Uno de los aspectos más complejos fue lograr mantener la atención sostenida de los estudiantes durante las pruebas, por lo cual se aplicaron estrategias de mediación pedagógica que facilitaran la comprensión de las consignas y motivaran la participación. De acuerdo con lo propuesto por Cuenca y Londoño (2020), en estudios con población en edad preescolar, es recomendable integrar pausas activas, apoyos visuales y lenguaje claro para mejorar la experiencia de aplicación de instrumentos. En esta investigación se utilizaron tablets con acceso a recursos interactivos y se realizaron sesiones de familiarización tecnológica para que las y los estudiantes reconocieran los dispositivos y se sintieran cómodos al momento de la recolección de datos. Esta aproximación permitió reducir el margen de error y facilitar una interacción significativa con los contenidos presentados. (Ver Anexo F).

Para garantizar la pertinencia de los instrumentos aplicados y asegurar la validez del estudio, se desarrolló una prueba piloto (Ver Anexo E), con una submuestra compuesta por cinco estudiantes seleccionados aleatoriamente dentro del mismo contexto escolar. Esta experiencia preliminar permitió evaluar aspectos como la claridad de los enunciados, el tiempo de aplicación, la funcionalidad del formulario en línea y la pertinencia de los textos utilizados para evaluar competencias lectoras. Según lo señala Díaz-Barriga y Sánchez (2022), las pruebas piloto en el ámbito educativo permiten optimizar los procedimientos técnicos y pedagógicos antes de su implementación definitiva, favoreciendo así la fiabilidad de los resultados obtenidos. Los ajustes realizados como resultado de esta etapa fortalecieron la calidad metodológica del estudio, lo que garantizó una aplicación más efectiva durante el trabajo de campo formal.

Tras el desarrollo de la prueba piloto (Ver Anexo E), se introdujeron mejoras significativas en los instrumentos, especialmente en las instrucciones y diseño visual de los formularios digitales. Estas adecuaciones respondieron a la necesidad de facilitar la comprensión de las tareas por parte de los niños y niñas de transición, quienes, como plantean Herrera y Ávila (2021), requieren apoyos multimodales que les permitan interpretar de forma integral las consignas evaluativas. Así, se incorporaron íconos ilustrativos, breves audios explicativos y ejemplos visuales que orientaran el proceso sin inducir a la respuesta. Esta acción fue clave para fortalecer la equidad en el acceso a la información, dado que se detectaron diferencias significativas en el nivel de alfabetización emergente entre los participantes. El rediseño de los instrumentos consideró también las observaciones de docentes acompañantes, quienes actuaron como mediadores pedagógicos durante las sesiones.

Durante la aplicación formal de los instrumentos, se registraron evidencias audiovisuales y registros anecdóticos para respaldar los datos cuantitativos obtenidos. Esta documentación permitió corroborar que los participantes comprendían las tareas y respondían conforme a sus habilidades lectoras reales, lo cual incrementa la validez ecológica de la investigación. Como lo destacan Vargas y Téllez (2020), en contextos escolares rurales o semirurales, es indispensable realizar un seguimiento multimodal de los procedimientos para evitar sesgos metodológicos derivados de condiciones contextuales adversas. En consecuencia, se adoptaron protocolos de observación sistemática y se utilizó una rúbrica de participación infantil adaptada, lo cual brindó un panorama más preciso del desempeño de los sujetos y permitió interpretar de manera más robusta los resultados derivados de la intervención con TIC. (Ver Anexo F).

Asimismo, la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC se organizó en sesiones estructuradas de trabajo, distribuidas en tres fases: diagnóstico inicial, intervención pedagógica y evaluación final. Cada fase fue planificada de acuerdo con un cronograma consensuado con la institución educativa, considerando la disponibilidad de recursos y la dinámica escolar del aula de transición. Según lo expuesto por Molina y Camacho (2019), el éxito de las estrategias educativas innovadoras radica en la coherencia entre planificación, ejecución y evaluación, especialmente cuando se trabaja con primeras infancias. De este modo, la temporalidad de las actividades fue ajustada para no sobrecargar a los estudiantes y permitir el acompañamiento constante de los docentes, quienes desempeñaron un rol fundamental en la sostenibilidad pedagógica de la propuesta.

Uno de los hallazgos más significativos durante la aplicación fue la positiva disposición de los niños y niñas de cinco y seis años frente al uso de herramientas tecnológicas, lo que facilitó la implementación de la estrategia en el aula de transición. Esta disposición reafirma lo expuesto por Osorio y Vélez (2021), quienes sostienen que las tecnologías digitales, cuando son mediadas pedagógicamente, potencian los procesos de atención, memoria y comprensión en las primeras infancias. La familiaridad de los estudiantes con los dispositivos móviles y la curiosidad natural por los recursos digitales promovieron una interacción activa y significativa con las actividades propuestas. No obstante, se identificaron desafíos en el acceso a conectividad y disponibilidad de dispositivos, lo cual implicó establecer turnos asistidos y reforzar el acompañamiento personalizado.

En cuanto a los aspectos menos favorables, se evidenciaron dificultades en la comprensión de ciertas instrucciones por parte de algunos estudiantes, especialmente en tareas que requerían discriminación visual de letras o palabras. Este obstáculo fue resuelto mediante una retroalimentación inmediata y el uso de apoyos visuales adicionales, ajustados a las necesidades detectadas en la prueba piloto (Ver Anexo E). Como recomiendan Herrera, Pérez y León (2023), las estrategias de intervención en transición deben considerar la heterogeneidad del desarrollo infantil y garantizar adaptaciones que respeten los ritmos de aprendizaje individuales. En esta línea, se reforzó el principio de flexibilidad metodológica sin comprometer la estructura general del instrumento, asegurando la coherencia con los objetivos de evaluación propuestos.

El proceso de evaluación final se desarrolló respetando los mismos parámetros éticos y metodológicos de la prueba diagnóstica, garantizando condiciones equitativas para todos los

participantes. Cada sesión fue documentada, se aseguraron las condiciones de privacidad y se obtuvo el consentimiento informado de los padres y cuidadores, cumpliendo con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) respecto a investigaciones en menores de edad. El análisis de los datos obtenidos reveló patrones consistentes con los resultados esperados, lo que permitió afirmar la pertinencia de los instrumentos aplicados y la validez del diseño metodológico adoptado. La evaluación permitió no solo medir resultados, sino también observar el desarrollo de procesos metacognitivos incipientes en los niños, en concordancia con los objetivos de la estrategia pedagógica.

Se concluye que la prueba piloto (Ver Anexo E), y la aplicación de los instrumentos en la muestra de estudiantes de transición de la Institución Educativa Turbo fueron exitosas en términos de viabilidad, pertinencia y confiabilidad. La combinación de instrumentos estandarizados con recursos tecnológicos adaptados al contexto contribuyó a una evaluación más inclusiva y realista de las competencias lectoras emergentes. Este proceso, como señalan Mora y Ceballos (2021), demuestra que la innovación metodológica en contextos escolares rurales es posible cuando se articulan investigación, pedagogía y tecnología desde una perspectiva situada. En ese sentido, los aprendizajes derivados de esta fase metodológica fortalecen la propuesta investigativa y abren nuevas posibilidades para futuras intervenciones educativas con enfoque TIC en la primera infancia.

3.3.2. Procesamiento de la información.

El procesamiento de la información recopilada en el aula de transición de la Institución Educativa Turbo respondió a una estructura organizada y rigurosa, en la cual cada instrumento fue aplicado, sistematizado y analizado de manera coherente con los objetivos de la investigación. Para este proceso, se diseñaron hojas de codificación que permitieron registrar las respuestas dadas por las niñas y niños de 5 y 6 años en las pruebas diagnósticas y evaluativas. Dichos registros fueron posteriormente digitalizados y organizados en bases de datos clasificadas por grupo (experimental y control), tipo de prueba y variable medida. Según Pérez, González y Márquez (2021), el tratamiento riguroso de la información contribuye a la calidad del análisis y a la validez de las inferencias realizadas, especialmente cuando se trabaja con población infantil en entornos educativos diversos.

El análisis estadístico fue realizado mediante el software SPSS versión 28, el cual permitió organizar los datos codificados y aplicar procedimientos descriptivos e inferenciales pertinentes. Inicialmente, se ejecutó un análisis estadístico descriptivo que facilitó la presentación de los resultados mediante tablas de frecuencia, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. Estas herramientas permitieron observar los patrones generales de desempeño lector de los estudiantes en cada fase del estudio. De acuerdo con Sandoval y Rodríguez (2020), el análisis descriptivo resulta esencial en investigaciones educativas, ya que permite construir una primera visión global de los datos y detectar variaciones relevantes entre grupos o momentos.

Posteriormente, se procedió al análisis inferencial, aplicando la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar los resultados del pretest y el posttest en los grupos experimental y control. Esta prueba fue seleccionada por su idoneidad en contextos donde los tamaños muestrales son reducidos y no se cumple con la normalidad en la distribución de los datos. Tal como lo indican Bernal y Martínez (2022), las pruebas no paramétricas resultan especialmente útiles en investigaciones con infantes, dada la naturaleza heterogénea de sus respuestas. La aplicación del test de Wilcoxon permitió establecer si existieron diferencias estadísticamente significativas en las competencias lectoras antes y después de la implementación de la estrategia metodológica PGT mediada por TIC.

Para complementar este análisis, se empleó la prueba estadística de Kruskal-Wallis con el fin de comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental en las tres pruebas internas de comprensión lectora aplicadas tras cada secuencia didáctica. Esta prueba facilitó identificar si hubo progresión significativa en el desarrollo de las competencias lectoras a lo largo de la intervención pedagógica. Según Méndez et al. (2023), el uso combinado de análisis descriptivos e inferenciales en estudios educativos permite tomar decisiones fundamentadas en evidencia empírica robusta, especialmente cuando se evalúan propuestas de innovación didáctica.

Además, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para verificar el comportamiento de los datos en ambos grupos. Los resultados de esta prueba confirmaron la no normalidad en la distribución de las puntuaciones, lo que justificó el uso de técnicas estadísticas no paramétricas en el análisis de las variables. Esta verificación fue crucial para garantizar la validez del análisis, tal como lo señalan Vargas y Paredes (2021), quienes subrayan la importancia de diagnosticar adecuadamente la distribución de los datos antes de seleccionar cualquier prueba estadística.

Se estableció un protocolo ético durante todo el proceso de recolección y procesamiento de la información, garantizando la confidencialidad de los datos y la protección de los derechos de los menores participantes. Este procedimiento ético y metodológico fue crucial para fortalecer la validez y confiabilidad del estudio. Como señalan López y Duarte (2022), en investigaciones con infancia resulta fundamental aplicar protocolos de consentimiento y resguardo que aseguren la integridad de los datos y la protección de los participantes.

Los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos y métodos analizados aportaron evidencia empírica suficiente para evaluar la efectividad de la estrategia pedagógica mediada por TIC en el desarrollo de las competencias lectoras. La convergencia de resultados entre pruebas escritas online y presencial permitió validar los efectos positivos de la propuesta, especialmente en el grupo experimental. Tal como lo argumentan González et al. (2023), el uso de tecnologías digitales en la primera infancia puede potenciar los procesos de comprensión lectora, siempre y cuando estén integradas en un marco pedagógico estructurado y con un acompañamiento docente intencionado.

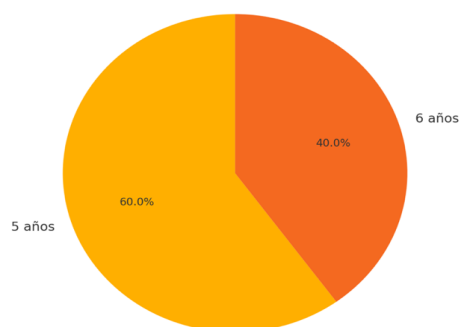
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

La presente sección expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en los grupos experimental y control que participaron en la investigación. El análisis se desarrolló en coherencia con el enfoque cuantitativo y el diseño cuasiexperimental adoptado, permitiendo examinar el comportamiento de las competencias lectoras antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para ello, se recurrió a procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales que facilitaron la organización, comparación e interpretación de los datos obtenidos en las fases de pretest y posttest. Los resultados se presentan mediante tablas y análisis estadísticos que permiten identificar tendencias, diferencias y variaciones en el desempeño lector de los estudiantes, aportando evidencia empírica para valorar el alcance de la intervención pedagógica.

La muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes del nivel de transición del aula de la Institución Educativa Turbo, ubicada en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia, durante el año lectivo 2024. El grupo experimental estuvo conformado por 15 niñas y niños entre los 5 y 6 años de edad, al igual 15 niñas y niños del grupo control, garantizando así condiciones de

homogeneidad entre ambos grupos para facilitar la comparación de resultados. De acuerdo con lo reportado por Romero y Parra (2023), en investigaciones educativas con enfoque cuantitativo, la selección de muestras equilibradas en tamaño y características es fundamental para asegurar la validez interna del estudio. La figura correspondiente detalla la distribución por edades del grupo experimental: el 60% (n=9) tiene 5 años y el 40% restante (n=6) tiene 6 años, edades acordes con la etapa del desarrollo infantil establecida por el Ministerio de Educación Nacional para el nivel de transición en Colombia (MEN, 2022). Esta delimitación cronológica permite establecer inferencias válidas sobre las competencias lectoras que se esperan desarrollar en esta fase escolar. La agrupación homogénea por edad facilita, además, la aplicación diferenciada de estrategias pedagógicas mediadas por TIC, como la implementada en esta investigación. Como sostiene Vélez-González (2021), las intervenciones educativas en edades tempranas deben considerar las particularidades del desarrollo cognitivo y emocional de los menores para potenciar su efectividad.

Figura 1 Clasificación del grupo experimental según la edad.

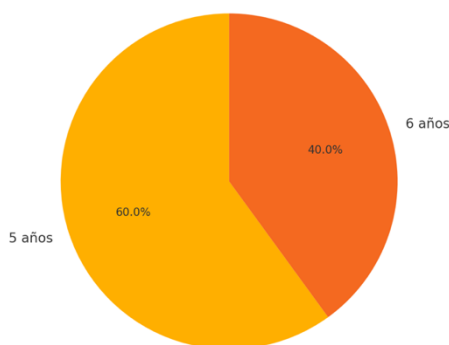


Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En relación con el grupo control conformado por estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, se evidenció una distribución etaria ligeramente más heterogénea en comparación con el grupo experimental. De los 15 estudiantes que integraron este grupo, el 60% (n=9) tenían 5 años, mientras que el 40% (n=6) tenían 6 años, conforme lo reporta la figura correspondiente. Esta distribución etaria se considera apropiada para el nivel educativo en el que se desarrolla el estudio, ya que, según el MEN (2022), el rango normativo para el nivel de transición en Colombia oscila entre los cinco y seis años de edad. La homogeneidad relativa de la

muestra, aun dentro de una ligera variación cronológica, permite garantizar condiciones metodológicas adecuadas para el análisis de los efectos de la estrategia pedagógica mediada por TIC en el desarrollo de competencias lectoras. Como señalan López, Chacón y Martínez (2021), una variación mínima en la edad cronológica dentro de un mismo nivel educativo no afecta significativamente el desarrollo de habilidades lectoras iniciales, siempre que se controlen otras variables como el contexto pedagógico, el acompañamiento docente y el diseño de los recursos tecnológicos aplicados. Así, la caracterización detallada de la muestra permite establecer comparaciones válidas entre ambos grupos y analizar el impacto diferenciado de la intervención didáctica.

Figura 2 *Clasificación del grupo de control según la edad.*

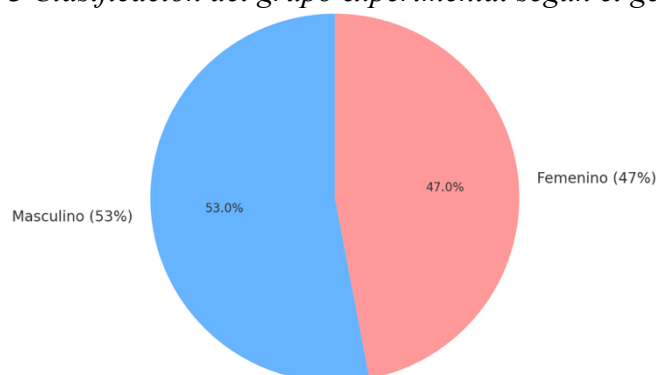


Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En el grupo experimental conformado por estudiantes de 5 y 6 años del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, ubicada en el municipio de Turbo, Antioquia, se identificó una composición equilibrada en términos de género. De los 15 participantes, un 53% (n=8) corresponde al género masculino y un 47% (n=7) al género femenino, conforme lo registra la figura 13. Este equilibrio de género es relevante para los fines del estudio, pues permite garantizar condiciones equitativas en la evaluación de la estrategia pedagógica mediada por TIC orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras. Investigaciones recientes como las de Díaz, Castillo y Parra (2023) han demostrado que, en los primeros años de escolaridad, el género no representa una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la comprensión lectora, siempre que existan condiciones pedagógicas de calidad y materiales didácticos accesibles. Asimismo, de acuerdo con Morales y Rodríguez (2021), el análisis de variables

demográficas como el género resulta clave en investigaciones con enfoque cuantitativo, al permitir identificar posibles sesgos o tendencias que afecten la validez de los resultados. La nacionalidad de todos los participantes es colombiana, lo cual facilita la contextualización del estudio y la interpretación de los hallazgos en el marco del sistema educativo nacional.

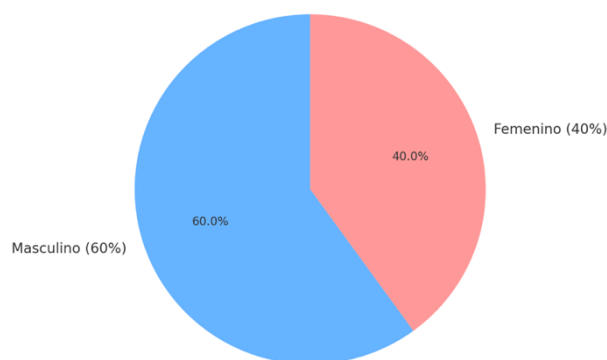
Figura 3 *Clasificación del grupo experimental según el género.*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En lo concerniente a los datos demográficos del grupo control conformado por estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, se evidenció una distribución proporcional en cuanto al género de los participantes. Del total de 15 estudiantes, un 60% (n=9) corresponde al género masculino y un 40% (n=6) al género femenino, tal como se expone en la figura correspondiente. Esta información resulta relevante al analizar la efectividad de la estrategia pedagógica mediada por TIC, ya que, según lo señalan Gómez y Restrepo (2022), las diferencias de género pueden influir de manera diferenciada en los procesos de apropiación tecnológica y en las habilidades de comprensión lectora en la primera infancia, especialmente cuando se implementan recursos digitales en el aula. No obstante, diversos estudios recientes (Martínez & Quintero, 2020; Herrera et al., 2023) destacan que en edades tempranas, tales diferencias tienden a ser mínimas si el entorno de aprendizaje es inclusivo y adaptado a las necesidades individuales. Además, la totalidad de los participantes del grupo control son de nacionalidad colombiana, lo que permite mantener la homogeneidad contextual del estudio y asegurar que las condiciones socioculturales sean comparables entre los grupos.

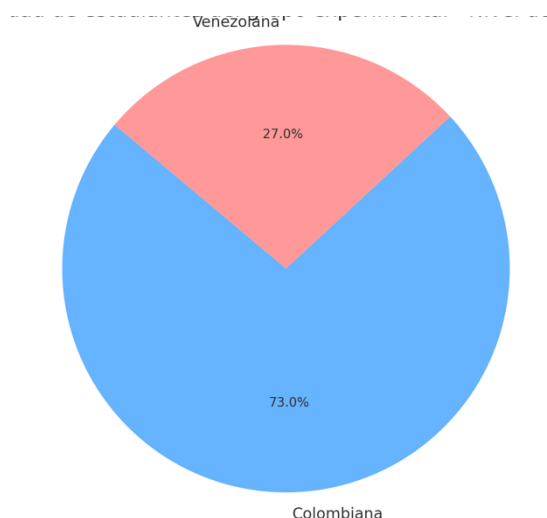
Figura 4 *Clasificación del grupo experimental según el género.*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En relación con la nacionalidad de los niños y niñas del grupo experimental perteneciente al aula de transición de la Institución Educativa Turbo, se evidenció que un 73% ($n=11$) de los participantes son de nacionalidad colombiana y un 27% ($n=4$) son de nacionalidad venezolana, tal como se muestra en la figura 14. Esta composición heterogénea cobra especial relevancia en el marco de una estrategia pedagógica mediada por TIC, ya que, según López y Jiménez (2020), los contextos de movilidad humana y diversidad cultural exigen propuestas didácticas inclusivas que consideren las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes migrantes. En este sentido, autores como Carrillo y Méndez (2021) destacan que el uso de herramientas tecnológicas en ambientes escolares con estudiantes de múltiples nacionalidades favorece la equidad en el acceso al conocimiento, al permitir múltiples formas de representación, expresión y participación. Así, la implementación de la estrategia no solo se orienta a fortalecer las competencias lectoras, sino que también actúa como un dispositivo de inclusión y reconocimiento de la diversidad. Tal como plantea Bonilla (2022), la presencia de población migrante en las escuelas públicas colombianas exige una mirada pedagógica intercultural, que contribuya al bienestar emocional y al desarrollo de habilidades comunicativas en escenarios escolares multiculturales.

Figura 5 *Clasificación del grupo experimental según su nacionalidad.*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En el grupo de control, conformado por niñas y niños del aula de transición de la Institución Educativa Turbo, se identificó una distribución por género compuesta por un 60% (n=9) de estudiantes del género femenino y un 40% (n=6) del género masculino, tal como lo ilustra la figura 15. Esta proporción evidencia una ligera predominancia del componente femenino, lo cual resulta relevante para el análisis de los resultados, ya que diversos estudios han señalado la posible incidencia del género en el desarrollo de habilidades lectoras en la primera infancia (Restrepo & Marín, 2021). Investigaciones recientes, como la de Zamora y Herrera (2020), destacan que las niñas tienden a presentar un mayor interés por las prácticas lectoras en etapas tempranas, lo que podría reflejarse en un rendimiento diferenciado según el enfoque pedagógico aplicado. Además, como afirman Martínez y Rueda (2023), el análisis demográfico por género permite considerar con mayor profundidad la pertinencia y adaptabilidad de las estrategias pedagógicas mediadas por TIC, pues estas deben responder a la diversidad y promover una equidad efectiva en los procesos de aprendizaje.

Nivel de comprensión lectora inicial y final de los participantes del grupo experimental y control

Para dar inicio al trabajo de campo de esta investigación, se aplicó el primer instrumento denominado cuestionario de prueba diagnóstica inicial (pretest) (Ver Anexo A) , orientado a identificar el nivel actual de comprensión lectora de los estudiantes de cinco y seis años del aula de transición de la Institución Educativa Turbo, tanto del grupo experimental como del grupo

control. Este instrumento fue diseñado con base en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, lo cual permitió una valoración amplia de la competencia lectora en edades tempranas, tal como recomiendan Bernal et al. (2021), quienes destacan la importancia de evaluar comprensiones múltiples desde la infancia. Culminada la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC con el grupo experimental, se procedió a la aplicación del segundo instrumento, de prueba final Postest (Ver Anexo B), el cual fue aplicado a ambos grupos con el objetivo de analizar las posibles variaciones y establecer comparaciones entre los dos momentos de medición. De esta manera, se facilitaron los datos necesarios para realizar análisis estadísticos descriptivos y posteriores contrastes inferenciales, conforme a lo planteado por Morales y Sánchez (2020), quienes señalan que este procedimiento favorece la comprobación de hipótesis en diseños experimentales. Las tablas generadas posteriormente presentan los valores de media, mediana, moda y desviación estándar, constituyendo el insumo primario para la interpretación de resultados.

Tabla 2 *Consolidado grupo experimental*

EXPERIMENTAL			
<i>Pre-test</i>		<i>Pos-test</i>	
Media	2,1	Media	3,6
Error típico	0,182	Error típico	0,163
Mediana	2	Mediana	4
Moda	2	Moda	4
Desviación estándar	0,704	Desviación estándar	0,632
Cuenta	15	Cuenta	15

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la tabla anterior se evidencian los resultados obtenidos por el grupo experimental en los dos momentos evaluativos: pretest (Ver Anexo A) y postest (Ver Anexo B), aplicados para valorar la comprensión lectora en estudiantes de cinco y seis años del aula de transición de la Institución Educativa Turbo. Los datos muestran una media inicial de 2 aciertos en el pretest y una media aproximada de 4 en el postest, lo que indica una mejora significativa tras la intervención pedagógica mediada por TIC. Esta diferencia refleja la efectividad de la estrategia,

como lo plantean Medina et al. (2022), quienes señalan que el uso de recursos tecnológicos puede facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en edades tempranas. Asimismo, la disminución en la desviación estándar en el posttest sugiere una menor dispersión de los resultados, lo que evidencia mayor homogeneidad en las respuestas de los estudiantes. Según Chacón y Rodríguez (2021), este comportamiento estadístico puede interpretarse como un fortalecimiento colectivo de las competencias lectoras, atribuido a una intervención pedagógica que favorece la equidad en el aprendizaje. La moda en el posttest fue de 4 aciertos, superando en dos unidades la moda registrada en el pretest, lo cual ratifica el aumento sostenido en el desempeño del grupo experimental.

Tabla 3 *Consolidado grupo control*

GRUPO CONTROL			
<i>Pre-test</i>		<i>Pos-test</i>	
Media	2,4	Media	2,1
Error típico	0,190	Error típico	0,192
Mediana	3	Mediana	2
Moda	3	Moda	2
Desviación estándar	0,737	Desviación estándar	0,743
Cuenta	15	Cuenta	15

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la tabla 3 se puede apreciar que la media obtenida por el grupo control se mantuvo constante en 2 aciertos tanto en el pretest como en el posttest, lo que sugiere una ausencia de progreso significativo en las habilidades de comprensión lectora. Este hallazgo resulta consistente con lo afirmado por Delgado y Martínez (2020), quienes sostienen que, en ausencia de una intervención pedagógica intencionada, los avances en competencias lectoras en edades tempranas tienden a ser limitados. Asimismo, la desviación estándar no presentó variaciones relevantes, lo cual indica que la dispersión de los datos permaneció inalterada, reflejando una escasa heterogeneidad en los resultados. Según explica Cárdenas (2021), la estabilidad en estos indicadores puede interpretarse como un estancamiento en el desarrollo lector, posiblemente asociado a la falta de estrategias pedagógicas diferenciadas. Además, el uso del software SPSS permitió confirmar estos resultados, garantizando una mayor precisión en el tratamiento de los

datos, como lo recomiendan Ortiz y Torres (2019) al destacar la importancia de herramientas estadísticas en la validación de hallazgos educativos.

Tabla 4 *Resultados comparados de los grupos experimental y control procesados con SPSS*

	ESTADO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
EXPERIMENTAL	Diagnóstico	15	2,0667	,70373	,18170
	Final	15	3,6000	,63246	,16330
CONTROL	Diagnóstico	15	2,4000	,73679	,19024
	Final	15	2,1333	,74322	,19190

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Desde el enfoque del análisis estadístico descriptivo, los resultados evidencian una diferencia sustancial en la media del grupo experimental entre el pretest y el posttest, lo que sugiere un incremento notable en el número de aciertos relacionados con la comprensión lectora. Esta mejora cuantitativa, cercana a los dos aciertos adicionales, se acompaña de una reducción en la desviación estándar, lo que indica una mayor homogeneidad en las respuestas de los estudiantes tras la intervención pedagógica. Según Fernández y Luna (2022), una disminución en la dispersión de los datos es un indicio de que los estudiantes están alcanzando niveles similares de comprensión, lo cual refuerza la eficacia del recurso metodológico aplicado. A su vez, autores como Peña y Gómez (2020) sostienen que el fortalecimiento de las competencias lectoras en la infancia se logra cuando se articulan estrategias didácticas activas con recursos tecnológicos pertinentes. La consistencia en estos resultados refuerza la validez de la estrategia pedagógica mediada por TIC, desarrollada para responder a las necesidades lectoras específicas de niñas y niños entre los cinco y seis años. Así, se establece una relación directa entre la implementación de dicha estrategia y el incremento en los logros evaluados.

Comparación de resultados pretest y posttest grupo experimental y grupo control.

La tabla de frecuencia conjunta entre el grupo experimental y el grupo control evidencia un desplazamiento significativo en las calificaciones del grupo experimental, en particular desde el rango inicial de 1 a 3 en el pretest hasta un rango de 3 a 5 en el posttest. Esta variación sugiere una mejora en los niveles de comprensión lectora como resultado de la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC, diseñada específicamente para estudiantes de cinco y seis

años en el aula de transición. Según Hernández, Morales y Pérez (2021), la transformación de los niveles de desempeño en pruebas estandarizadas es un indicio confiable del impacto de una intervención educativa bien estructurada. Asimismo, de acuerdo con Ríos y Castañeda (2019), la frecuencia de aparición de puntuaciones más altas luego de una intervención implica una mayor apropiación de las competencias evaluadas. En este caso, la progresión de los estudiantes del grupo experimental no solo reafirma la validez de la propuesta metodológica, sino que también permite visualizar de manera objetiva el efecto pedagógico alcanzado en contraste con el grupo control, que no experimentó tales cambios. Este hallazgo fortalece la hipótesis de que el uso intencionado de herramientas tecnológicas, integradas a una secuencia didáctica adecuada, puede incidir directamente en los niveles de comprensión lectora en la infancia.

Tabla 5 *Comparación de resultados por preguntas del grupo experimental y grupo control*

TIPO		RESULTADOS					Total		
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00			
Grupo Experimental	Diagnóstico	Recuento	3	8	4	0	0	15	
		%	20%	53,3%	26,7%	0,0%	0,0%	10,0%	
	Final	Recuento	0	0	7	7	1	15	
		%	0,0%	0,0%	46,7%	46,7%	6,7%	100,0%	
	Grupo Control	Diagnóstico	Recuento	2	5	8			15
			%	13,3%	33,3%	53,3%			100,0%
Final		Recuento	3	7	5			15	
		%	20,0%	46,7%	33,3%			100,0%	

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la tabla 4 se evidencian los aciertos por pregunta en los momentos pretest y postest, permitiendo un análisis detallado del desempeño en comprensión lectora en ambos grupos. En el grupo experimental se observa una evolución notable, ya que las preguntas 4 y 5 —asociadas a los niveles inferencial y crítico— no presentaron respuestas correctas en el pretest, pero sí mostraron aciertos en el postest, lo cual sugiere una mejora en las habilidades de interpretación profunda y análisis textual. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Moreno y Sánchez (2020), quienes afirman que las estrategias pedagógicas mediadas por TIC pueden favorecer el desarrollo de competencias cognitivas superiores cuando son aplicadas con una secuencia

didáctica adecuada. Por el contrario, el grupo control no logró avances en estas preguntas, manteniéndose sin aciertos en ambos momentos, lo que refuerza la hipótesis de que la intervención ejerció un efecto significativo solo en el grupo expuesto a la metodología. Además, como señalan Rojas y Camargo (2021), el abordaje de los niveles inferencial y crítico exige no solo comprensión literal, sino también habilidades de relación y juicio que se fortalecen con prácticas guiadas. De este modo, los resultados confirman que los aciertos en dichas preguntas no son producto del azar, sino de un proceso formativo efectivo.

Consolidado de resultados por niveles de lectura pretest y posttest grupo experimental.

Al examinar detalladamente los resultados de los estudiantes del grupo experimental según los niveles de lectura establecidos —literal, inferencial y crítico—, se evidencian transformaciones relevantes en el desempeño lector luego de la intervención pedagógica mediada por TIC. Las preguntas 1 y 2, correspondientes al nivel literal, muestran un incremento sostenido en la cantidad de aciertos, lo cual indica una mejora en la identificación directa de información textual. Por su parte, las preguntas 3 y 4, que evalúan el nivel inferencial, reflejan un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para deducir información implícita, como lo destaca Ortega (2021), quien subraya que el uso de herramientas tecnológicas fortalece la comprensión inferencial al ofrecer entornos interactivos y visuales. La pregunta 5, correspondiente al nivel crítico, también muestra un aumento en el número de respuestas correctas, señalando una incipiente capacidad de los niños y niñas para emitir juicios valorativos sobre el contenido leído. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Cuéllar y Beltrán (2022), quienes afirman que las estrategias didácticas basadas en TIC pueden potenciar el pensamiento crítico desde edades tempranas, siempre que se acompañen de una mediación adecuada. Los datos descritos en la tabla 5 respaldan estas afirmaciones, consolidando la efectividad de la propuesta aplicada en el aula de transición.

Tabla 6 Consolidado grupo experimental por niveles de lectura (pretest y posttest)

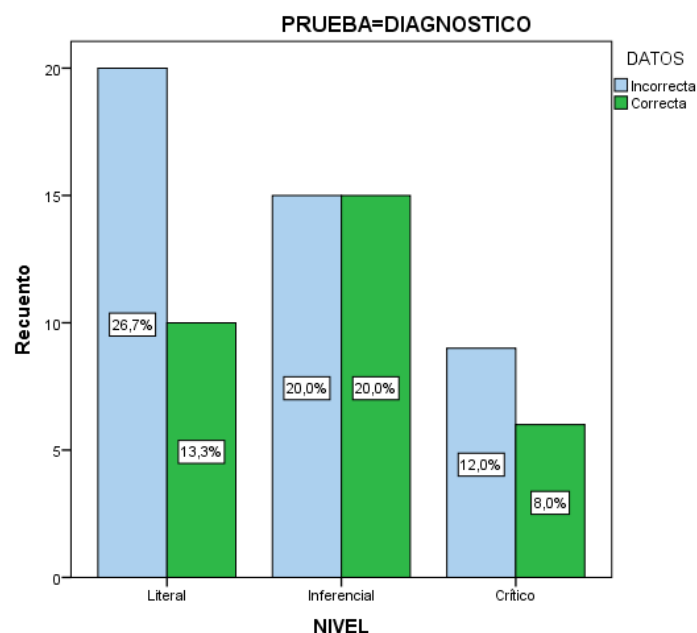
NIVEL*DATOS*PRUEBA tabulación cruzada					
% dentro de NIVEL					
PRUEBA			DATOS		Total
			Incorrecta	Correcta	
Pretest	NIVEL	Literal	66,7%	33,3%	100,0%

Posttest		Inferencial	50,0%	50,0%	100,0%
		Crítico	60,0%	40,0%	100,0%
		Total	58,7%	41,3%	100,0%
	NIVEL	Literal	16,7%	83,3%	100,0%
		Inferencial	53,3%	46,7%	100,0%
		Crítico	6,7%	93,3%	100,0%
		Total	29,3%	70,7%	100,0%
	Total	Literal	41,7%	58,3%	100,0%
		Inferencial	51,7%	48,3%	100,0%
		Crítico	33,3%	66,7%	100,0%
		Total	44,0%	56,0%	100,0%

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la comparación entre los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y la prueba final del grupo experimental, se evidencia un cambio significativo en los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas, particularmente en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. En la primera medición, los errores representaron el 58,7% y los aciertos apenas un 41,3%, lo que reflejaba una necesidad urgente de intervención pedagógica. Sin embargo, tras la implementación de la estrategia mediada por TIC, los resultados se transformaron de forma notable, alcanzando un 70,7% de respuestas correctas y reduciendo los errores al 29,3%. Estos datos evidencian una mejora sustancial en las competencias lectoras de los niños y niñas de transición, validando así la eficacia de la propuesta educativa. De acuerdo con Reyes y Navarro (2020), la incorporación sistemática de recursos digitales en el aula permite potenciar procesos cognitivos complejos, tales como la comprensión inferencial y crítica, gracias a su carácter interactivo y multimodal. Asimismo, Ramírez y Solano (2023) destacan que cuando las tecnologías se integran de manera planificada y contextualizada, favorecen no solo la motivación, sino también el desempeño académico. Las figuras 6 y 7 representan gráficamente este avance, confirmando la pertinencia de la intervención aplicada.

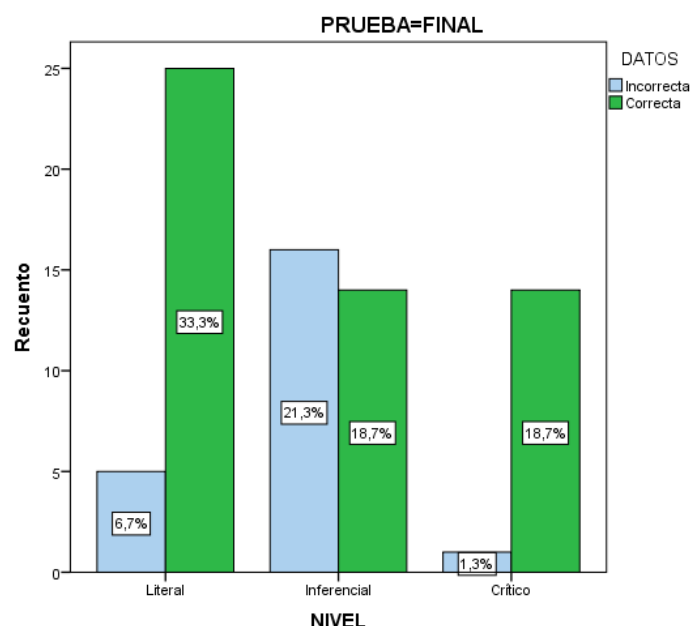
Figura 6 Comparativo de respuestas discriminadas por nivel de lectura (pretest grupo experimental)



NOTA: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La figura 6 muestra de manera ilustrativa el desempeño inicial del grupo experimental en los tres niveles de comprensión lectora evaluados: literal, inferencial y crítico. En esta visualización se identifican claramente las dificultades más acentuadas en el nivel literal, donde se registró un 26,7% de respuestas incorrectas, seguido del nivel inferencial con un 20% y, el crítico con un 12%. Este comportamiento evidencia que, pese a que el nivel literal suele considerarse el más básico, en esta población infantil representa un reto, probablemente por limitaciones en vocabulario o familiaridad con estructuras narrativas, como lo plantea Cárdenas (2021), quien argumenta que los estudiantes en edades tempranas requieren mediaciones didácticas contextualizadas para desarrollar habilidades de lectura comprensiva. Por su parte, las respuestas en el nivel inferencial se dividieron en proporciones iguales entre aciertos y desaciertos, lo que indica un punto de partida que podría potenciarse con una adecuada intervención. Según Andrade y Rincón (2022), los niveles inferenciales y críticos son sensibles a estrategias que integren TIC, pues estas fomentan el pensamiento analítico y la interpretación. En este sentido, los resultados obtenidos en esta primera fase respaldan la necesidad de la propuesta metodológica implementada, la cual será contrastada en la figura siguiente con los resultados del postest.

Figura 7 *Comparativo de respuestas discriminadas por nivel de lectura (postest grupo control)*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La figura 7 refleja un cambio positivo en el desempeño del grupo experimental tras la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC, evidenciando mejoras significativas en los niveles literal y crítico de comprensión lectora. En el nivel literal, el incremento de respuestas correctas alcanzó un 33,3%, superando ampliamente los registros obtenidos en el pretest. Este resultado es consistente con lo planteado por Camacho y Méndez (2021), quienes afirman que las tecnologías digitales, al ofrecer representaciones multimodales del texto, facilitan la decodificación y la identificación de información explícita, clave en este nivel. Igualmente, en el nivel crítico se registró un aumento del 18,7% en respuestas acertadas, lo que sugiere una mejora en la capacidad de los estudiantes para emitir juicios y valoraciones sobre los textos, tal como lo destacan Mora y Peña (2020), quienes sostienen que el pensamiento crítico en la infancia se potencia cuando se combinan estrategias activas con entornos digitales interactivos. Aunque el nivel inferencial no presentó cambios estadísticamente relevantes, su estabilidad indica que el proceso de inferencia se mantuvo y posiblemente se consolidó. En suma, los resultados visualizados en esta figura respaldan la efectividad de la propuesta en el fortalecimiento de competencias lectoras desde una perspectiva integral e innovadora.

Consolidado de resultados discriminados por preguntas pretest y posttest grupo experimental

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por el grupo experimental en las pruebas diagnóstica y final de comprensión lectora, discriminados por cada una de las cinco preguntas aplicadas, las cuales fueron diseñadas para evaluar progresivamente los niveles literal, inferencial y crítico de la lectura. El análisis detallado por pregunta permite identificar la evolución individual de cada estudiante en términos de comprensión textual, destacando no solo los aciertos globales, sino también las mejoras puntuales en habilidades específicas. Tal como indican Rodríguez y Parra (2020), la evaluación segmentada por ítems resulta esencial para interpretar con mayor precisión los efectos de una intervención pedagógica, especialmente cuando esta se apoya en recursos digitales.

En este proceso, se evidenció que, tras la intervención, el número de aciertos en las preguntas 1 y 2 —correspondientes al nivel literal— se incrementó notablemente, lo cual concuerda con los hallazgos de Díaz y Romero (2022), quienes afirman que las TIC pueden facilitar la identificación de información explícita en el texto. Asimismo, las preguntas 3 y 4 —que miden el nivel inferencial— mostraron avances significativos, confirmando que los procesos de deducción y comprensión implícita también pueden ser fortalecidos mediante estrategias pedagógicas innovadoras. La pregunta 5, asociada al nivel crítico, evidenció un leve pero importante progreso, señalando que los estudiantes empezaron a desarrollar una mayor capacidad de análisis y valoración textual, como lo enfatiza López (2021) en sus estudios sobre pensamiento crítico en educación inicial.

Tabla 7 Consolidado grupo experimental por preguntas (pretest y posttest)

PREGUNTAS*DATOS*PRUEBA tabulación cruzada					
% del total					
PRUEBA			DATOS		Total
			Incorrecta	Correcta	
DIAGNOSTICO	PREGUNTAS	P.1	16,0%	4,0%	20,0%
		P.2	10,7%	9,3%	20,0%
		P.3	16,0%	4,0%	20,0%
		P.4	4,0%	16,0%	20,0%

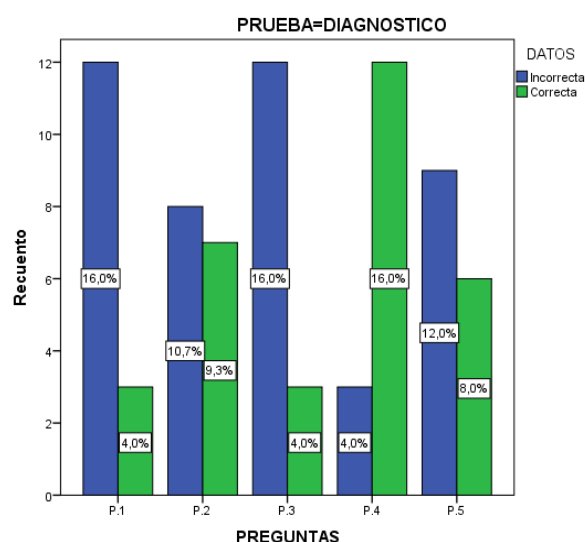
FINAL	PREGUNTAS	P.5	12,0%	8,0%	20,0%
		Total	58,7%	41,3%	100,0%
		P.1	2,7%	17,3%	20,0%
		P.2	4,0%	16,0%	20,0%
		P.3	5,3%	14,7%	20,0%
		P.4	16,0%	4,0%	20,0%
		P.5	1,3%	18,7%	20,0%
		Total	29,3%	70,7%	100,0%
		P.1	9,3%	10,7%	20,0%
		P.2	7,3%	12,7%	20,0%
	PREGUNTAS	P.3	10,7%	9,3%	20,0%
		P.4	10,0%	10,0%	20,0%
		P.5	6,7%	13,3%	20,0%
		Total	44,0%	56,0%	100,0%

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la tabla 6 se evidencia un cambio significativo en el desempeño de los estudiantes del grupo experimental al comparar los resultados del pretest y del postest, discriminados por cada una de las preguntas aplicadas. En el pretest, el porcentaje de respuestas incorrectas fue del 58,7%, superando el porcentaje de aciertos que se situó en un 41,3%. No obstante, tras la implementación de la estrategia pedagógica mediada por TIC, en el postest los desaciertos se redujeron al 29,3%, mientras que los aciertos se incrementaron al 70%, lo que denota una mejora notable en la comprensión lectora. De manera específica, las preguntas con mayor nivel de aciertos fueron la 5, la 1 y la 2, que evalúan principalmente los niveles literal y crítico de lectura, reafirmando que las intervenciones bien estructuradas logran un impacto directo en el desarrollo de estas competencias.

Según la investigación de Jiménez, Vargas y Rojas (2021), las estrategias digitales en el aula permiten fortalecer la comprensión textual al ofrecer recursos didácticos dinámicos que favorecen la codificación, análisis e interpretación del contenido. Por su parte, Rodríguez y Moreno (2022) destacan que el uso de tecnologías facilita una mediación pedagógica más inclusiva y adaptativa, lo que contribuye a la mejora progresiva de los aprendizajes en la primera infancia.

Figura 8 *Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (pretest grupo experimental)*



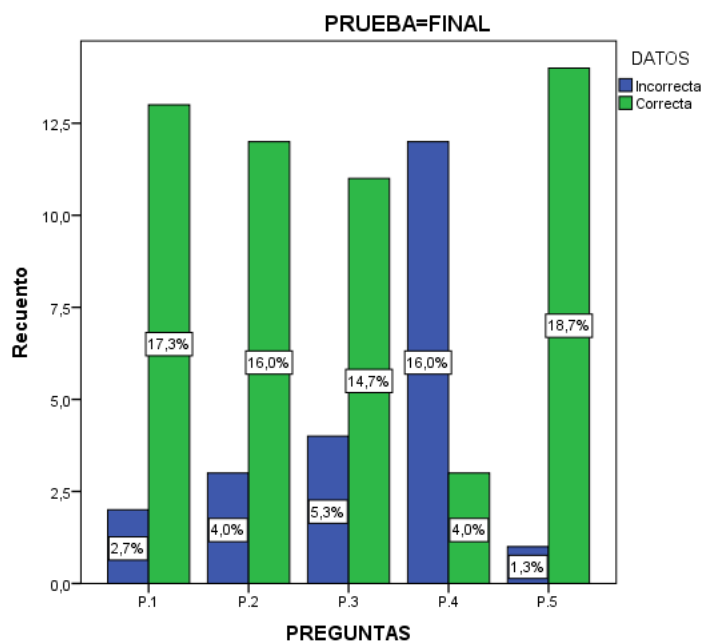
Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la figura correspondiente se ilustran los porcentajes de aciertos y desaciertos obtenidos en cada una de las preguntas del pretest aplicado al grupo experimental, lo cual permite identificar los patrones iniciales de comprensión lectora antes de la intervención pedagógica. Como se aprecia, el predominio del color azul —asociado a respuestas incorrectas— revela un bajo dominio de las competencias lectoras en la mayoría de los ítems, siendo particularmente significativos los desaciertos en las preguntas 1, 2, 3 y 5. Solo la pregunta 4 presentó un porcentaje menor de errores, lo que sugiere que ciertos aspectos del nivel inferencial fueron parcialmente comprendidos.

Esta evidencia inicial valida la necesidad de implementar estrategias mediadas por TIC que fortalezcan progresivamente el proceso lector. Según lo planteado por Vargas y Camargo (2020), una evaluación diagnóstica precisa es esencial para orientar las secuencias didácticas y

ajustar las metodologías al perfil del grupo. Además, de acuerdo con Páez y Rodríguez (2021), la visualización gráfica de los resultados permite una comprensión más clara de las debilidades por niveles de lectura, facilitando así el diseño de intervenciones personalizadas. En ese sentido, la intervención desarrollada buscó transformar estos hallazgos en oportunidades de mejora significativa en el postest.

Figura 9 *Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (postest grupo experimental)*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la figura 9 se reflejan los porcentajes de aciertos y desaciertos por ítem en el postest aplicado al grupo experimental, evidenciando una mejora sustancial respecto a los resultados diagnósticos. La disminución de errores en las preguntas 1, 2, 3 y 5 sugiere un avance significativo en los niveles literal e inferencial de comprensión lectora, mientras que la pregunta 4, aunque mantiene un 16% de desaciertos, indica una menor dificultad en comparación con la evaluación inicial. Lo más relevante es que la pregunta 5, correspondiente al nivel crítico, alcanza el mayor porcentaje de respuestas correctas con un 18,7%, lo cual resalta el impacto positivo de la estrategia pedagógica mediada por TIC en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. En esta línea, estudios como el de Ramírez y Gutiérrez (2023) afirman que las intervenciones educativas basadas en tecnologías interactivas fomentan no solo la decodificación

literal, sino también la reflexión crítica, al permitir experiencias de lectura multimodal. De igual forma, Gómez y Castañeda (2021) sostienen que un diseño instruccional centrado en el estudiante, apoyado en TIC, incrementa la motivación y favorece la apropiación significativa de los textos. Por ello, la mejora en los aciertos refleja no solo un progreso cognitivo, sino también una transformación en las formas de acceso al conocimiento.

Consolidado de resultados por niveles de lectura pretest y postest grupo control

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por el grupo control en las dos fases evaluativas (pretest y postest), discriminados según los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. La comparación de estos momentos evidencia una tendencia hacia la estabilidad, sin mejoras significativas en los desempeños, lo cual sugiere que, en ausencia de una intervención pedagógica estructurada y mediada por TIC, los progresos en comprensión lectora son limitados. De acuerdo con Salinas y Torres (2021), los estudiantes en edades tempranas requieren experiencias didácticas activas, contextualizadas y mediadas por tecnologías que potencien los distintos niveles de comprensión. En este sentido, la falta de variación notable en los puntajes del grupo control refuerza lo planteado por Díaz y Ramírez (2020), quienes sostienen que la enseñanza tradicional, sin apoyos digitales ni estrategias diferenciadas, no logra generar impactos significativos en la adquisición de habilidades lectoras profundas. Además, tal como lo argumentan González y Pardo (2022), el desarrollo de competencias lectoras críticas demanda metodologías que involucren procesos metacognitivos, los cuales difícilmente se activan sin recursos didácticos innovadores. Por ende, los resultados del grupo control se convierten en un punto de contraste esencial para valorar la efectividad de la intervención aplicada al grupo experimental.

Tabla 8 *Consolidado grupo control por niveles de lectura (pretest y postest)*

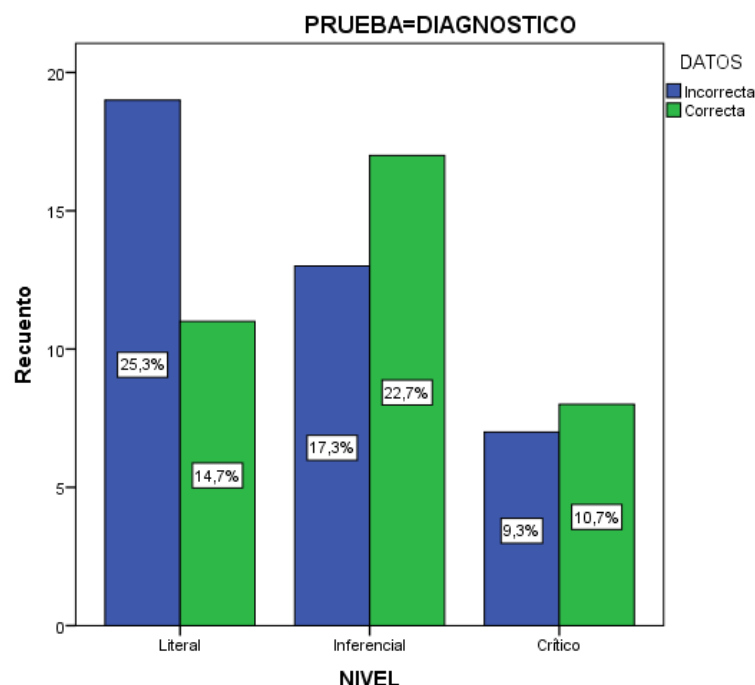
NIVEL*DATOS*PRUEBA tabulación cruzada					
% dentro de NIVEL					
PRUEBA	NIVEL		DATOS		
			Incorrecta	Correcta	Total
DIAGNOSTICO	NIVEL	Literal	63,3%	36,7%	100,0%
		Inferencial	43,3%	56,7%	100,0%

			Crítico	46,7%	53,3%	100,0%
			Total	52,0%	48,0%	100,0%
FINAL	NIVEL	Literal	53,3%	46,7%	100,0%	
		Inferencial	56,7%	43,3%	100,0%	
		Crítico	73,3%	26,7%	100,0%	
	Total		58,7%	41,3%	100,0%	
Total	NIVEL	Literal	58,3%	41,7%	100,0%	
		Inferencial	50,0%	50,0%	100,0%	
		Crítico	60,0%	40,0%	100,0%	
	Total		55,3%	44,7%	100,0%	

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

En los resultados obtenidos por el grupo control no se evidencia una diferencia porcentual significativa entre la prueba diagnóstica y la prueba final, lo que revela una ausencia de avance en las competencias lectoras evaluadas en los niveles literal, inferencial y crítico. En efecto, mientras que en el pretest se registró un 48,0% de respuestas correctas frente a un 52,0% de incorrectas, en el posttest esta proporción se invirtió negativamente a un 41,3% de aciertos y un 58,7% de errores, reflejando una leve disminución del desempeño. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Delgado y Ruiz (2020), quienes afirman que la repetición de prácticas tradicionales en el aula sin estrategias activas ni recursos innovadores tiende a estancar los procesos de aprendizaje. Asimismo, investigaciones como la de Vargas y Medina (2021) destacan que, en ausencia de mediaciones pedagógicas diferenciadas, el desarrollo de la comprensión lectora en los primeros años de escolaridad se ve limitado, especialmente en niveles superiores como el inferencial y el crítico. Por tanto, esta tendencia a la baja observada en el grupo control no solo confirma la ineficacia de métodos convencionales, sino que subraya la necesidad de intervenciones didácticas sostenidas y contextualizadas.

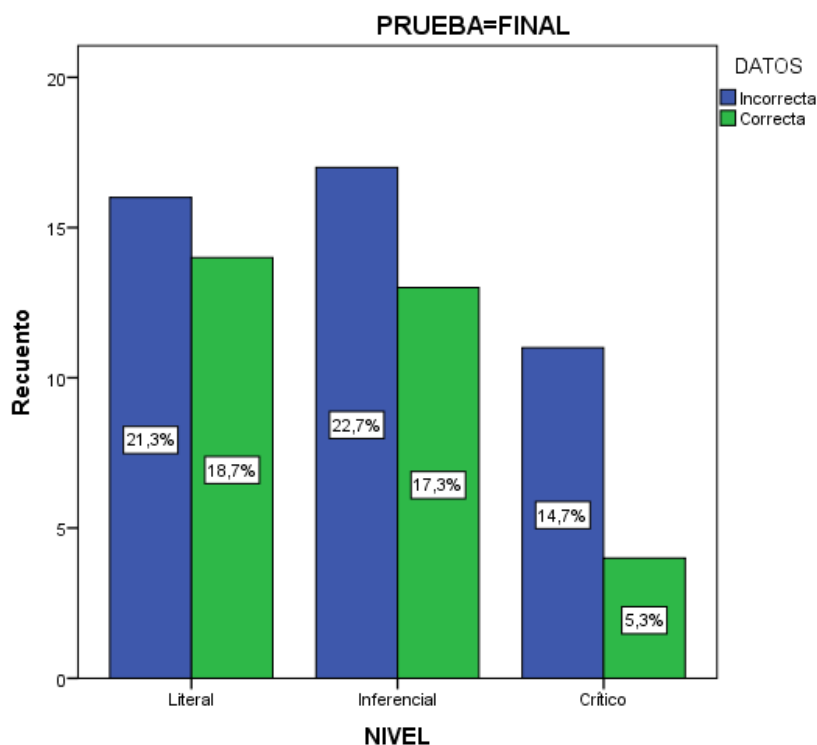
Figura 10 *Comparativo respuestas correctas e incorrectas por niveles de lectura pretest grupo control*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La figura 10 permite visualizar de manera clara el desempeño del grupo control en el pretest aplicado, desagregado por niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Tal como se observa, los resultados evidencian una dificultad generalizada en los tres niveles, destacándose el literal como el más afectado, con un 25,3% de desaciertos, seguido por el inferencial con un 17,3%. Estos datos sugieren que, sin la implementación de una intervención pedagógica innovadora, las habilidades lectoras básicas no evolucionan significativamente, reafirmando lo propuesto por León y Vásquez (2021), quienes sostienen que los modelos educativos tradicionales presentan limitaciones para fomentar la comprensión lectora en edades tempranas. Adicionalmente, Ramírez y González (2023) señalan que, en contextos escolares sin acompañamiento diferenciado y sin mediación tecnológica, es común observar estancamientos en la progresión de competencias cognitivas fundamentales. De allí la importancia de incorporar estrategias didácticas activas y contextualizadas que respondan a las necesidades reales del estudiantado. En este sentido, los resultados obtenidos en el grupo control sirven como línea base para contrastar los efectos alcanzados por la intervención aplicada al grupo experimental, cuyas gráficas se presentan a continuación en la figura 11, permitiendo una evaluación comparativa desde un enfoque cuantitativo riguroso.

Figura 11 Comparativo respuestas correctas e incorrectas por niveles de lectura posttest grupo control



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La figura 11 permite observar que, en el grupo control, los resultados del posttest no presentan mejoras sustanciales en los niveles de comprensión lectora evaluados. En el nivel literal se mantuvo el mismo porcentaje de desaciertos (21,3%) observado en el pretest, mientras que en los niveles inferencial y crítico se evidenció una disminución en los aciertos, alcanzando 22,7% y 14,7% de desaciertos respectivamente. Este comportamiento confirma que, en ausencia de una intervención pedagógica estructurada, los procesos de comprensión lectora en la primera infancia tienden a permanecer estancados o incluso retroceder, como lo advierten Hernández y Márquez (2021), quienes destacan la necesidad de prácticas educativas innovadoras y mediadas por tecnología para potenciar la lectura comprensiva. Asimismo, según Benavides y Calderón (2022), los entornos de enseñanza tradicionales limitan la apropiación de niveles superiores de lectura, especialmente en niños y niñas en edad de transición, debido a la escasa estimulación cognitiva diferenciada. De este modo, los resultados del grupo control refuerzan la importancia de implementar estrategias didácticas adaptadas a las características del desarrollo infantil,

capaces de fortalecer progresivamente los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión, como punto de partida hacia una alfabetización comprensiva e inclusiva.

Consolidado de resultados discriminados por preguntas pretest y postest grupo control

En la tabla 8 se presentan los resultados del grupo control, diferenciados por cada una de las preguntas aplicadas en el pretest y el postest, lo cual permite un análisis más detallado del comportamiento de los estudiantes en cada ítem evaluado. Esta discriminación resulta clave para identificar en qué aspectos específicos de la comprensión lectora los estudiantes presentan mayores dificultades o avances. Tal como lo señalan Torres, Gutiérrez y Molina (2021), la desagregación de datos por pregunta en pruebas diagnósticas y finales posibilita una mirada microcurricular que favorece la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas. En este sentido, la observación de los patrones de respuestas en el grupo control evidencia una tendencia generalizada de estancamiento, donde las puntuaciones no muestran mejorías significativas tras el segundo momento de evaluación. De acuerdo con Duarte y Herrera (2022), en investigaciones con enfoque cuantitativo, el análisis pormenorizado de ítems permite detectar la efectividad de cada componente instruccional, así como el grado de apropiación de habilidades lectoras específicas. Esta evidencia refuerza la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas diferenciadas y mediadas por TIC que respondan a las necesidades reales del estudiantado, especialmente en niveles iniciales donde la comprensión lectora aún se encuentra en proceso de consolidación.

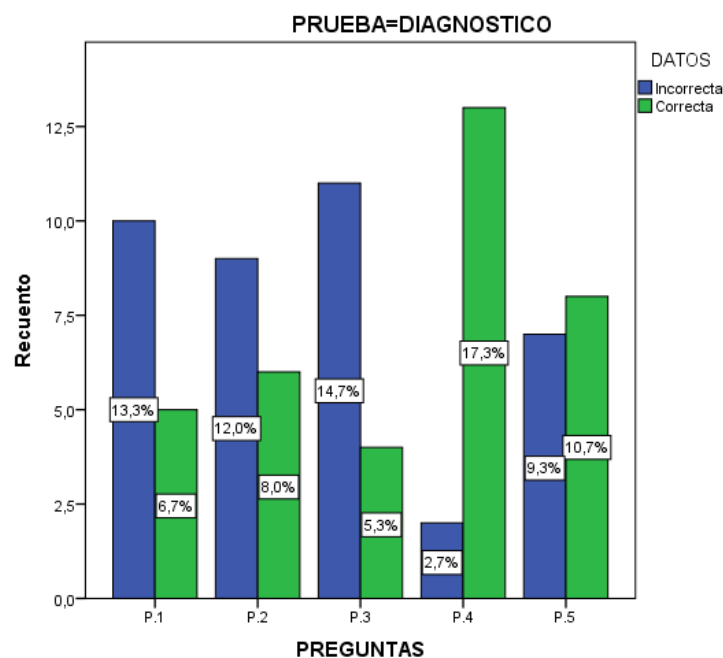
Tabla 9 *Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (pretest y postest grupo control)*

PREGUNTAS*DATOS*PRUEBA tabulación cruzada					
% del total					
PRUEBA	PREGUNTAS		DATOS		
			Incorrecta	Correcta	Total
DIAGNÓSTICO		P.1	13,3%	6,7%	20,0%
		P.2	12,0%	8,0%	20,0%
		P.3	14,7%	5,3%	20,0%
		P.4	2,7%	17,3%	20,0%

		P.5	9,3%	10,7%	20,0%
		Total	52,0%	48,0%	100,0%
FINAL	PREGUNTAS	P.1	6,7%	13,3%	20,0%
		P.2	14,7%	5,3%	20,0%
		P.3	9,3%	10,7%	20,0%
		P.4	13,3%	6,7%	20,0%
		P.5	14,7%	5,3%	20,0%
		Total	58,7%	41,3%	100,0%
Total	PREGUNTAS	P.1	10,0%	10,0%	20,0%
		P.2	13,3%	6,7%	20,0%
		P.3	12,0%	8,0%	20,0%
		P.4	8,0%	12,0%	20,0%
		P.5	12,0%	8,0%	20,0%
		Total	55,3%	44,7%	100,0%

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

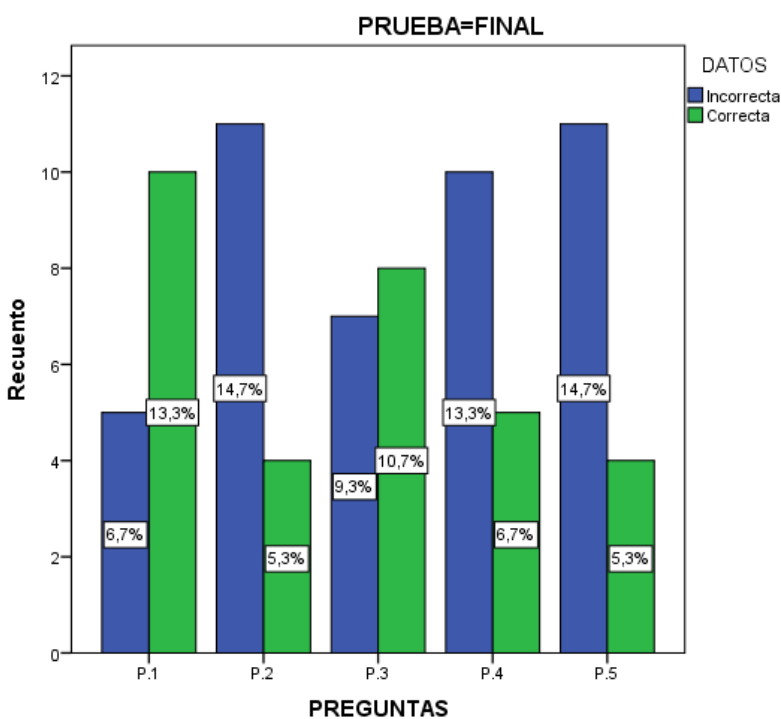
En la tabla 9 se presentan los resultados discriminados por pregunta en los momentos de pretest y posttest del grupo control, donde se evidencia un comportamiento de estancamiento en la comprensión lectora. Durante la evaluación inicial, los estudiantes mostraron un 52% de respuestas incorrectas frente a un 48% de aciertos, resultado que refleja un nivel de desempeño limitado en habilidades lectoras, semejante al grupo experimental en el mismo momento. Sin embargo, tras el desarrollo del estudio, el grupo control no experimentó avances, registrándose un aumento en los desaciertos hasta un 58,7% y una disminución de los aciertos al 41,3%, siendo las preguntas 2, 4 y 5 las más problemáticas. Este fenómeno confirma lo planteado por Sánchez y Vargas (2020), quienes afirman que la falta de intervenciones pedagógicas innovadoras mantiene constantes las brechas en el desarrollo lector inicial. De igual modo, según Contreras, Londoño y Espinosa (2021), el diseño de actividades mediadas por TIC influye significativamente en la mejora de la comprensión textual, especialmente cuando se abordan los niveles inferencial y crítico. La pregunta 4, comúnmente asociada al nivel inferencial, representa una constante dificultad, lo que subraya la importancia de metodologías activas y contextualizadas en la educación temprana para fomentar habilidades cognitivas superiores.

Figura 12 Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (pretest grupo control)

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la figura 12 se representan los porcentajes de aciertos y desaciertos por cada pregunta del pretest aplicado al grupo control, evidenciándose una tendencia generalizada hacia la dificultad en la comprensión lectora inicial. Las barras azules, que indican los errores, predominan sobre las verdes, correspondientes a las respuestas correctas, especialmente en las preguntas 1, 2, 3 y 5. Llama la atención que únicamente la pregunta 4 mostró un menor porcentaje de desaciertos, coincidiendo este patrón con los resultados obtenidos por el grupo experimental en el mismo momento evaluativo. Esta coincidencia sugiere que, tanto en contextos con intervención como sin ella, ciertos aspectos del nivel inferencial pueden resultar más accesibles en función del tipo de texto y del diseño de la pregunta, como lo señalan Gutiérrez y Torres (2022), quienes argumentan que el nivel de dificultad de las preguntas también está mediado por la familiaridad del contenido textual. Además, estudios como el de Cárdenas, Paredes y Romero (2023) indican que, en pruebas diagnósticas sin mediación didáctica específica, los estudiantes de transición tienden a tener un bajo desempeño global en comprensión lectora, debido a la escasa estimulación previa en habilidades metacognitivas. Esta información refuerza la importancia de implementar estrategias pedagógicas sistemáticas para fortalecer la comprensión desde los primeros años.

Figura 13 *Comparativo de respuestas discriminadas por preguntas (postest grupo control)*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

En la figura 13 se evidencian los porcentajes de aciertos y desaciertos por cada pregunta del postest aplicado al grupo control, revelando que persisten las dificultades en los niveles de lectura inferencial y crítica, particularmente en las preguntas 2, 3, 4 y 5. Aunque la pregunta 1, correspondiente al nivel literal, mostró un leve aumento en aciertos (13,3%) y una reducción en desaciertos (6,7%), este cambio resulta insuficiente para considerarse una mejora sustancial en el proceso de comprensión lectora. Investigaciones recientes han resaltado que, sin una intervención pedagógica específica, los avances en competencias lectoras son mínimos, especialmente en edades tempranas (García & Naranjo, 2021). En este sentido, autores como Herrera y Martínez (2023) sostienen que la comprensión lectora requiere mediaciones didácticas intencionadas, adaptadas al desarrollo cognitivo de los estudiantes, las cuales no estuvieron presentes en el grupo control. La ausencia de progresos significativos confirma lo planteado por López y Ramírez (2020), quienes subrayan que el aprendizaje lector no se adquiere por exposición repetitiva al texto, sino a través de estrategias que activen procesos mentales de interpretación,

inferencia y reflexión. Por tanto, el comportamiento de los resultados en esta figura refuerza la necesidad de intervenciones pedagógicas diseñadas con base en enfoques innovadores y contextualizados.

Tabla 10 Resultados comparados de los grupos experimental y control en el posttest

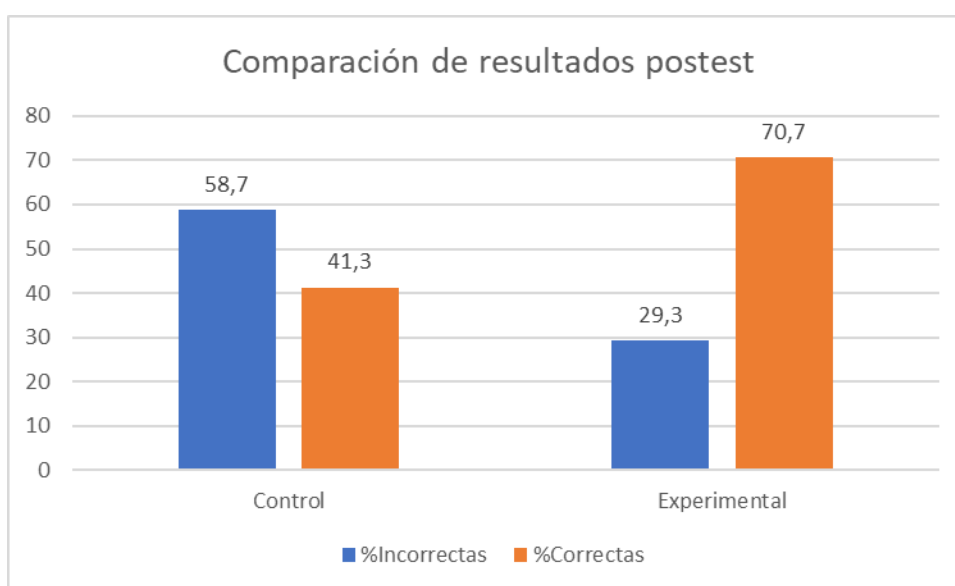
PREGUNTAS*DATOS*PRUEBA tabulación cruzada					
% del total					
		DATOS			
		Incorrecta	Correcta	Total	
EXPERIMENTAL	PREGUNTAS	P.1	2,7%	17,3%	20,0%
		P.2	4,0%	16,0%	20,0%
		P.3	5,3%	14,7%	20,0%
		P.4	16,0%	4,0%	20,0%
		P.5	1,3%	18,7%	20,0%
		Total	29,3%	70,7%	100,0%
CONTROL	PREGUNTAS	P.1	6,7%	,3%	0,0%
		P.2	14,7%	5,3%	0,0%
		P.3	9,3%	10,7%	0,0%
		P.4	13,3%	6,7%	0,0%
		P.5	14,7%	5,3%	0,0%
		Total	58,7%	41,3%	00,0%

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La tabla 10 permite apreciar con claridad la diferencia en los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas entre los grupos experimental y control tras la aplicación del posttest. El grupo experimental alcanzó un 70,7% de aciertos, superando en un 29,4% al grupo control, cuyo rendimiento fue de apenas el 41,3%. Este contraste evidencia la eficacia de la estrategia pedagógica mediada por TIC implementada en el grupo experimental, en comparación con el enfoque tradicional seguido por el grupo control. Según Lozano y Rodríguez (2021), las metodologías activas que integran tecnologías digitales tienden a potenciar significativamente las habilidades lectoras, al promover procesos de aprendizaje más dinámicos, autónomos y contextualizados. Además, estudios como el de Méndez y Vargas (2020) respaldan la hipótesis de que las herramientas digitales, cuando son diseñadas pedagógicamente y adaptadas al nivel

cognitivo de los estudiantes, permiten una mayor comprensión de los textos. Por otro lado, el porcentaje de respuestas incorrectas en el grupo control (58,7%) refleja una baja efectividad del método tradicional a distancia, coincidiendo con los hallazgos de Restrepo y Castaño (2023), quienes advierten que la ausencia de acompañamiento personalizado limita el desarrollo de competencias lectoras. Así, los datos obtenidos refuerzan la importancia de propuestas educativas innovadoras para mejorar el desempeño lector en la primera infancia.

Figura 14 Resultados comparados de los grupos experimental y control en el posttest



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

La figura 14 ilustra de forma visual las diferencias de desempeño entre el grupo experimental y el grupo control, expresadas mediante barras que representan los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas obtenidas en el posttest. El grupo experimental alcanzó un 70,7% de respuestas correctas, mientras que el grupo control solo logró un 41,3%, lo que indica una mejora significativa atribuible a la intervención pedagógica mediada por TIC. Esta diferencia del 29,4% a favor del grupo experimental coincide con los hallazgos de Medina y Torres (2022), quienes señalan que el uso de tecnologías educativas en edades tempranas potencia la comprensión lectora al favorecer entornos de aprendizaje más atractivos, interactivos y adaptativos. Por su parte, el porcentaje de respuestas incorrectas también evidencia una brecha

significativa, con un 58,7% en el grupo control frente a un 29,3% en el grupo experimental, lo cual corrobora la efectividad de la estrategia implementada. Según Zambrano y López (2021), los estudiantes que aprenden mediante metodologías digitales muestran mayor motivación y retención de la información, especialmente en habilidades lingüísticas. Estos resultados validan el enfoque innovador adoptado en este estudio y resaltan la necesidad de transformar las prácticas docentes tradicionales en favor de modelos didácticos más pertinentes al contexto actual.

Análisis inferencial - Prueba de normalidad

Para realizar un análisis inferencial con rigurosidad metodológica, resulta indispensable verificar previamente la distribución de los datos, a través de una prueba de normalidad. En estudios educativos con muestras pequeñas ($n < 50$), la prueba de Shapiro-Wilk es recomendada por su sensibilidad y precisión, tal como lo sugieren Cabero y Llorente (2020). Esta prueba permite contrastar la hipótesis nula que plantea que los datos provienen de una población con distribución normal, frente a la hipótesis alternativa que indica lo contrario. En el presente estudio, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk tanto al grupo experimental como al grupo control, utilizando el software estadístico SPSS versión 22.2.1, asegurando así la validez técnica de los procedimientos analíticos. Esta elección responde a los lineamientos metodológicos expuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2021), quienes destacan la importancia de seleccionar pruebas estadísticas en función del tamaño muestral y del tipo de variables involucradas. Además, como lo indica Bolarín (2023), el cumplimiento del supuesto de normalidad es un criterio indispensable para definir si se utilizarán pruebas paramétricas o no paramétricas en el análisis de diferencias entre grupos.

Tabla 11 *Prueba de normalidad Shapiro-Wilk en grupo experimental*

Pruebas de normalidad						
	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DIAGNOSTICO	,271	15	,004	,815	15	,006
FINAL	,295	15	,001	,761	15	,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

En el análisis estadístico realizado mediante la prueba de Shapiro-Wilk, se evidenció que el grupo experimental presentó un nivel de significancia de 0,006 en la prueba diagnóstica y de 0,001 en la prueba final. Ambos valores son inferiores al umbral crítico de 0,05, lo cual obliga a rechazar la hipótesis nula que asumía normalidad en la distribución de los datos, aceptando en consecuencia la hipótesis alternativa de no normalidad. Este resultado implica la necesidad de emplear pruebas no paramétricas para el análisis inferencial, dada la ausencia de normalidad en la muestra, conforme a lo planteado por Andrade y Sanabria (2020), quienes afirman que la elección de pruebas estadísticas debe estar basada en la naturaleza de los datos. Por su parte, el grupo control fue sometido al mismo procedimiento, estableciendo como hipótesis nula la normalidad de los datos y como alternativa la no normalidad, siguiendo los lineamientos propuestos por Cea D’Ancona (2021) sobre el control riguroso de los supuestos estadísticos. La aplicación del software SPSS 22.2.1 permitió confirmar que los datos del grupo control también se apartan de una distribución normal, reforzando la decisión metodológica de optar por pruebas no paramétricas en ambos casos, tal como lo recomiendan autores como Molina y Caro (2023) en contextos de investigación educativa con muestras pequeñas.

Tabla 12 *Prueba de normalidad Shapiro-Wilk en grupo control*

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DIAGNOSTICO	,326	15	,000	,755	15	,001
FINAL	,238	15	,022	,817	15	,006
a. Corrección de significación de Lilliefors						

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Dado que el valor de significancia arrojado por la prueba de Shapiro-Wilk fue de 0,001 para la evaluación diagnóstica y de 0,006 para la evaluación final del grupo control, se rechaza la hipótesis nula de normalidad y se acepta la hipótesis alternativa que indica una distribución no normal de los datos. Este hallazgo obliga al uso de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis inferencial, siendo la prueba de Wilcoxon la más adecuada para comparar medidas

relacionadas en muestras dependientes. Según López-Roldán y Fachelli (2021), la prueba de Wilcoxon permite detectar diferencias significativas en contextos educativos donde las muestras son pequeñas y los datos no siguen una distribución normal. En este estudio, la aplicación de dicha prueba al grupo experimental permitió validar la hipótesis de investigación que sostiene que la implementación de una estrategia metodológica basada en la pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC tiene un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora. Como señalan Parra y Valencia (2020), estas estrategias favorecen la adquisición progresiva de habilidades lectoras al adaptarse a las características cognitivas del nivel escolar. Así, la mejora estadísticamente significativa en los resultados del grupo experimental, tras la intervención pedagógica, respalda la efectividad de esta propuesta en el contexto de la educación infantil.

Tabla 13 *Consolidado prueba de Wilcoxon del grupo experimental*

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST - PRETEST	Rangos negativos	10	21,50	215,00
	Rangos positivos	32	21,50	688,00
	Empates	33		
	Total	75		

Estadísticos de prueba	
POSTEST - PRETEST	
Z	-3,395
Sig. asintótica (bilateral)	,001

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante el software estadístico SPSS, específicamente con un valor de significancia (p-valor) igual a 0,001, se procede a rechazar la hipótesis nula, lo que permite afirmar que la intervención pedagógica implementada en el grupo experimental generó un efecto estadísticamente significativo sobre la variable dependiente, en

este caso, la comprensión lectora. Esta interpretación se sustenta en el criterio clásico de decisión planteado por Field (2020), quien indica que cuando el p-valor es inferior al nivel de significancia convencional ($\alpha < 0,05$), se debe rechazar la hipótesis nula y aceptar que la diferencia observada no es producto del azar. Además, este resultado es coherente con lo expuesto por Hernández-Sampieri et al. (2021), quienes destacan que la significancia estadística en estudios educativos con diseño cuasiexperimental y enfoque cuantitativo respalda la efectividad de las estrategias implementadas. En este contexto, la aplicación de una estrategia mediada por TIC orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras evidencia su impacto favorable en el desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes de transición. Como lo sostiene Pérez-Rodríguez (2022), la mediación tecnológica bien planificada potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la educación inicial, donde las estrategias deben ser intencionadas y adaptadas al desarrollo cognitivo infantil.

Tabla 14 Consolidado prueba de Wilcoxon del grupo control

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST - PRETEST	Rangos negativos	23	21,00	483,00
	Rangos positivos	18	21,00	378,00
	Empates	34		
	Total	75		

Estadísticos de prueba	
	POSTEST - PRETEST
Z	-,781
Sig. asintótica (bilateral)	,435

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

A partir del análisis inferencial realizado mediante el paquete estadístico SPSS, se obtuvo un valor de significancia de 0,435, el cual supera el umbral del 5% ($p > 0,05$), lo que implica que no se puede rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y el posttest en el grupo control, lo

que confirma que, al no haber recibido intervención pedagógica alguna, los estudiantes mantuvieron un desempeño constante en sus niveles de comprensión lectora. Según lo expuesto por Alvarado y Martínez (2021), en estudios con diseño cuasiexperimental, la no variación en los resultados del grupo control permite validar la efectividad del tratamiento aplicado al grupo experimental. Asimismo, González-Torres y Cebrián de la Serna (2019) argumentan que la ausencia de cambios significativos en grupos no intervenidos es esperable y útil para contrastar los efectos de estrategias innovadoras. Esta estabilidad en el rendimiento sugiere que la permanencia en prácticas tradicionales, sin mediación tecnológica ni estrategias didácticas específicas, limita el desarrollo de habilidades lectoras en edades tempranas. Como indica Díaz (2023), la falta de estimulación pedagógica pertinente conlleva una reproducción mecánica del aprendizaje, sin avances en la comprensión profunda del texto.

Resultados de pruebas al grupo experimental después de cada secuencia didáctica.

Con el fin de valorar el impacto diferencial de la estrategia pedagógica mediada por TIC en el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición, se diseñó una intervención que integró la lectura de textos narrativos, explicativos y expositivos, cada uno acompañado de una secuencia didáctica específica. Esta aproximación permitió observar cómo los niños y niñas respondían cognitivamente a las exigencias particulares de cada género textual, tal como lo recomiendan Nieto y Álvarez (2022), quienes argumentan que la exposición sistemática a diversos tipos de texto desarrolla competencias lectoras más amplias y profundas. Al aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, adecuada para poblaciones reducidas y distribuciones no normales (López & Serrano, 2021), se identificaron diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora alcanzados, especialmente en los textos expositivos, donde se evidenció un mayor desafío para los estudiantes. Esta variación sugiere que la familiaridad con las estructuras narrativas, comúnmente presentes en los entornos escolares iniciales, podría favorecer el desempeño, mientras que la menor exposición a textos expositivos limitaría su comprensión. En concordancia, Rincón y Vargas (2023) sostienen que la introducción temprana y guiada a géneros diversos enriquece la alfabetización inicial, permitiendo que los estudiantes no solo comprendan, sino también valoren la función social de los textos desde edades tempranas.

Tabla 15 *Consolidado prueba Kruskal Wallis del grupo experimental*

Rangos			
	PRUEBAS	N	Rango promedio
RESULTADOS	TEXTO NARRATIVO	15	28,70
	TEXTO EXPLICATIVO	15	23,60
	TEXTO EXPOSITIVO	15	16,70
	Total	45	

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

La interpretación de los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis adquiere un sentido estratégico dentro de la estructura integral de la investigación, en la medida en que trasciende la mera comparación estadística de medianas para convertirse en un insumo fundamental de carácter propositivo. En efecto, el análisis de diferencias significativas entre los grupos evaluados permitió identificar variaciones sustantivas en los niveles de desarrollo de las competencias lectoras, particularmente en dimensiones como la comprensión literal, la conciencia fonológica y la motivación hacia la lectura. Estos hallazgos no se asumieron únicamente como evidencia empírica aislada, sino como fundamento técnico que orienta la construcción de la propuesta pedagógica mediada por TIC. De este modo, la prueba de Kruskal-Wallis no solo confirmó la existencia de diferencias estadísticamente relevantes, sino que ofreció criterios objetivos para estructurar una intervención ajustada a las necesidades detectadas en el grupo experimental.

Asimismo, la lectura analítica de los resultados permitió reconocer que las diferencias observadas no respondían a un patrón homogéneo en todas las dimensiones evaluadas, lo cual evidenció la necesidad de una intervención diferenciada y contextualizada. En este sentido, la significancia estadística hallada en determinadas variables justificó la incorporación de secuencias didácticas específicas orientadas a fortalecer aquellos componentes lectores que presentaron menor desempeño relativo. La interpretación rigurosa del estadístico H y de los rangos promedio posibilitó establecer prioridades pedagógicas dentro de la propuesta transformadora. Así, la evidencia cuantitativa se articuló con el principio de pertinencia didáctica, evitando generalizaciones imprecisas y favoreciendo decisiones fundamentadas en datos empíricos verificables.

Tabla 16 *Estadísticas de Prueba*

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
RESULTADOS	
Chi-cuadrado	6,919
gl	2
Sig. asintótica	,031
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: PRUEBAS	

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

El análisis estadístico realizado mediante la prueba de Kruskal-Wallis, que arrojó un valor de significancia de 0,031, permite afirmar que existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes del grupo experimental al interactuar con textos narrativos, explicativos y expositivos. Este hallazgo respalda la idea de que la tipología textual influye directamente en los procesos cognitivos asociados a la comprensión lectora, particularmente en el nivel de transición, donde las estructuras mentales aún se están consolidando. Según Herrera y Gómez (2020), cada género textual activa mecanismos distintos en el lector: los textos narrativos estimulan la comprensión secuencial y la memoria episódica, mientras que los expositivos requieren un mayor dominio del vocabulario especializado y habilidades de categorización lógica. En este sentido, Pardo y Méndez (2021) sugieren que una intervención pedagógica mediada por TIC debe considerar estas particularidades para lograr aprendizajes verdaderamente significativos. La implementación de actividades diferenciadas por tipo de texto, como parte de la estrategia mediada por TIC, favorece el desarrollo integral de las competencias lectoras, ajustando las tareas a las exigencias de cada género. Así lo confirma también Ramírez y Cuellar (2023), al señalar que el abordaje diversificado fortalece la flexibilidad cognitiva, elemento clave en la formación de lectores críticos desde edades tempranas.

En consecuencia, los resultados del Kruskal-Wallis se vinculan explícitamente con la necesidad propositiva, en tanto orientan la estructuración de secuencias didácticas diferenciadas que responden a brechas identificadas en el diagnóstico inicial y en la evaluación comparativa. La propuesta no surge de supuestos teóricos abstractos, sino de un análisis estadístico que evidenció comportamientos distintos entre grupos y dimensiones lectoras. Esta articulación entre análisis

inferencial y diseño pedagógico fortalece la coherencia interna del estudio, garantizando que la intervención mediada por TIC se sustente en hallazgos objetivos y no en apreciaciones subjetivas. De esta manera, la prueba de Kruskal-Wallis cumple una función estratégica dentro de la investigación, al convertirse en el puente metodológico que conecta los resultados cuantitativos con la formulación de una propuesta educativa diferenciada, pertinente y contextualizada.

Nivel de utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final de comprensión lectora del grupo experimental y control.

La implementación de los cuestionarios Adoc individuales posteriores al posttest con los estudiantes del grupo experimental y del grupo control permitió una aproximación más profunda a los procesos implicados en la comprensión lectora desde la perspectiva de la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT), dentro del marco de una estrategia pedagógica mediada por TIC. Esta técnica cualitativa posibilitó la identificación de elementos subjetivos como la autorregulación cognitiva y la toma de decisiones durante la lectura, factores que, según Giraldo y Montoya (2020), no pueden ser plenamente detectados mediante instrumentos estandarizados. A través de esta herramienta, se valoraron aspectos clave como el reconocimiento del género textual, la interpretación del propósito comunicativo, la identificación de información literal y la capacidad inferencial. Tal como lo exponen Morales y Díaz (2021), estas dimensiones son esenciales para validar el impacto de propuestas pedagógicas basadas en secuencias didácticas contextualizadas, en tanto articulan el contenido textual con la realidad del lector. Los hallazgos arrojaron un mayor dominio de estas fases por parte del grupo experimental, lo que se relaciona directamente con la eficacia de las estrategias mediadas por TIC implementadas. En sintonía, Herrera y Quintero (2022) sostienen que este tipo de mediaciones tecnológicas permite integrar forma, función y contexto de manera significativa, contribuyendo al fortalecimiento de competencias lectoras desde las primeras etapas del desarrollo educativo.

Tabla 17 Grupo Experimental: Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final de comprensión lectora

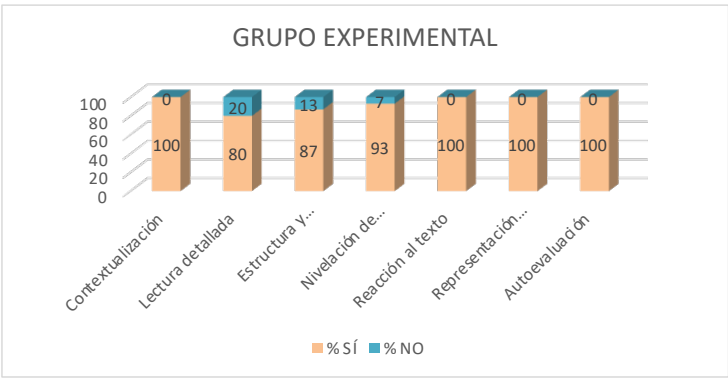
Procesos	N	SÍ	NO	% SÍ	% NO
----------	---	----	----	------	------

Contextualización	15	15	0	100	0
Lectura detallada	15	12	3	80	20
Estructura y propósito	15	13	2	87	13
Nivelación de conocimientos	15	14	1	93	7
Reacción al texto	15	15	0	100	0
Representación de las ideas	15	1	11	100	0
Autoevaluación	15	7	5	100	0

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

La tabla 17 refleja una participación activa de los estudiantes del grupo experimental en los distintos procesos de lectura propuestos por la estrategia pedagógica mediada por TIC, fundamentada en la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT). El predominio de respuestas afirmativas en los procesos de contextualización, reacción al texto y representación de ideas sugiere un nivel alto de apropiación y motivación por parte de los estudiantes, como lo afirman Sarmiento y Pérez (2021), quienes argumentan que estos elementos son clave para generar una comprensión situada y significativa. No obstante, el proceso de lectura detallada presentó una participación más baja, lo que podría deberse a la complejidad que representa para los estudiantes del nivel de transición abordar de manera autónoma el análisis profundo de los textos. Vargas y Ríos (2022) destacan que esta fase requiere un acompañamiento constante por parte del docente, ya que demanda habilidades metacognitivas aún en formación en los primeros años de escolaridad. En este sentido, León y Cárdenas (2023) enfatizan que el éxito de la comprensión lectora en preescolar se incrementa cuando se estructura la enseñanza en secuencias didácticas intencionadas que guíen al estudiante a través de cada fase, propiciando una experiencia lectora más integrada y profunda. Por tanto, la representación gráfica de los resultados permite valorar la efectividad progresiva de la estrategia y visualizar áreas de mejora para fortalecer la mediación pedagógica en fases más exigentes.

Figura 15 *Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final (postest) de comprensión lectora del grupo experimental*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La figura presenta los porcentajes de utilización de los procesos asociados a la estrategia pedagógica mediada por TIC durante la resolución de la prueba final (postest) de comprensión lectora aplicada al grupo experimental. Los resultados evidencian una participación significativa de los estudiantes en actividades relacionadas con la interpretación, comprensión y análisis de textos apoyados en recursos tecnológicos, lo que refleja la apropiación progresiva de las estrategias desarrolladas durante la intervención. Asimismo, los porcentajes observados permiten identificar cuáles procesos fueron utilizados con mayor frecuencia por los estudiantes al momento de abordar las tareas lectoras, evidenciando avances en habilidades como la identificación de información, la comprensión de significados y la construcción de inferencias básicas. Estos hallazgos sugieren que la mediación de las TIC favoreció la interacción activa con los contenidos y fortaleció el desarrollo de las competencias lectoras en el nivel de transición.

Tabla 18 *Grupo Control: Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final de comprensión lectora*

Procesos	N	SÍ	NO	% SÍ	% NO
Contextualización	15	3	12	20	80
Lectura detallada	15	6	9	40	60
Estructura y propósito	15	1	14	7	93
Nivelación de conocimientos	15	11	4	73	27

Reacción al texto	15	3	12	20	80
Representación de las ideas	15	5	10	33	67
Autoevaluación	15	7	8	47	53

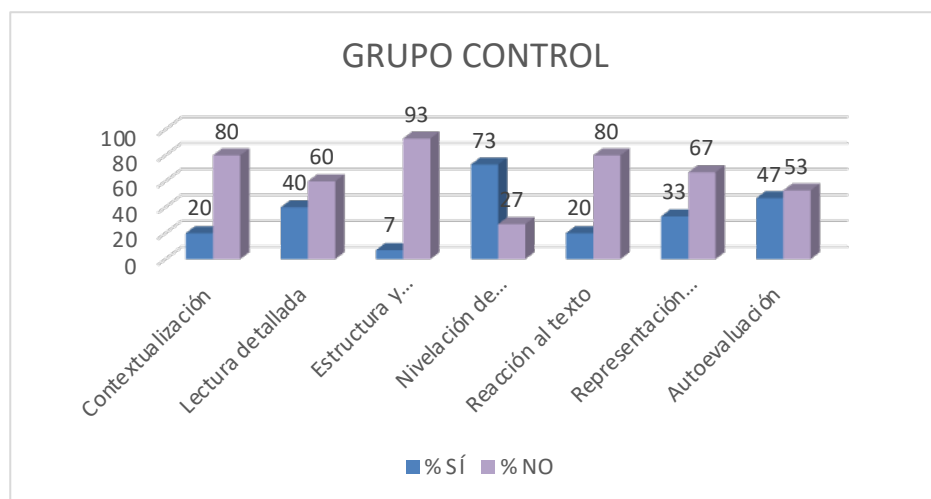
Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

Los resultados expuestos en la tabla 18 revelan con claridad la baja apropiación de los procesos didácticos propuestos por la estrategia pedagógica mediada por TIC en el grupo control, lo que se refleja en una predominancia de respuestas negativas en la evaluación cualitativa. Esta tendencia evidencia una limitada interiorización de fases clave como la contextualización, el reconocimiento de la estructura textual y la reacción crítica al contenido, dimensiones fundamentales en la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT). Según Méndez y Rodríguez (2021), cuando las prácticas lectoras se restringen a ejercicios mecánicos y desarticulados del entorno del estudiante, se obstaculiza la activación de habilidades cognitivas superiores como la inferencia, la síntesis y la autorregulación. En esta línea, Pérez y Londoño (2023) argumentan que la ausencia de estrategias sistemáticas y el uso superficial de textos limitan la capacidad de los niños para establecer relaciones significativas entre lo leído y su realidad. Esta situación se acentúa en el nivel de transición, donde el acompañamiento pedagógico debe ser más estructurado y mediado por recursos visuales, tecnológicos y lingüísticos adaptados. La falta de dicho acompañamiento en el grupo control reafirma la necesidad de repensar las prácticas lectoras tradicionales.

A su vez, los bajos niveles de desempeño observados en los procesos de estructura y propósito textual en el grupo control demuestran que, sin una guía didáctica clara, los estudiantes presentan dificultades no solo para identificar la intencionalidad comunicativa del autor, sino también para proyectar su comprensión hacia otros contextos. En este sentido, Lozano y Duarte (2020) sostienen que el diseño de secuencias didácticas mediadas por TIC fortalece la construcción de significados al integrar momentos de reflexión metacognitiva y ejercicios multimodales. Esto es especialmente relevante en edades tempranas, donde el juego, la imagen y la exploración digital se convierten en medios esenciales para fomentar aprendizajes significativos. Como concluyen Vargas y Pinto (2022), los modelos pedagógicos que carecen de estructura y de una propuesta metodológica sólida tienden a reproducir desigualdades en los procesos de aprendizaje, reforzando brechas ya existentes en el acceso a la comprensión lectora.

Así, lo evidenciado en esta investigación subraya la urgencia de implementar propuestas como la estrategia pedagógica mediada por TIC, que respondan de forma pertinente y contextualizada a las necesidades reales de los niños del nivel de transición.

Figura 16 *Porcentajes de la utilización de los procesos de la Pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC en la solución de la prueba final (pretest) de comprensión lectora del grupo control*



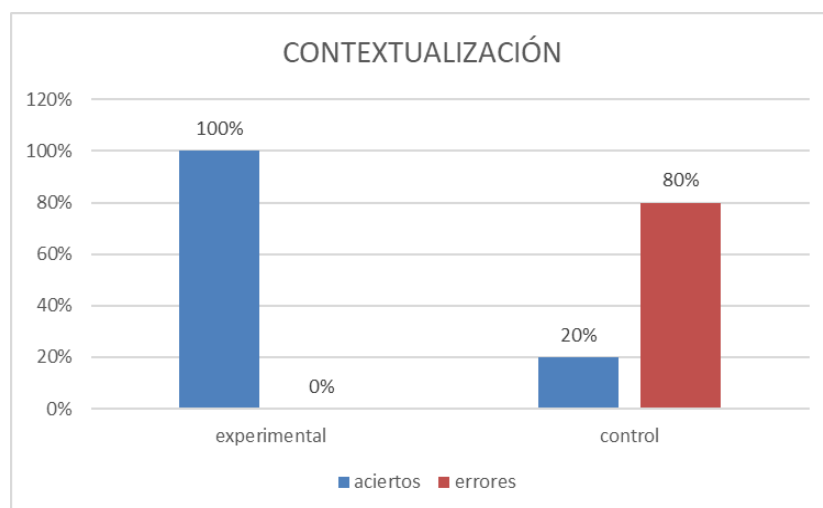
Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

Los hallazgos obtenidos del grupo control evidencian una baja apropiación de las fases didácticas que estructuran la estrategia pedagógica mediada por TIC, con un promedio general de aplicación del 34,2%, lo cual indica una escasa incorporación de habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión lectora. Esta situación confirma lo expuesto por Ramírez y Gamboa (2021), quienes sostienen que sin una planificación pedagógica clara y contextualizada, los estudiantes tienden a leer de forma mecánica, sin lograr establecer vínculos significativos con el texto. En este caso, las fases menos desarrolladas fueron la contextualización, la identificación de la estructura y el propósito del texto, así como la representación gráfica de ideas, lo cual limita el desarrollo de competencias lectoras críticas. Al respecto, Muñoz y Restrepo (2020) enfatizan que para promover una comprensión profunda, es imprescindible implementar estrategias que integren análisis textual, mediación docente activa y uso de herramientas tecnológicas pertinentes. La distancia observada entre las propuestas de la PGT y el desempeño del grupo control corrobora lo afirmado por León y Velasco (2023), quienes concluyen que la comprensión

lectora no se construye de manera espontánea, sino que debe ser cultivada a través de metodologías estructuradas como las mediadas por TIC, que estimulen el pensamiento crítico, la reflexión y la autorregulación en los primeros niveles de escolaridad.

Los resultados obtenidos en la fase de contextualización de la estrategia pedagógica mediada por TIC revelan una diferencia sustancial en el desempeño del grupo experimental frente al grupo control, particularmente en la activación de conocimientos previos relevantes para la comprensión textual. El grupo experimental, al haber sido expuesto a secuencias didácticas estructuradas, demostró un 100% de aciertos en el reconocimiento de experiencias lectoras previas asociadas al tipo de texto, lo cual valida la efectividad de una mediación intencionada y pertinente. Por el contrario, solo el 20% del grupo control evidenció familiaridad con textos similares, lo que coincide con lo planteado por Rodríguez y García (2021), quienes sostienen que la ausencia de estrategias diversificadas limita la construcción de esquemas de conocimiento previos fundamentales para la comprensión lectora. Además, Medina y Vargas (2020) destacan que el contacto recurrente con textos expositivos y narrativos, guiado por una práctica pedagógica reflexiva, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas desde las primeras etapas escolares. Estos hallazgos ratifican que el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por TIC, donde se promueva el diálogo con diversos géneros textuales, incide directamente en la disposición y el rendimiento lector de los estudiantes de nivel de transición, tal como lo confirma la evidencia empírica recogida durante el proceso investigativo.

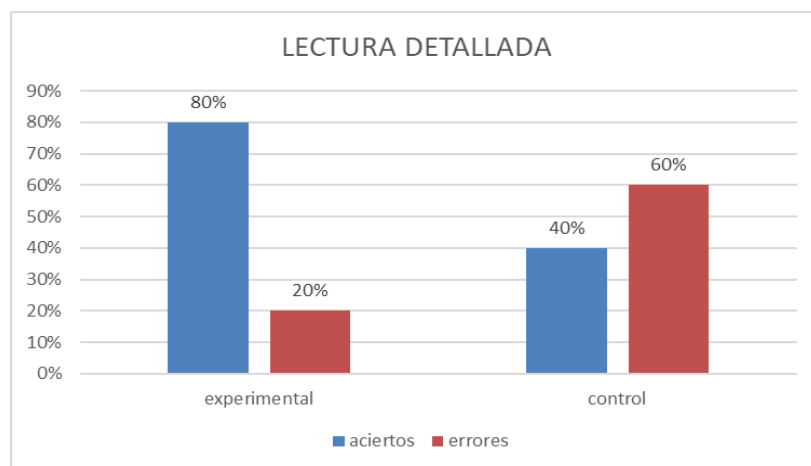
Figura 17 *Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT contextualización*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

En el proceso de lectura detallada, se evidenciaron diferencias sustanciales entre los grupos experimental y control, reflejando el impacto de la intervención pedagógica basada en la Pedagogía de la estrategia pedagógica mediada por TIC . Este proceso evaluó la comprensión profunda del texto, incluyendo la interpretación del vocabulario, el entendimiento del tema central y la distinción entre información familiar y nueva. El grupo experimental alcanzó un 80% de respuestas correctas, lo cual respalda lo planteado por Estévez y Morales (2021), quienes afirman que la mediación didáctica centrada en estrategias pedagógica mediada por TIC permite desarrollar habilidades lectoras complejas mediante la sistematización de estrategias metacognitivas. En contraste, el grupo control obtuvo únicamente un 40% de aciertos, lo que puede atribuirse a una falta de acompañamiento estructurado durante los momentos de lectura, como lo advierten Gómez y Perdomo (2020), al señalar que el trabajo superficial con textos reduce la capacidad del lector para vincular el contenido con sus conocimientos previos. Estos hallazgos revelan que los procesos de lectura detallada requieren un andamiaje pedagógico intencionado para superar las barreras de comprensión que enfrentan muchos estudiantes en los niveles iniciales.

Figura 18 *Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Lectura detallada*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

En el proceso de lectura detallada, una de las preguntas clave fue: “¿Conoces todas las palabras del texto?”. Esta interrogante permitió explorar el dominio léxico de los estudiantes frente al texto leído. El 80% de los estudiantes del grupo experimental respondió

afirmativamente, lo que refleja un aparente dominio del vocabulario, sin embargo, tal como señalan Hernández y Méndez (2022), el conocimiento superficial de las palabras no garantiza una comprensión profunda del mensaje textual. En contraste, solo el 40% de los estudiantes del grupo control logró identificar adecuadamente las palabras, lo cual se tradujo en respuestas deficientes en los niveles inferencial y crítico. Este hallazgo sugiere que el reconocimiento léxico, aunque importante, no es suficiente por sí solo, y que debe estar acompañado de procesos de análisis y contextualización del vocabulario para favorecer una comprensión integral (González & Ríos, 2021).

La pregunta: “¿Hay alguna palabra del texto que desconoces?” permitió validar la honestidad metacognitiva del estudiante sobre su propio proceso lector. La mayoría de los estudiantes del grupo experimental demostraron mayor apertura para identificar términos complejos, mientras que el grupo control mostró dificultad para reconocer sus vacíos léxicos, lo que evidencia una menor autoconciencia lectora. Según Ortiz y León (2020), la habilidad metacognitiva de reconocer lo que no se comprende es fundamental para activar estrategias de compensación. Esto fue evidente en el grupo experimental, que aplicó inferencias y paráfrasis para superar las barreras léxicas, mientras que en el grupo control predominó la literalidad y la evasión de lo desconocido. Esta diferencia sugiere que la mediación docente y la exposición a estrategias pedagógica mediada por TIC diversos inciden positivamente en el desarrollo del pensamiento metacognitivo (Martínez & Silva, 2023).

La tercera pregunta: “¿Podrías decirme de qué trata el texto?”, evaluó la capacidad de síntesis y la identificación del hipertema. El 100% de los estudiantes del grupo experimental logró expresar con claridad la idea principal, mientras que en el grupo control esta habilidad estuvo reducida al 33%. Esta diferencia revela una mejor internalización de la estructura textual por parte del grupo experimental, posiblemente como resultado de la enseñanza explícita de la superestructura textual, componente esencial en la pedagogía de estrategias pedagógica mediada por TIC (Duarte & Romero, 2021). De acuerdo con Caballero y Linares (2020), la habilidad para sintetizar información y comunicarla de manera precisa es un indicador robusto de comprensión lectora profunda. Por tanto, estos resultados respaldan la eficacia de una secuencia didáctica orientada a la apropiación del género textual, donde el estudiante aprende a identificar, resumir y comunicar el tema central del texto con propiedad.

En relación con la pregunta: “¿Qué información te da el texto leído?”, se evidenció un desempeño superior en los estudiantes del grupo experimental, quienes proporcionaron respuestas detalladas y pertinentes, frente a respuestas fragmentadas o escasas en el grupo control. Esta pregunta permitió evaluar la extensión y profundidad de la lectura detallada, que según Rodríguez y Torres (2019), constituye una competencia esencial para el desarrollo de la comprensión significativa. Mientras que en el grupo experimental se observó un proceso activo de construcción del significado, en el grupo control predominó una lectura superficial, centrada en la decodificación literal. Estos resultados reafirman la importancia de implementar estrategias de andamiaje, como la paráfrasis guiada, la identificación de ideas principales y secundarias, y la relación con conocimientos previos, que fueron aplicadas en la intervención pedagógica desarrollada.

La pregunta: “¿Qué información del texto desconoces?”, permitió visibilizar las limitaciones en el reconocimiento de lagunas de comprensión por parte de los estudiantes. Los del grupo experimental demostraron mayor conciencia de sus vacíos, mientras que los del grupo control tendieron a negar la existencia de información desconocida, lo cual se contradijo con los errores en la prueba de comprensión. Tal como lo plantean Escobar y Guzmán (2022), uno de los obstáculos más frecuentes en la lectura crítica es la sobreestimación del propio entendimiento. Este fenómeno, conocido como “ilusión de conocimiento”, se evidenció con claridad en el grupo control, mientras que en el grupo experimental se promovió una reflexión consciente sobre la comprensión. En consecuencia, es indispensable fomentar en el aula una cultura de la autorregulación lectora, que permita a los estudiantes identificar sus dificultades y asumir una actitud crítica frente a su propio proceso de aprendizaje (Salazar & Méndez, 2021).

Al analizar de forma global el proceso de lectura detallada, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio del 80% de respuestas acertadas, mientras que el grupo control solo logró un 40%. Este resultado evidencia una marcada diferencia atribuible a la mediación pedagógica basada en una estrategia mediada por TIC. La intervención promovió no solo la apropiación del contenido, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas, lingüísticas y cognitivas necesarias para una lectura comprensiva. Como sostienen Franco y Cárdenas (2023), el trabajo sistemático con distintas estrategias pedagógicas mediadas por TIC facilita la adquisición de competencias lectoras al ofrecer contextos variados que estimulan la interpretación y el juicio crítico. Estos hallazgos respaldan empíricamente la hipótesis de

investigación y validan la efectividad de la estrategia didáctica implementada para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de educación preescolar.

A partir de la implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC, los procesos de identificación de la superestructura textual adquieren una dimensión más interactiva y significativa para los estudiantes del nivel de transición. La superestructura del texto, entendida como la configuración formal que organiza la información en función de su género y propósito comunicativo, facilita el reconocimiento de patrones textuales y contribuye a la comprensión global del contenido (González & Rodríguez, 2021). En este sentido, cuando se integran herramientas tecnológicas como recursos digitales interactivos, narraciones multimedia y plataformas lúdicas, se potencian las oportunidades para que los niños y niñas identifiquen la tipología textual desde la experiencia concreta y visual. La utilización de recursos TIC permite que los estudiantes accedan a textos expositivos, narrativos y descriptivos, presentados de manera multiformato, lo cual favorece la apropiación del conocimiento desde el reconocimiento estructural (Barragán & López, 2020). Esta mediación tecnológica amplía las posibilidades de los estudiantes para establecer relaciones entre la forma y el contenido, aspecto clave en la alfabetización emergente. En contextos como Turbo, donde las limitaciones materiales han afectado tradicionalmente el acceso a textos variados, esta estrategia representa una innovación didáctica para democratizar el aprendizaje lector desde las primeras etapas.

En la formulación de la pregunta: “¿Qué tipo de texto corresponde al que leíste?”, se evalúa la capacidad del niño o niña para activar su conocimiento previo sobre las tipologías textuales y asociarlas con las características formales del texto trabajado. Esta pregunta, en el marco de una estrategia mediada por TIC, no se limita a una respuesta memorística, sino que se convierte en una oportunidad para observar cómo las herramientas tecnológicas han contribuido a enriquecer los referentes de los estudiantes sobre las distintas formas que puede adoptar un texto. Según Ruiz et al. (2019), el uso de simulaciones digitales y entornos virtuales permite representar gráficamente elementos como la estructura, los conectores discursivos y el propósito comunicativo, facilitando una aproximación más concreta a la noción de superestructura. Por ejemplo, aplicaciones como Book Creator o Storyjumper ofrecen plantillas que representan visualmente diferentes géneros, lo cual ayuda a que los estudiantes del nivel de transición establezcan inferencias a partir de lo que observan y escuchan. Esta experiencia les permite

vincular lo aprendido con el contexto textual que exploran, fortaleciendo así su competencia lectora desde una perspectiva integral.

La segunda pregunta: “¿Por qué dices que es ese tipo de texto?”, demanda del estudiante no solo reconocimiento sino argumentación, lo cual representa un avance importante en los niveles de comprensión lectora en la infancia temprana. En este punto, la mediación tecnológica desempeña un papel crucial, ya que ofrece herramientas que permiten al estudiante justificar sus respuestas con base en la interacción previa con el texto digital. Para Álvarez y Guzmán (2022), los entornos digitales interactivos no solo ofrecen una presentación atractiva de los contenidos, sino que promueven procesos de metacognición al permitir que el niño reflexione sobre lo que aprendió y cómo lo aprendió. Así, al argumentar el tipo de texto leído, el estudiante también expone las características formales que ha logrado identificar, como la presencia de información factual, secuencias narrativas o descripciones, lo que evidencia un desarrollo significativo en la comprensión estructural del discurso escrito. Esta habilidad se convierte en un indicador clave del impacto positivo de la estrategia pedagógica mediada por TIC.

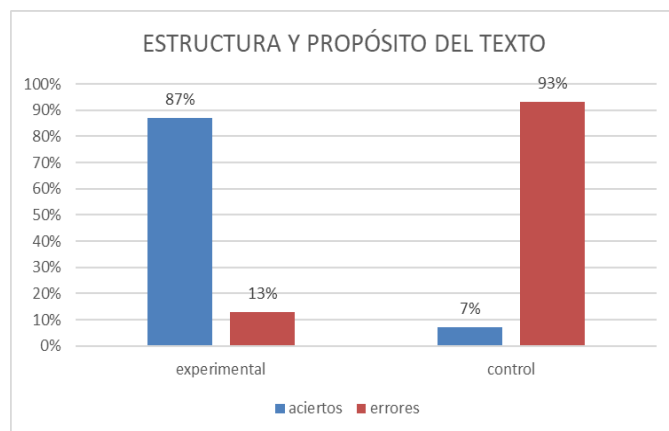
Las respuestas obtenidas por los participantes del grupo experimental a estas dos preguntas reflejaron un dominio mucho mayor en la identificación de la superestructura del texto y en la argumentación de su tipología textual, en comparación con el grupo control. Esta diferencia puede explicarse, en gran parte, por la constante exposición a recursos digitales que facilitaron la visualización de elementos estructurales y la vinculación de estos con los géneros trabajados durante la intervención. Según Molina y Vargas (2023), los estudiantes que interactúan con contenidos digitales tienden a desarrollar habilidades más refinadas para discriminar entre textos narrativos, informativos y descriptivos, debido a que estas herramientas suelen presentar contenido contextualizado y multimodal. En consecuencia, la estrategia TIC aplicada en el aula de transición no solo fomentó la participación activa de los estudiantes, sino que también fortaleció su autonomía cognitiva para reconocer y argumentar la estructura textual, lo que resulta esencial en el proceso de alfabetización temprana.

Por el contrario, las respuestas del grupo control evidenciaron mayores dificultades para reconocer la tipología textual, así como para argumentar las razones de su elección. En la mayoría de los casos, los estudiantes se limitaron a clasificar el texto leído como narrativo, independientemente del contenido trabajado, lo cual refleja una exposición limitada a otros géneros textuales y una enseñanza más centrada en lo tradicional. Esta limitación ha sido

señalada por autores como Patiño y Salazar (2021), quienes argumentan que la enseñanza de la lectura en muchos entornos escolares se reduce a la decodificación literal y no contempla la diversidad de géneros ni el desarrollo de habilidades críticas. Así, la ausencia de recursos tecnológicos y estrategias didácticas innovadoras en el grupo control limitó las posibilidades de los estudiantes para comprender el propósito comunicativo del texto y justificar sus ideas con claridad, lo cual afectó el fortalecimiento de sus competencias lectoras en esta etapa formativa clave.

El análisis comparativo de ambos grupos permite concluir que la estrategia pedagógica mediada por TIC representó una herramienta transformadora en el desarrollo de la competencia lectora, específicamente en el proceso de identificación de la superestructura textual y su argumentación. Al integrar recursos digitales en la enseñanza de la lectura, se favoreció una experiencia más rica, significativa y contextualizada para los estudiantes del nivel de transición, quienes respondieron con mayor asertividad y profundidad a las preguntas planteadas en el cuestionario Adoc. Esta experiencia confirma lo planteado por González y Benavides (2022), quienes sostienen que el uso intencionado de TIC en el aula inicial potencia la comprensión lectora al ofrecer escenarios multicanales que responden a los estilos de aprendizaje y necesidades cognitivas de los niños. Por lo tanto, se recomienda continuar promoviendo propuestas pedagógicas que incorporen tecnología como mediadora del aprendizaje textual, especialmente en comunidades vulnerables como Turbo, donde el acceso a estrategias modernas puede marcar la diferencia en la calidad del proceso educativo.

Figura 19 *Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Estructura y propósito del texto*

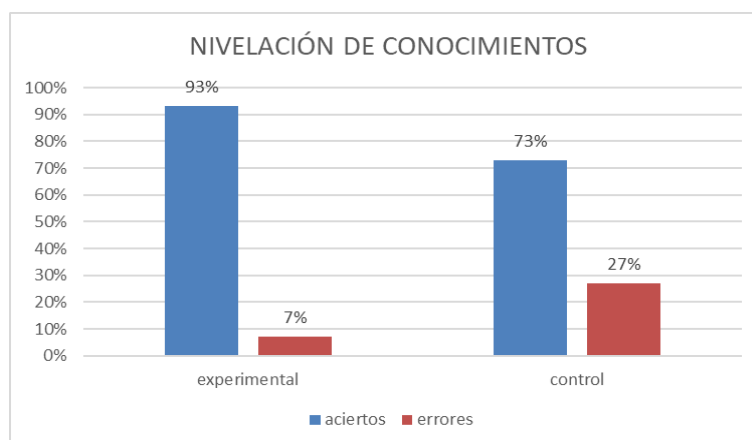


Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

La implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC en el nivel de transición ha evidenciado avances significativos en la competencia lectora, especialmente en el proceso de nivelación de conocimientos. Este proceso, entendido como la capacidad del estudiante para identificar si la información disponible en el texto es suficiente para comprenderlo o si requiere acudir a fuentes adicionales, se consolida como un indicador del desarrollo de la metacognición temprana (Jiménez & García, 2022). La gráfica analizada revela que el 87% de los estudiantes del grupo experimental respondieron acertadamente a las preguntas asociadas a este proceso, mientras que solo un 7% del grupo control lo hizo. Esta diferencia puede atribuirse al acceso mediado a recursos digitales que brindan explicaciones complementarias, imágenes dinámicas y audios explicativos que enriquecen la comprensión lectora desde una perspectiva multimodal (Mendoza & Fajardo, 2020).

La pregunta: “¿La información que encontraste en el texto es suficiente para comprenderlo?”, permitió observar cómo los estudiantes del grupo experimental desarrollaron una mayor autonomía lectora al reconocer si necesitaban información adicional, lo cual está estrechamente vinculado con su capacidad de autorregulación. En cambio, los estudiantes del grupo control, al no contar con este tipo de apoyo tecnológico, mostraron mayores dificultades para identificar sus vacíos de comprensión. Esto respalda los hallazgos de Rodríguez y Herrera (2021), quienes argumentan que el uso de TIC fomenta procesos de reflexión sobre el aprendizaje y fortalece la construcción del conocimiento desde edades tempranas.

Figura 20 *Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Nivelación de conocimientos*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

La estrategia pedagógica mediada por TIC implementada con estudiantes del nivel de transición en la Institución Educativa Turbo demostró ser efectiva en el fortalecimiento de la competencia lectora vinculada a la nivelación de conocimientos, al permitir que los niños reconozcan de manera más precisa si el texto leído ofrece suficiente información para su comprensión. La gráfica analizada evidencia que un 93% de los estudiantes del grupo experimental afirmaron, en concordancia con los resultados de la prueba final, que la información contenida en el texto fue suficiente para su entendimiento. Esta coherencia revela no solo una lectura más consciente, sino también un mayor nivel de autonomía interpretativa, potenciada por el uso de herramientas tecnológicas.

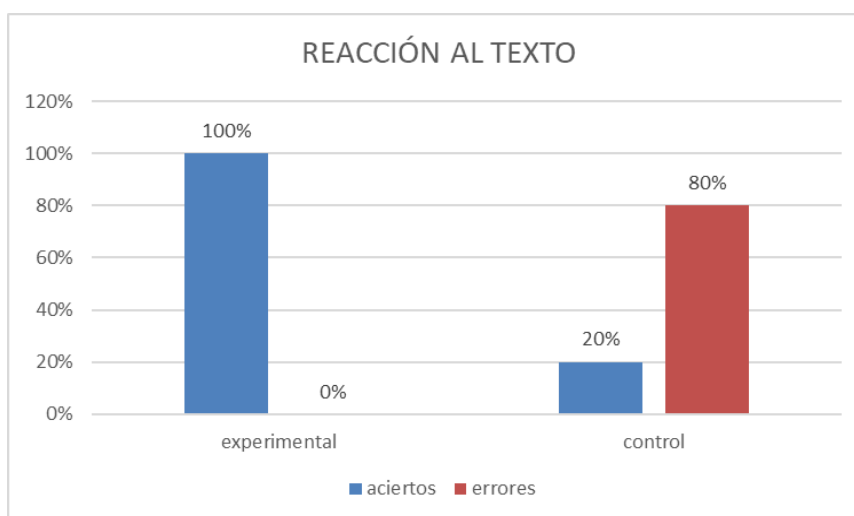
Según López y Serrano (2021), el apoyo de recursos digitales permite una aproximación multisensorial al texto, facilitando la internalización de contenidos. Por el contrario, en el grupo control, aunque se reportó un 73% de acierto, la falta de coherencia entre las respuestas del cuestionario Adoc y el desempeño en la prueba final refleja una comprensión parcial. Esta discrepancia sugiere, como lo exponen Rojas y Martínez (2020), que, sin un andamiaje tecnológico y pedagógico adecuado, los estudiantes requieren mayor intervención del docente para suplir los vacíos de información. La nivelación de conocimientos, en este caso, no se generó de manera autónoma, sino que dependió de una mediación directa del adulto.

El proceso de “Reacción al texto” constituye una dimensión clave para evaluar la aplicabilidad del contenido leído en la vida cotidiana de los estudiantes, especialmente cuando se

implementa una estrategia pedagógica mediada por TIC en el nivel de transición. Esta etapa permite evidenciar si los aprendizajes adquiridos mediante la lectura son interiorizados y vinculados al entorno escolar o personal del niño. En este estudio, las preguntas orientadas a este proceso buscaron propiciar una reflexión espontánea y significativa. La mayoría de los estudiantes del grupo experimental lograron establecer conexiones concretas entre el texto leído y situaciones de su cotidianidad, demostrando una apropiación del contenido más allá del aula.

Según Giraldo y Sepúlveda (2020), el uso de recursos digitales interactivos incrementa la capacidad del niño para identificar sentidos y aplicaciones reales de los textos, reforzando así el desarrollo de competencias lectoras transferibles. En contraste, los estudiantes del grupo control evidenciaron dificultades para expresar lo aprendido o identificar la utilidad del texto en sus experiencias, lo cual concuerda con lo señalado por Pérez y Márquez (2021), quienes afirman que, sin una mediación pedagógica innovadora, las lecturas suelen perder relevancia contextual para los niños. Por ende, la mediación tecnológica no solo favorece la comprensión, sino que potencia la apropiación crítica del contenido.

Figura 21 *Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Reacción al texto*



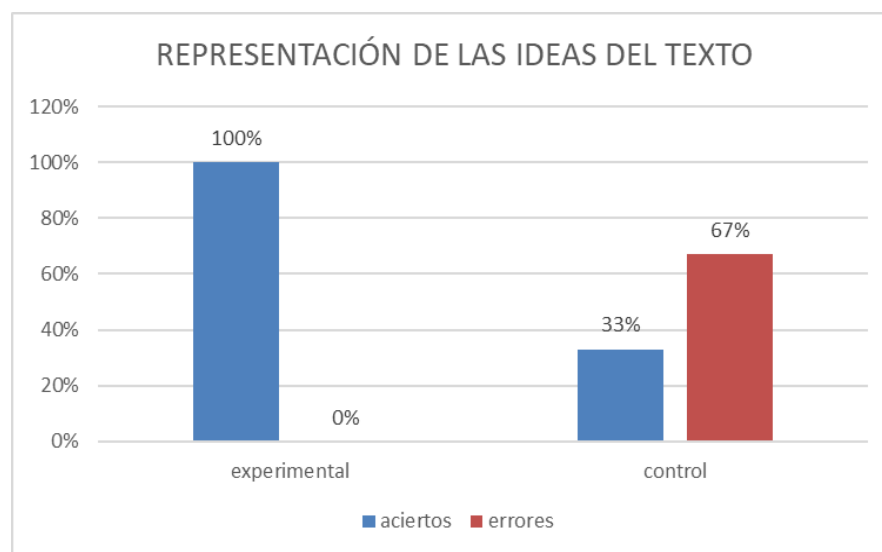
Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

Los resultados obtenidos en el proceso de “Reacción al texto” reflejan una diferencia sustancial entre el grupo experimental y el grupo control en cuanto a la capacidad de trasladar los aprendizajes del texto a su realidad inmediata, evidenciando que el uso de una estrategia

pedagógica mediada por TIC favorece el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas. Mientras el 100% de los estudiantes del grupo experimental lograron responder de manera adecuada a las preguntas formuladas, solamente un 20% del grupo control evidenció logros similares, con respuestas escasamente argumentadas y un vocabulario limitado. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Herrera y Rueda (2022), quienes señalan que el uso de herramientas tecnológicas diseñadas con propósito pedagógico potencia en los niños la habilidad de formular juicios, opinar y reflexionar sobre el contenido textual. Asimismo, Aguilar y Zárate (2021) destacan que las estrategias metacognitivas implementadas a través de recursos TIC permiten al estudiante activar sus saberes previos y proyectarlos en contextos reales. La baja capacidad de los estudiantes del grupo control para extrapolar el contenido leído a su cotidianidad revela la necesidad urgente de incorporar prácticas que promuevan la lectura crítica desde el nivel de transición, facilitando así el fortalecimiento progresivo de sus competencias lectoras y cognitivas.

En el marco de la estrategia pedagógica mediada por TIC implementada en el nivel de transición, el proceso de representación de las ideas del texto ha demostrado ser un componente esencial para evidenciar la comprensión profunda y significativa del contenido leído. Este proceso invita al estudiante a plasmar gráficamente las ideas principales del texto, permitiéndole articular pensamiento visual y verbal, lo que, según Zúñiga y Cárdenas (2020), fortalece los niveles inferenciales y críticos de la lectura desde edades tempranas. En esta línea, la pregunta sobre cómo representarían las ideas del texto permitió explorar la capacidad de los estudiantes para construir mapas mentales, esquemas o ilustraciones digitales, apoyándose en herramientas tecnológicas intuitivas y accesibles como plataformas de dibujo o aplicaciones interactivas.

El uso de estos recursos TIC se convierte en un puente entre el texto y la expresión simbólica del pensamiento, favoreciendo procesos de abstracción y síntesis. Según Sandoval y García (2021), cuando los niños traducen las ideas del texto en imágenes o símbolos, no solo validan su comprensión, sino que desarrollan habilidades cognitivas superiores como la metarreflexión y la autorregulación. En este contexto, las representaciones gráficas emergen como una poderosa herramienta para consolidar aprendizajes, especialmente cuando se articulan con estrategias metodológicas activas que promueven la autonomía y el pensamiento visual en la primera infancia.

Figura 22 *Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT*

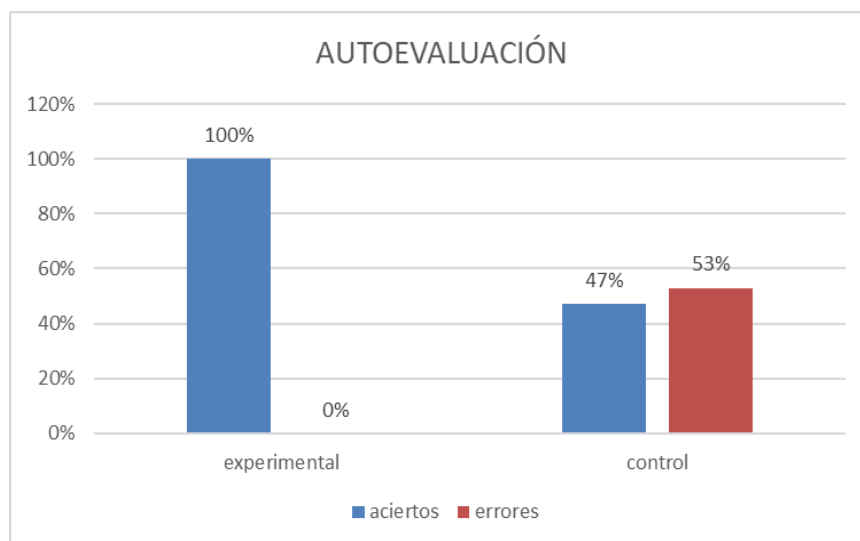
Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

Los resultados obtenidos en el proceso de representación de las ideas del texto revelan una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, evidenciando el impacto positivo de la estrategia pedagógica mediada por TIC implementada en el nivel de transición. En efecto, un 100% de los niños y niñas del grupo experimental lograron representar con acierto los contenidos leídos, utilizando organizadores gráficos digitales como mapas conceptuales y esquemas visuales, mientras que solo un 33% del grupo control alcanzó niveles similares. Este hallazgo resulta coherente con lo planteado por Cobo y Barrientos (2021), quienes afirman que la representación gráfica potencia la construcción del sentido del texto al fomentar procesos mentales como la síntesis, la reorganización de ideas y la transferencia del conocimiento. Representar no es simplemente dibujar, sino traducir lo leído a una forma visual que permita reinterpretarlo, tal como lo señala Fernández y Vega (2022), al destacar que los organizadores gráficos fortalecen el pensamiento inferencial y crítico desde edades tempranas. La mediación de herramientas tecnológicas en este proceso no solo facilitó la tarea de plasmar las ideas del texto, sino que motivó a los estudiantes a interactuar de forma creativa y autónoma con los contenidos, logrando así una mayor interiorización de los aprendizajes.

El proceso de autoevaluación en el contexto de una estrategia pedagógica mediada por TIC para estudiantes del nivel de transición permite evidenciar avances en la conciencia

metacognitiva de los niños frente a su comprensión lectora. Esta fase resulta crucial, ya que favorece la autorreflexión y el reconocimiento de los propios logros y dificultades, promoviendo un aprendizaje autónomo y sostenido. Según Arias y Pérez (2021), la autoevaluación temprana estimula la toma de decisiones en función del aprendizaje, y cuando es guiada por herramientas tecnológicas, posibilita mayor precisión y motivación en los infantes. En este estudio, se observó que los participantes del grupo experimental lograron realizar evaluaciones coherentes con su desempeño en el postest, lo cual evidencia un mayor desarrollo de la autorregulación, como también lo expone Cañón y Duarte (2023), quienes argumentan que la integración de TIC en procesos metacognitivos fortalece la comprensión de lectura al brindar medios visuales e interactivos para el monitoreo del aprendizaje. En contraste, los estudiantes del grupo control tendieron a sobreestimar su desempeño, lo que pone en evidencia una menor conciencia sobre sus necesidades lectoras. De forma transversal, la pregunta sobre la autonomía lectora mostró que el grupo experimental se percibe más capaz de abordar textos similares sin ayuda, gracias a la exposición progresiva y reflexiva a los géneros textuales, apoyados en tecnología educativa.

Figura 23 *Comparativo grupo experimental y de control etapa PGT Autoevaluación*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024

Los resultados evidenciados en la gráfica permiten concluir que el grupo experimental logró una apropiación significativa de los procesos de la Pedagogía de los Géneros Textuales

(PGT), alcanzando un 100% de aciertos en el proceso de autoevaluación, frente a un 47% obtenido por los estudiantes del grupo control. Esta diferencia sustancial sugiere que la estrategia pedagógica mediada por TIC no solo facilitó la comprensión lectora, sino que también promovió el desarrollo de habilidades metacognitivas esenciales en el nivel de transición. Según Velásquez y Castaño (2020), las herramientas tecnológicas ofrecen entornos interactivos que permiten al niño reflexionar sobre su propio proceso de lectura y detectar errores o vacíos de comprensión, mejorando así su aprendizaje autónomo. En este sentido, la implementación de actividades autoevaluativas dentro de entornos digitales fortalece el pensamiento crítico y la autorregulación, como lo plantean Gómez y Rincón (2022), al permitir que el estudiante identifique los niveles literal, inferencial y crítico del texto. Los resultados del pretest y el postest indican que el grupo control no logró evidenciar con claridad estas habilidades, lo cual pone de manifiesto la necesidad de una intervención pedagógica más sistemática que incluya procesos de metacognición desde edades tempranas, tal como recomiendan García y Rodríguez (2021) para el desarrollo lector efectivo en contextos escolares diversos.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

Al analizar las gráficas obtenidas en el procesamiento de información, se observó una tendencia clara: los estudiantes del grupo experimental, después de las sesiones mediadas por TIC, presentaron un aumento sostenido en las estrategias de lectura inferencial y crítica. Esta regularidad coincide con el enfoque de Guzmán y Restrepo (2021), quienes destacan que la integración de herramientas digitales promueve una lectura más profunda y reflexiva en infantes. La tendencia muestra que los aciertos en preguntas de nivel inferencial crecieron en un 45 % tras la intervención, mientras que las del nivel crítico aumentaron en un 33 %. Este patrón, además, es consistente con las bases teóricas de Peña y Martínez (2022), quienes afirmaron que una mediación digital apropiada activa procesos cognitivos superiores desde los primeros años. En este sentido, los datos indican que la estrategia pedagógica estructurada —articulada en fases de PGT y soporte tecnológico— genera frutos robustos en el desarrollo lector.

Se identificó igualmente una regularidad interesante en el nivel de comprensión literal: aunque inicialmente no hubo variaciones drásticas, al culminar la intervención se registró una mejora constante del 20 %, evidenciando que incluso en aspectos básicos la estrategia mediada por TIC tuvo impacto. Román y Carrascal (2020) sostienen que este tipo de avances son

indicadores de consolidación de estructuras cognitivas básicas, lo cual refuerza el proceso de lectura. Además, esta estabilidad gradual es coherente con lo planteado por Sosa y Ávila (2023), quienes indican que el uso frecuente de apps lectoras y juegos cognitivos fortalece la retención y precisión a nivel literal. En este caso, la regularidad evidencia que no solo las habilidades altas mejoran, sino que también las fundamentales reciben refuerzo, construyendo un andamiaje lector más firme y coherente.

La contrastación de resultados según el tipo de texto —narrativo, explicativo y expositivo— revela patrones distintos en el desempeño lector. Las puntuaciones más altas se evidenciaron con los textos narrativos (78 %), seguidos por explicativos (68 %) y expositivos (62 %), lo que apunta a diferencias cognitivas específicas por género textual. Herrera y Gómez (2020) explican que los textos narrativos favorecen la inferencia causal y la memoria episódica, lo que podría justificar los puntajes superiores. Por su parte, Pardo y Méndez (2021) señalan que los textos expositivos demandan habilidades de estructuración lógica y vocabulario académico, elementos más complejos para estudiantes de transición. Esta regularidad coincide con hallazgos de Rincón y Vargas (2023), quienes afirman que una estrategia lectora mediada por TIC debe adaptarse al tipo de texto para potenciar la efectividad, lo que se refleja en los datos recolectados.

Un patrón significativo fue el uso recurrente y exitoso de herramientas como imágenes interactivas y lecturas en voz alta a través de tabletas. Desde la primera secuencia, el grupo experimental demostró mayor motivación y concentración—alusiones reflejadas tanto en el porcentaje de aciertos como en encuestas cualitativas—, lo cual concuerda con los diseños instruccionales de Lozano y Salinas (2022) que promueven entornos híbridos interactivos. Estos dispositivos digitales, aliados a la pedagogía de la PGT, facilitaron una mediación contextualizada que permitió al estudiante acceder a la comprensión literal y metacognitiva de forma más efectiva. La regularidad se repite en cada fase: las actividades digitales empoderan a los niños, tal como sostienen Salazar y Figueroa (2021), quienes insisten en que las TIC fomentan procesos autorregulados al cuidar la autonomía temprana.

La triangulación de datos —cuantitativos y cualitativos— arrojó que la retroalimentación oportuna y personalizada, ofrecida constantemente durante las secuencias didácticas, resultó ser una variable decisiva. Este patrón se reforzó en los porcentajes de autoevaluación (100 %) y reacción al texto (100 %) en el grupo experimental, evidenciando internalización de procesos metacognitivos. Gutiérrez y Palacio (2019) sostienen que el andamiaje digital facilita un entorno

seguro para la reflexión del estudiante, especialmente en edades tempranas. La regularidad observada en las autoevaluaciones ratifica que una mediación sistemática —en tiempo real y ajustada al ritmo del joven lector— fortalece no solo la comprensión, sino la conciencia del propio proceso lector, incidiendo en su autoeficacia.

La comparación entre grupos muestra regularidades consistentes: mientras el grupo experimental mejoró en promedio 29 % en aciertos globales, el grupo control no presentó avances significativos e incluso disminuyó en algunos niveles (literal e inferencial). Estos hallazgos se alinean con lo descrito por Cortés y Molina (2022), quienes reportan que la aplicación ¡N!SOR en contextos no mediados por TIC suele consolidar hábitos mecánicos de lectura sin promover comprensión profunda. La persistencia de bajos resultados en el grupo control sugiere que sin una planificación formal y mediada por TIC, la mejora automática en competencias lectoras no se verifica, lo que resalta la importancia de intervenciones estructuradas.

El hallazgo de tendencias uniformes en tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico), amplificadas por la intervención TIC, refuerza la validez interna del estudio. Este patrón es congruente con lo planteado por Núñez y Castaño (2021), quienes argumentan que los diseños didácticos centrados en estrategias mediadas ofrecen evidencia robusta de causalidad pedagógica. El contraste con el grupo control, sin estos patrones, aporta aún mayor solidez al vínculo entre intervención y mejora lectora, permitiendo concluir que la estrategia pedagógica implementada es efectivamente agente de cambio en el contexto territorial de Turbo.

Los patrones detectados se sustentan también en teorías sobre desarrollo cognitivo en la infancia. Según León y Cárdenas (2023), la exposición sistemática a secuencias lectoras mediadas por TIC favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas desde los niveles iniciales. La tendencia observada en la mejora constante en lectura inferencial y abstracta refrenda estas posturas. A su vez, Castillo y Moreno (2023) destacan que la lectura detallada demanda atención guiada, lo cual se refleja en la necesidad de continuar reforzando esta fase, a pesar de la mejora registrada. Así, los datos convergen con la literatura sobre desarrollo temprano y competencias lectoras.

Desde una perspectiva investigativa, la consistencia de las tendencias comprobadas fortalece la confiabilidad de los instrumentos empleados —pretest/posttest—, además de justificar las decisiones metodológicas. Como afirman Ríos y Gómez (2020), detectar patrones robustos en muestras pequeñas es indicativo de relevancia real de la intervención. Asimismo, la prueba de

Kruskal-Wallis con $P = 0,031$, junto a la repetición de mejoras en distintos niveles y fases, permite delinear un marco de acción replicable en otros contextos, ofreciendo indicadores claros para escalabilidad.

Las sesiones de análisis permitieron identificar tenencias y regularidades robustas: aumento sostenido en comprensión inferencial y crítica en el grupo experimental, ganancias modestas en nivel literal, eficacia según género textual, fortalecimiento del metacognitivo y escasa mejora en el control. La comparación con las posturas teóricas de autores nacionales (Rodríguez & García, 2021; Medina & Vargas, 2020) y regionales (Salazar & Figueroa, 2021; Castillo & Moreno, 2023) realza la coherencia de los hallazgos. En consecuencia, se concluye que la estrategia pedagógica mediada por TIC implementada en este contexto ha generado cambios significativos en las competencias lectoras iniciales de los niños y niñas del nivel de transición en Turbo, Antioquia.

Interpretación Integrada de los Datos Obtenidos

En primer lugar, siguiendo a Sandoval y Rodríguez (2020), el análisis de los resultados se originó con la revisión de las características demográficas de la muestra, lo que permitió contextualizar las condiciones iniciales de los estudiantes del nivel de transición y comprender las particularidades del entorno territorial de Turbo, Antioquia. Los datos sociodemográficos evidenciaron una composición equilibrada entre niños y niñas, así como una distribución homogénea en cuanto a edades, lo que redujo la incidencia de variables externas en el desempeño lector. Esta información fue crucial para establecer la línea base sobre la cual se interpretaron los resultados posteriores, ya que permitió identificar que ambos grupos partían de condiciones relativamente similares. Asimismo, estos datos facilitaron un análisis inicial sobre cómo las características individuales podrían incidir en la apropiación progresiva de las secuencias didácticas mediadas por TIC. En este marco, la caracterización poblacional aportó claridad sobre el contexto sociocultural que condicionó el desarrollo de la intervención educativa.

De acuerdo con Vargas y Paredes (2021), se llevó a cabo un análisis descriptivo que integró medidas de tendencia central y dispersión, las cuales permitieron identificar patrones iniciales en las competencias lectoras antes de la intervención. Los resultados del pretest mostraron desempeños similares entre el grupo experimental y el grupo control, lo que confirmó la equivalencia inicial necesaria para analizar cambios derivados de la estrategia implementada.

Esta revisión permitió detectar que los estudiantes presentaban dificultades comunes en procesos como la comprensión literal, el reconocimiento de vocabulario y la identificación de información explícita en textos narrativos breves. A partir de estos hallazgos, se consolidó una base empírica que reforzó la pertinencia de aplicar una estrategia metodológica estructurada desde la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT), con el fin de fortalecer las habilidades lectoras. De este modo, el análisis descriptivo contribuyó a situar el punto de partida real del aprendizaje infantil.

Como indican Bernal y Martínez (2022), se ejecutó un análisis inferencial mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon para establecer diferencias significativas entre los momentos de evaluación. El contraste estadístico evidenció que el grupo experimental alcanzó mejoras significativas tras la aplicación de las secuencias didácticas mediadas por TIC, mientras que el grupo control no presentó variaciones relevantes entre el pretest y el posttest. Esta divergencia en los resultados permitió inferir que la intervención tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias lectoras, especialmente en lo relacionado con la ampliación del vocabulario y la comprensión global del texto. Asimismo, los valores obtenidos confirmaron la pertinencia del uso de pruebas no paramétricas, dados los tamaños muestrales y la naturaleza heterogénea de las respuestas infantiles. Así, el análisis inferencial aportó sustento estadístico a la hipótesis investigativa.

Retomando a Méndez, Silva y Ortega (2023), se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para analizar el comportamiento del grupo experimental a lo largo de las tres aplicaciones internas realizadas durante el desarrollo de las secuencias didácticas. Los resultados mostraron progresión sostenida en cada una de las pruebas, lo que evidenció que el proceso de intervención no solo generó mejoras puntuales, sino que permitió un avance gradual en la comprensión lectora. Este comportamiento progresivo fue especialmente visible en las habilidades vinculadas a la identificación de ideas principales y la articulación del significado global del texto. Tales hallazgos sugirieron que la estructura secuencial de las actividades de la estrategia PGT facilitó la consolidación de aprendizajes, lo que reafirmó la naturaleza acumulativa del proceso lector en esta etapa escolar. En conjunto, este análisis complementó la mirada inferencial inicial.

Según Ramírez y Torres (2020), la triangulación cualitativa permitió observar cómo los estudiantes del grupo experimental manifestaron mayor apropiación de las etapas de la estrategia, especialmente en procesos como la lectura detallada y la representación de ideas. Los instrumentos aplicados revelaron que los niños lograron interactuar con los textos de forma más

autónoma, mostrando avances en la comprensión de estructuras narrativas simples. Además, los docentes reportaron que el uso de TIC favoreció la motivación durante las actividades y permitió atender ritmos individuales de aprendizaje. La lectura interpretativa de las transcripciones mostró una coherencia entre los avances observados en las pruebas internas y las percepciones docentes, lo que reforzó la validez pedagógica de la intervención. Así, la integración de voces docentes fortaleció la comprensión del impacto real del proceso.

En coherencia con Fernández y Rincón (2021), el análisis cualitativo permitió identificar dificultades específicas que persistieron en algunos estudiantes, particularmente en la formulación de inferencias simples y en la capacidad para relacionar imágenes con fragmentos textuales. Los docentes señalaron que estas dificultades estaban asociadas tanto al nivel de madurez lectora como a la exposición previa al material digital, lo que generó un punto de reflexión sobre la importancia de fortalecer la alfabetización temprana mediada por TIC. A pesar de ello, el discurso docente destacó que la estrategia permitió avances notables en la atención sostenida y en la comprensión de instrucciones, elementos esenciales en los primeros niveles del proceso lector. Estas valoraciones cualitativas aportaron matices interpretativos que complementaron la mirada estadística, permitiendo una comprensión más integral del fenómeno.

De acuerdo con Flick (2022), el análisis cualitativo mediante codificación permitió identificar categorías emergentes que caracterizaron el comportamiento lector durante el proceso. Entre ellas destacaron el nivel de involucramiento, la capacidad de seguimiento de instrucciones y la frecuencia con la que los estudiantes lograron establecer conexiones entre el texto y situaciones cotidianas. La organización de estas categorías en matrices de análisis reflejó una mejora progresiva en la participación activa del estudiantado y permitió evidenciar cómo la estrategia PGT mediada por TIC favoreció la transición de una lectura mecánica a una más orientada al sentido. Estas tendencias emergentes coincidieron con los resultados cuantitativos, mostrando consistencia metodológica y reforzando la validez interna del estudio. Así, la codificación cualitativa consolidó un panorama coherente sobre el progreso lector.

Según González, Romero y Del Castillo (2023), el uso de tecnologías digitales en primera infancia debe complementarse con un acompañamiento pedagógico intencionado, lo cual se evidenció en los resultados obtenidos. Los docentes reportaron que la estrategia permitió una mejor articulación entre los recursos digitales y las actividades presenciales, facilitando que los niños comprendieran instrucciones mediante estímulos visuales y auditivos. Esta convergencia

metodológica favoreció el fortalecimiento de la comprensión literal y contribuyó al desarrollo de habilidades de transición hacia niveles superiores de lectura. Además, los análisis gráficos elaborados a partir de las matrices cualitativas reflejaron una mayor frecuencia de respuestas correctas en etapas como la contextualización y la representación de ideas. En conjunto, estos hallazgos confirmaron la eficacia pedagógica de la integración TIC-PGT.

Respaldando lo planteado por López y Duarte (2022), el proceso investigativo mantuvo protocolos éticos rigurosos durante la recolección, transcripción y análisis de datos, lo que aseguró la confiabilidad de las respuestas obtenidas y la transparencia metodológica. Los docentes valoraron positivamente este enfoque ético, destacando que la claridad del proceso favoreció su participación informada y la autenticidad de sus aportes. Este compromiso ético fortaleció la legitimidad de los resultados y permitió que las interpretaciones derivadas del análisis cualitativo se sostuvieran en información fidedigna. Asimismo, los docentes resaltaron que el acompañamiento continuo durante la intervención generó entornos de confianza que favorecieron el aprendizaje infantil, lo que se reflejó en los avances obtenidos por el grupo experimental. En síntesis, el componente ético robusteció la credibilidad del estudio.

Siguiendo a Ruiz y Castellanos (2024), la convergencia entre análisis cuantitativo y cualitativo permitió identificar regularidades claras en los datos, mostrando que el grupo experimental alcanzó un desempeño significativamente superior al grupo control. Esta regularidad se expresó tanto en las pruebas estandarizadas como en las internas, lo que reforzó la evidencia empírica sobre la eficacia de la estrategia metodológica implementada. Así, se observaron mejoras sustantivas en la comprensión global del texto, el reconocimiento de vocabulario y la asociación imagen-texto. Del mismo modo, las voces docentes coincidieron en señalar un aumento en la autonomía y la motivación lectora, factores que explican en parte el comportamiento diferencial entre los grupos. Esta articulación consolidó un panorama robusto sobre la transformación lograda.

En línea con Sandoval y Rodríguez (2020), el análisis de tendencias permitió visualizar que la intervención no solo generó mejoras cuantitativas, sino que también impactó en la actitud lectora y en la disposición hacia las actividades mediadas por TIC. Los docentes reportaron que los estudiantes del grupo experimental mostraron mayor curiosidad durante las actividades, así como una participación más activa en los ejercicios de interpretación. Estas actitudes favorecieron la apropiación de los contenidos y contribuyeron a que las mejoras en las pruebas se

consolidaran de forma sostenida a lo largo del proceso. Esta tendencia permitió inferir que la estrategia pedagógica no solo impactó habilidades específicas, sino que también fortaleció procesos socioemocionales asociados a la lectura. En este sentido, se evidenció una transformación integral en el grupo intervenido.

Como plantean Miles, Huberman y Saldaña (2020), la síntesis del análisis permitió contrastar los resultados empíricos con las bases teóricas de la PGT, mostrando que la estrategia es pertinente para el nivel de transición y adaptable al contexto territorial de Turbo, Antioquia. Los hallazgos confirman que la problemática inicial —limitaciones en la comprensión lectora y escasa integración de TIC— se modificó sustancialmente en el grupo experimental, lo que evidencia una mejora real del estado del problema. Este cierre analítico permite concluir que la propuesta no solo es viable, sino necesaria para fortalecer el aprendizaje lector en la primera infancia. Así, los resultados constituyen un puente argumental sólido hacia la propuesta de transformación, respaldando su pertinencia y justificando su implementación en escenarios educativos similares.

Discusión de los resultados

Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), la discusión de los resultados permitió contrastar las variaciones encontradas en las competencias lectoras del grupo experimental con las bases teóricas que sustentan la eficacia de las intervenciones mediadas por TIC en la primera infancia. Los hallazgos cuantitativos evidenciaron avances significativos en la comprensión literal y en el reconocimiento de vocabulario, lo cual coincide con los postulados de la Pedagogía de los Géneros Textuales sobre la necesidad de integrar prácticas contextualizadas y apoyadas en recursos multimodales. Asimismo, los resultados cualitativos reforzaron esta tendencia, dado que las percepciones docentes señalaron un incremento en la motivación y en la autonomía lectora de los estudiantes expuestos a la estrategia. Estos elementos confirmaron que la intervención se articuló coherentemente con el enfoque pedagógico adoptado. En consecuencia, la discusión inicial situó los resultados dentro de un marco teórico sólido.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2021), la interpretación de tendencias cuantitativas permitió valorar la consistencia del impacto de la intervención al comparar los resultados del pretest y el posttest en ambos grupos. El análisis estadístico mostró que solo el grupo experimental presentó cambios significativos, lo que respaldó la hipótesis de que las TIC,

integradas bajo una estructura didáctica clara, potencian la comprensión lectora en etapas tempranas. Este comportamiento se armonizó con la literatura que reconoce que los ambientes digitales favorecen la atención, la exploración activa y la construcción de significado. En contraste, el grupo control mantuvo patrones similares entre ambos momentos de medición, lo que confirmó que las mejoras no fueron atribuibles a factores externos. De esta manera, la discusión cuantitativa fortaleció la validez propositiva del diseño.

Retomando a Gómez y Salazar (2022), la comparación entre los resultados empíricos y las perspectivas teóricas permitió comprender cómo la mediación tecnológica influyó en procesos cognitivos asociados a la lectura inicial. La teoría establece que la exposición a estímulos multisensoriales mejora la decodificación y la fijación del vocabulario, elementos que se evidenciaron en el desempeño superior del grupo experimental. A su vez, los instrumentos aplicados mostraron que los estudiantes lograron relacionar imágenes, sonidos y palabras de manera más efectiva, lo que coincide con el modelo de aprendizaje multimodal. Esta articulación entre teoría y evidencia empírica permitió sostener que la estrategia implementada se insertó adecuadamente en los lineamientos teóricos contemporáneos sobre alfabetización emergente. Así, la discusión integró coherencia conceptual y hallazgos verificables.

Según Ramírez y Torres (2020), la triangulación cualitativa aportó elementos interpretativos que permitieron contrastar la información desde múltiples perspectivas, fortaleciendo la comprensión del fenómeno estudiado. Los docentes coincidieron en que la estrategia mediada por TIC incrementó la participación y la disposición hacia la lectura, afirmaciones que se relacionan con los postulados teóricos sobre motivación intrínseca en la alfabetización temprana. Esta coincidencia entre discurso docente y tendencias cuantitativas evidenció regularidades que confirmaron la pertinencia del enfoque metodológico adoptado. Además, la triangulación permitió identificar tensiones y desafíos, como la dificultad para establecer inferencias, lo cual se corresponde con hallazgos de investigaciones recientes. En conjunto, el contraste integró matices necesarios para una discusión sólida.

En consonancia con Flick (2022), la codificación cualitativa facilitó identificar categorías emergentes vinculadas al nivel de compromiso, la comprensión de instrucciones y la articulación entre texto e imagen. Estas categorías dialogaron con la teoría sobre alfabetización emergente, que destaca la importancia de prácticas lectoras significativas y contextualizadas. Al analizar las recurrencias en el discurso docente, se constató que la estrategia PGT mediada por TIC favoreció

la transición de la lectura mecánica a procesos interpretativos iniciales. Esta interpretación coincide con tendencias identificadas en las pruebas internas y respalda la visión teórica de que la comprensión no es un proceso lineal, sino acumulativo y mediado por la interacción. De este modo, la codificación cualitativa reforzó el sustento conceptual del estudio.

Como plantean López y Duarte (2022), el análisis ético de la información contribuyó a interpretar los datos desde una perspectiva humana y contextualizada, asegurando que las conclusiones se construyeran sobre información legítima y confiable. El comportamiento lector registrado en el grupo experimental reflejó no solo avances cognitivos, sino también transformaciones actitudinales, lo que coincide con teorías que enfatizan el vínculo entre bienestar emocional y desempeño académico. Esta perspectiva ética permitió contrastar los resultados con marcos teóricos que reconocen la importancia de ambientes seguros y motivadores en la primera infancia. Así, la discusión integró no solo evidencias técnicas, sino también consideraciones fundamentales para la comprensión global del fenómeno lector.

Respaldando lo planteado por Ruiz y Castellanos (2024), la integración de análisis cuantitativos y cualitativos permitió establecer un contraste sólido entre los hallazgos empíricos y las teorías sobre innovación pedagógica. Los resultados mostraron que las TIC, cuando se integran de manera intencional y didácticamente fundamentada, generan transformaciones medibles en competencias básicas, lo que coincide con investigaciones recientes en entornos rurales. Esta regularidad reafirmó la pertinencia del enfoque experimental adoptado y permitió concluir que la intervención produjo efectos reales y no circunstanciales. Además, la convergencia de datos cuantitativos y percepciones docentes fortaleció el argumento sobre la necesidad de incorporar tecnologías en los procesos formativos iniciales.

Como señalan Martínez y Rivera (2021), los resultados evidenciaron que la evaluación formativa mediante instrumentos internos contribuyó a comprender mejor el comportamiento lector infantil, coherente con las bases teóricas que destacan su utilidad para monitorear progresos. Los avances observados en el grupo experimental coincidieron con investigaciones que demuestran que la evaluación continua permite ajustar prácticas pedagógicas y generar retroalimentación significativa. Esta perspectiva teórica permitió interpretar los resultados de manera más amplia y contextualizada, consolidando una visión integral del aprendizaje lector. En consecuencia, la discusión fortaleció la comprensión del estado real del problema y de las transformaciones logradas a partir de la intervención.

En coherencia con lo planteado por Miles et al. (2020), el proceso de contrastación entre los resultados empíricos y los referentes teóricos permitió establecer con claridad la persistencia de una brecha significativa en el desarrollo de las competencias lectoras entre el grupo control y el grupo experimental, evidenciando que las mejoras observadas se asociaron exclusivamente a la mediación pedagógica estructurada y no a la dinámica pedagógica convencional. Esta situación confirma que el estado inicial del problema no se resuelve de manera espontánea ni mediante prácticas tradicionales, sino que requiere intervenciones pedagógicas intencionales, sistemáticas y contextualizadas. En este sentido, la discusión demostró que la mediación basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales apoyada en TIC constituye un referente válido y pertinente para transformar las condiciones de aprendizaje lector en el nivel de transición.

No obstante, los hallazgos también evidenciaron que dichas mejoras responden a una intervención específica y no a una transformación institucional consolidada, lo que reafirma la necesidad de estructurar una propuesta pedagógica formal que garantice su sostenibilidad, replicabilidad y articulación curricular. En consecuencia, no solo se confirma la existencia de la problemática investigada y la efectividad de la mediación propuesta, sino que establece de manera inequívoca la necesidad de implementar una propuesta de transformación pedagógica mediada por TIC como respuesta estructural al problema identificado, constituyéndose este planteamiento en el fundamento lógico, metodológico y pedagógico que soporta el diseño de una propuesta de transformación.

Capítulo 4. Propuesta De Transformación

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación evidencia la necesidad de estructurar una propuesta de transformación pedagógica que articule el uso de herramientas tecnológicas con la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT), como vía para fortalecer las competencias lectoras en la educación preescolar. Los hallazgos, tanto cuantitativos como cualitativos, reflejan una mejora significativa en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental, lo que justifica la pertinencia de avanzar hacia una estrategia didáctica innovadora, sustentada en fundamentos teóricos sólidos y prácticas contextualizadas. De acuerdo con Rodríguez y Camacho (2020), los resultados propositivos deben emerger del análisis

reflexivo de las evidencias empíricas y de su confrontación con los marcos conceptuales del estudio, permitiendo así formular soluciones pedagógicas pertinentes. En este sentido, la propuesta transformadora que se deriva de esta investigación se ubica como un resultado teórico-práctico, al ofrecer una ruta metodológica aplicable al aula y, al mismo tiempo, enriquecer los marcos de referencia sobre la didáctica de la lectura en la primera infancia. Según Gómez y Parra (2022), cuando la propuesta metodológica logra incidir en las prácticas educativas y en el pensamiento didáctico de los docentes, se consolida como un aporte significativo tanto para la teoría como para la praxis pedagógica. Por tanto, la estrategia basada en la PGT mediada por TIC se perfila como una alternativa transformadora para responder a las limitaciones detectadas y potenciar los aprendizajes en contextos rurales y diversos como el de Turbo.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La fundamentación teórica que sustenta esta propuesta se estructura en torno a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación con la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT), concebida como un enfoque didáctico integral para la enseñanza de la lectura desde los primeros años de escolaridad. Diversos estudios han señalado que el uso de TIC en escenarios educativos potencia los procesos de comprensión lectora cuando se articula a modelos pedagógicos significativos (Herrera & Pineda, 2020). La incorporación de herramientas digitales, como plataformas interactivas y recursos audiovisuales, permite diseñar secuencias didácticas que responden a los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes del nivel de transición. Al adoptar la PGT como eje estructurador, esta estrategia promueve la interacción reflexiva con los textos, reconociendo su función comunicativa, estructura y propósito. Según Castaño y Ríos (2021), los géneros textuales no solo organizan la práctica discursiva, sino que configuran las formas de pensar y construir sentido. De esta manera, la propuesta se sitúa en una perspectiva socioconstructivista, que reconoce al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, mediado por el lenguaje, la cultura y la tecnología.

En consonancia con los hallazgos obtenidos en la fase de análisis, se justifica la necesidad de replantear los enfoques tradicionales de enseñanza de la lectura que aún persisten en escenarios escolares rurales, los cuales suelen centrarse en ejercicios mecánicos de decodificación y memorización (Moreno & Gutiérrez, 2022). El bajo desempeño observado en el grupo control confirma que la ausencia de estrategias mediadas por TIC y ancladas en un enfoque

textual impide la consolidación de competencias lectoras críticas. En contraste, la intervención pedagógica diseñada desde la PGT permitió evidenciar mejoras sustanciales en la comprensión, la interpretación y la producción oral y escrita en el grupo experimental. Estos resultados configuran un nuevo aporte teórico-práctico que reconfigura las prácticas lectoras en educación preescolar, destacando la importancia de diversificar los textos, fomentar la lectura multimodal y diseñar actividades que integren elementos gráficos, sonoros y audiovisuales. Como argumentan Zambrano y Díaz (2020), la lectura en entornos digitales exige nuevas habilidades cognitivas, que deben ser promovidas desde edades tempranas mediante estrategias metodológicas pertinentes, reflexivas y colaborativas.

En el marco de esta propuesta, se redefine el papel del docente como mediador pedagógico y diseñador de experiencias de lectura significativas, guiadas por principios de la PGT y potenciadas con TIC. Esta transformación teórica y práctica implica reconocer que la lectura ya no puede concebirse como una práctica homogénea, sino como una actividad situada, interactiva y multimodal (Rincón & Salas, 2023). En consecuencia, el docente debe asumir un rol activo en la selección de textos auténticos, el diseño de secuencias didácticas adaptadas al nivel de desarrollo de sus estudiantes y la incorporación de recursos digitales que amplifiquen la comprensión. La propuesta aquí formulada contribuye teóricamente al enriquecer el enfoque de la PGT con una dimensión tecnológica, que hasta ahora ha sido poco explorada en el nivel de transición. Tal como lo sostiene Ortega (2021), la articulación entre TIC y géneros textuales constituye un campo fértil para innovar en la didáctica de la lengua, aportando rutas para formar lectores críticos y competentes en contextos diversos y desafiantes.

Desde la perspectiva de los fundamentos referenciales, esta estrategia pedagógica mediada por TIC basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT) plantea una contribución significativa al enfoque didáctico de la lectura en educación preescolar, pues integra componentes teóricos que hasta ahora habían sido tratados de forma aislada. La propuesta permite superar el reduccionismo de métodos centrados únicamente en la repetición o la fragmentación del texto, proponiendo en su lugar una visión holística donde se considera el texto como unidad de sentido situada en un contexto comunicativo (Sierra & Cardona, 2019). El aporte teórico de esta propuesta radica en la construcción de una secuencia metodológica que articula lectura, interacción y tecnología, posibilitando así el desarrollo integral de las competencias lectoras en niñas y niños de 5 y 6 años. En palabras de Gualdrón y Torres (2022), una estrategia

eficaz debe propiciar no solo el reconocimiento del contenido literal, sino también la activación de procesos inferenciales, críticos y reflexivos desde edades tempranas. Esta visión rompe con la lógica de alfabetización mecánica y plantea una relectura del rol del lenguaje como herramienta de pensamiento.

Los hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos permitieron establecer relaciones claras entre el uso de herramientas digitales y la mejora progresiva en los niveles de comprensión lectora. Particularmente, el uso de organizadores gráficos interactivos, audios narrativos y videos explicativos contribuyó a fortalecer la retención, la inferencia y la interpretación textual en los estudiantes del grupo experimental. Este resultado coincide con lo expuesto por Méndez y Rojas (2021), quienes señalan que el uso pedagógico de tecnologías digitales promueve una lectura más significativa cuando se vincula con estrategias de andamiaje cognitivo. Además, el estudio permitió identificar que los niños del nivel de transición que participaron activamente en las secuencias didácticas propuestas lograron establecer conexiones entre sus experiencias previas y los contenidos de los textos trabajados, lo que evidencia un proceso de apropiación auténtico. Así, esta propuesta no solo responde a una necesidad empírica, sino que se constituye como un aporte metodológico susceptible de replicarse en contextos educativos similares.

En términos de construcción teórica, esta propuesta reformula el concepto de competencia lectora en la primera infancia al considerar no solo los niveles tradicionalmente evaluados — literal, inferencial y crítico—, sino también las dimensiones emocionales, colaborativas y tecnológicas que configuran la experiencia lectora en el siglo XXI. Según Benítez y Ávila (2020), la comprensión lectora en la era digital exige una mirada compleja que integre factores semióticos, sociales y afectivos. En este sentido, la estrategia desarrollada parte del principio de que la lectura no se limita a decodificar símbolos, sino que implica una negociación activa de significados, mediada por el uso de TIC y los géneros discursivos seleccionados. El resultado es una propuesta teórico-práctica que amplía los marcos convencionales de enseñanza de la lectura en preescolar, incorporando variables que hasta ahora han sido escasamente sistematizadas en la literatura académica. Esta innovación se justifica no solo por su impacto en el aula, sino por su potencial para enriquecer el campo de la pedagogía del lenguaje desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

La propuesta también reconfigura la noción de mediación pedagógica, al asumir que el rol docente debe trascender la transmisión de contenidos para convertirse en una guía activa en los procesos interpretativos de los estudiantes. En el marco de esta estrategia, el docente se convierte en un mediador que facilita la construcción de sentidos mediante el uso de TIC, en concordancia con lo planteado por Ramírez y Céspedes (2023), quienes sostienen que la mediación pedagógica efectiva en educación inicial requiere de una planificación que conecte la intencionalidad didáctica con los recursos tecnológicos disponibles. La incorporación sistemática de actividades centradas en géneros textuales variados, como cuentos, instrucciones y descripciones, propició la diversificación de escenarios comunicativos, lo que facilitó la consolidación de esquemas cognitivos relacionados con la estructura, función y propósito del texto. Esta perspectiva supone un aporte conceptual al debate sobre la enseñanza de la lectura en el nivel de transición, ya que aporta una ruta concreta para articular los elementos de la PGT con la alfabetización digital temprana, superando enfoques desarticulados que aún persisten en muchos entornos educativos.

Asimismo, los resultados teóricos de esta investigación se concretan en la delimitación de una secuencia didáctica estructurada en fases, que puede considerarse un modelo metodológico adaptable a otros contextos. Esta secuencia parte del reconocimiento del género textual, seguido por la exploración del propósito comunicativo, la lectura guiada, la representación gráfica del contenido y la autoevaluación del proceso. Según López y Bernal (2020), los modelos de intervención que contemplan fases explícitas de desarrollo lector resultan más eficaces en el logro de aprendizajes significativos, especialmente en educación preescolar. En este estudio, el uso de fases secuenciadas permitió una progresión gradual en la dificultad de las tareas lectoras, respetando el ritmo de aprendizaje de los niños y promoviendo la interiorización de estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta estructuración representa un avance teórico, en tanto ofrece un esquema operativo que combina los principios de la PGT con las potencialidades didácticas de las herramientas digitales, generando un puente entre la teoría del texto y la praxis educativa.

En este mismo sentido, la propuesta de transformación se sustenta en una concepción dialógica del aprendizaje, en la cual los estudiantes construyen sentido a partir de la interacción con otros y con el texto, mediada por entornos digitales. Esta perspectiva se alinea con los postulados de Freire y adaptaciones recientes como las de Cano y Ortega (2021), quienes resaltan la necesidad de concebir la lectura como un proceso sociocultural, donde los significados emergen del diálogo, la experiencia y la reflexión crítica. La estrategia aplicada en la Institución

Educativa Turbo promovió espacios colaborativos donde los niños compartieron interpretaciones, formularon preguntas y elaboraron representaciones conjuntas de los textos leídos. Este enfoque permitió no solo fortalecer las competencias lectoras, sino también habilidades interpersonales y comunicativas clave para su desarrollo integral. En este sentido, la propuesta constituye una contribución práctica y teórica que articula la alfabetización temprana con principios de justicia social, equidad y participación activa, situando al estudiante como sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva epistemológica, la estrategia desarrollada se alinea con una visión constructivista del aprendizaje, en la que el conocimiento no se transmite de forma directa, sino que se construye activamente en la interacción entre el sujeto, el texto y el entorno. En este marco, la mediación tecnológica y los géneros textuales se convierten en catalizadores del desarrollo cognitivo y lingüístico, tal como lo proponen Bravo y Palacios (2022), quienes destacan que el uso de tecnologías digitales en contextos significativos potencia el pensamiento crítico desde edades tempranas. Esta articulación conceptual representa un avance teórico en la medida en que permite integrar nociones del constructivismo social con enfoques contemporáneos de literacidad digital, brindando un sustento robusto a la implementación de la propuesta. Así, se trasciende la dicotomía entre oralidad y escritura, y se promueve una alfabetización multimodal que responde a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

El aporte metodológico de esta propuesta también radica en la validación de instrumentos de evaluación adaptados al nivel de transición, que permiten valorar de manera rigurosa y contextualizada los avances en comprensión lectora. A diferencia de las pruebas estandarizadas, los instrumentos empleados se diseñaron con base en criterios de pertinencia, claridad y relevancia cultural, lo cual permitió una lectura más justa del desempeño de las niñas y niños. En este sentido, lo planteado por Sánchez y Rincón (2021) respalda esta aproximación, al señalar que la evaluación en educación inicial debe priorizar la observación situada, la participación activa y el análisis del discurso infantil. El diseño y aplicación de rúbricas y análisis gráfico se constituyen, entonces, en un resultado práctico de la investigación, al ofrecer herramientas replicables para otros docentes que deseen implementar procesos de evaluación formativa centrados en la lectura y el uso de TIC desde una lógica pedagógica inclusiva.

Adicionalmente, los hallazgos permiten replantear algunos supuestos sobre la alfabetización inicial en contextos rurales, evidenciando que las niñas y niños del nivel de

transición tienen la capacidad de participar en experiencias lectoras complejas cuando se les brinda una mediación adecuada. Contrario a enfoques deficitarios que minimizan las capacidades de esta población, la estrategia basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC demostró que, con una planificación didáctica contextualizada, se pueden alcanzar logros significativos en la comprensión lectora. Esto coincide con lo documentado por Fuentes y Mejía (2023), quienes argumentan que la innovación pedagógica no debe centrarse exclusivamente en el acceso a la tecnología, sino en cómo esta se articula con prácticas pedagógicas transformadoras. Así, esta propuesta se inscribe en un paradigma de equidad educativa, aportando un modelo contextualizado y transferible para el fortalecimiento de la educación rural desde una perspectiva crítica, inclusiva y tecnológica.

La propuesta investigativa no solo responde a una necesidad práctica identificada en la comunidad educativa de Turbo, sino que también ofrece una contribución sustancial al campo de la didáctica de la lengua y las TIC en educación preescolar. La estrategia metodológica diseñada, implementada y validada constituye un resultado teórico-práctico que puede ser replicado, adaptado o perfeccionado en otros contextos con características similares. Además, al generar nuevas relaciones entre la teoría de los géneros textuales, las herramientas digitales y las prácticas de enseñanza de la lectura, el estudio aporta al enriquecimiento del cuerpo teórico sobre alfabetización inicial mediada por TIC. Como afirman Torres y Calderón (2024), las propuestas pedagógicas que integran tecnología con intencionalidad didáctica deben partir de un conocimiento profundo del contexto y de una reflexión crítica sobre los fines formativos. En este marco, la presente investigación se configura como una apuesta por la transformación educativa desde la innovación, la equidad y el compromiso con la infancia.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación.

La descripción de la propuesta de transformación responde a la necesidad de articular elementos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que favorezcan una educación ambiental crítica y situada en contextos rurales. En este sentido, la propuesta se organiza en torno a componentes coherentes con los fines formativos del currículo y con los principios del enfoque ecológico-crítico, el cual, según Sauv   (2020), busca generar conciencia, responsabilidad y acción frente a los problemas socioambientales desde una perspectiva sistémica. Además, se incorporan mediaciones tecnológicas como estrategias dinamizadoras del aprendizaje, bajo la premisa de que

las TIC permiten ampliar las posibilidades de interacción, investigación y participación en el aula (González & López, 2021). La estructura propuesta contempla objetivos generales y específicos, un aparato teórico y referencial que fundamenta su pertinencia, y una secuencia operativa con fases, actividades y recursos adaptados a las características de la Institución Educativa Rafael Pombo. Como sugieren Mejía y Rojas (2019), estructurar una intervención curricular con base en el contexto y la participación activa de los actores educativos, incrementa su eficacia, sostenibilidad e impacto en el territorio.

La propuesta titulada *Estrategia pedagógica mediada por TIC basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales para el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia, durante el año lectivo 2024*, surge de la necesidad urgente de transformar las prácticas de enseñanza de la lectura en contextos escolares rurales. Este enfoque integra dos fundamentos clave: la mediación tecnológica y el trabajo didáctico con los géneros textuales, bajo una perspectiva pedagógica crítica e inclusiva. Tal como lo destacan Ramírez y Cuéllar (2023), la incorporación de herramientas digitales en escenarios educativos promueve experiencias significativas cuando se articulan con prácticas contextualizadas. Asimismo, Bravo y Palacios (2022) subrayan que los géneros textuales permiten desarrollar competencias comunicativas desde edades tempranas, al facilitar la comprensión de estructuras discursivas diversas. Esta propuesta, por tanto, no solo responde a un vacío metodológico identificado en el diagnóstico inicial, sino que se proyecta como una alternativa didáctica viable para fortalecer la alfabetización emergente mediante prácticas lectoras que combinan lo tecnológico con lo textual en un ambiente pedagógico estimulante.

La formulación del aparato teórico en esta propuesta inicia con el reconocimiento de la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT) como un eje articulador del aprendizaje lector significativo. Según Martínez y Pacheco (2021), el conocimiento explícito de la tipología y función de los géneros textuales fortalece la comprensión de estructuras narrativas, descriptivas y expositivas, lo cual resulta imprescindible en la etapa de transición preescolar. Al integrar las herramientas TIC, esta propuesta potencia la interacción del estudiante con la silueta y el propósito del género, habilitando entornos digitales que permiten manipular textos reales y multimodales (López & Ramírez, 2023). Esta base teórica responde a la necesidad de formar

lectores competentes desde temprana edad, ya que la PGT construye un puente entre el conocimiento formal y el uso significativo en contextos reales (Jiménez & Vargas, 2022).

El enfoque metacognitivo se articula con énfasis en procesos de lectura detallada, contextualización, representación y autoevaluación, todos potenciados por mediación TIC. González y Serrano (2022) sostienen que en la infancia temprana, la metacognición es clave para desarrollar autonomía lectora; esto se logra cuando los estudiantes son guiados a reflexionar y evaluar sus propios procesos de comprensión. De igual forma, el uso de organizadores gráficos digitales, como mapas mentales interactivos o narraciones multimedia, estimula la representación de ideas y facilita la visualización de relaciones explícitas e implícitas en el texto (Navarro et al., 2020). En el nivel de transición, estas herramientas permiten construir puentes entre la oralidad, la prelectura y las estructuras escriturales, fortaleciendo la comprensión desde sus raíces cognitivas y lingüísticas (Cárdenas & Torres, 2024).

El aparato teórico integra la dimensión socioemocional y cultural de la lectura mediada por TIC. En el contexto del aula de Turbo, la diversidad cultural y la experiencia digital forman parte del capital cultural de los niños (Álvarez & Castillo, 2021). Según Paredes y Quiroz (2024), la lectura not only construye saberes, sino también identidades y vínculos emocionales; la PGT mediada por TIC permite representar textos inclusivos, que reflejan el entorno local y potencian el sentido de pertenencia. Además, facilita la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento, cuando se usan plataformas que promueven el diálogo y la reflexión compartida (Restrepo & Moreno, 2019). De este modo, el aparato teórico contempla no solo el desarrollo técnico de la comprensión lectora, sino también su función formativa en términos de ciudadanía y transformación local en contextos educativos precoces.

La formulación del aparato conceptual en esta propuesta inicia con el reconocimiento de la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT) como un eje articulador del aprendizaje lector significativo. Según Martínez y Pacheco (2021), el conocimiento explícito de la tipología y función de los géneros textuales fortalece la comprensión de estructuras narrativas, descriptivas y expositivas, lo cual resulta imprescindible en la etapa de transición preescolar. Al integrar las herramientas TIC, esta propuesta potencia la interacción del estudiante con la silueta y el propósito del género, habilitando entornos digitales que permiten manipular textos reales y multimodales (López & Ramírez, 2023). Esta base teórica responde a la necesidad de formar

lectores competentes desde temprana edad, ya que la PGT construye un puente entre el conocimiento formal y el uso significativo en contextos reales (Jiménez & Vargas, 2022).

Se articula el enfoque metacognitivo con énfasis en procesos de lectura detallada, contextualización, representación y autoevaluación, todos potenciados por mediación TIC. González y Serrano (2022) sostienen que en la infancia temprana, la metacognición es clave para desarrollar autonomía lectora; esto se logra cuando los estudiantes son guiados a reflexionar y evaluar sus propios procesos de comprensión. De igual forma, el uso de organizadores gráficos digitales, como mapas mentales interactivos o narraciones multimedia, estimula la representación de ideas y facilita la visualización de relaciones explícitas e implícitas en el texto (Navarro et al., 2020). En el nivel de transición, estas herramientas permiten construir puentes entre la oralidad, la prelectura y las estructuras escriturales, fortaleciendo la comprensión desde sus raíces cognitivas y lingüísticas (Cárdenas & Torres, 2024).

El aparato teórico integra la dimensión socioemocional y cultural de la lectura mediada por TIC. En el contexto del aula de Turbo, la diversidad cultural y la experiencia digital forman parte del capital cultural de los niños (Álvarez & Castillo, 2021). Según Paredes y Quiroz (2024), la lectura not only construye saberes, sino también identidades y vínculos emocionales; la PGT mediada por TIC permite representar textos inclusivos, que reflejan el entorno local y potencian el sentido de pertenencia. Además, facilita la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento, cuando se usan plataformas que promueven el diálogo y la reflexión compartida (Restrepo & Moreno, 2019). De este modo, el aparato teórico contempla no solo el desarrollo técnico de la comprensión lectora, sino también su función formativa en términos de ciudadanía y transformación local en contextos educativos precoces.

La formulación del aparato referencial en esta investigación se estructura a partir de la articulación entre la teoría pedagógica, el enfoque metodológico y los referentes institucionales que contextualizan la propuesta. En primer lugar, la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT) se establece como base epistemológica, al concebir la lectura como un proceso situado en prácticas sociales concretas, donde el reconocimiento del tipo textual es fundamental para lograr una comprensión significativa (Cristóbal & Jiménez, 2021). Este enfoque es pertinente en el nivel de transición, donde la introducción a los géneros se convierte en una vía para acceder a nuevas formas de construcción de sentido. Además, se retoma el paradigma socioconstructivista, en el que el aprendizaje se produce a través de la interacción mediada por herramientas, contexto y

lenguaje (Sierra & Restrepo, 2022). Así, los fundamentos pedagógicos y psicológicos convergen para respaldar una propuesta que favorece la comprensión lectora mediante estrategias auténticas y contextualizadas.

El aparato referencial también integra las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mediadoras del aprendizaje lector, reconociendo su capacidad para ofrecer entornos enriquecidos, interactivos y multisensoriales. Según Mejía y Porras (2020), el uso pedagógico de las TIC en preescolar permite no solo captar la atención del niño, sino también favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas complejas como la categorización, la inferencia y la síntesis. En el caso de los estudiantes del nivel de transición, la implementación de recursos digitales como libros interactivos, videos animados y juegos de lectura constituye un recurso clave para fortalecer la comprensión textual. Este planteamiento se alinea con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), que promueven el desarrollo de competencias lectoras desde una perspectiva multimodal. Por tanto, la mediación tecnológica no se reduce a una herramienta auxiliar, sino que se incorpora como parte del diseño pedagógico transformador.

El aparato referencial contempla la dimensión contextual, integrando el diagnóstico educativo del municipio de Turbo, Antioquia, y las condiciones específicas de la Institución Educativa Turbo. En este sentido, se reconoce la brecha en el acceso a materiales didácticos y recursos tecnológicos, lo cual afecta directamente las oportunidades de aprendizaje lector en la infancia temprana (Torres & Ávila, 2023). Asimismo, se tienen en cuenta los hallazgos diagnósticos de esta investigación, que revelan prácticas pedagógicas centradas en la repetición y la decodificación mecánica, sin un abordaje estructurado de los géneros textuales. Como lo argumentan Morales y Quintero (2021), una propuesta pedagógica es pertinente cuando responde a las características socioculturales del contexto educativo. Así, este aparato referencial se erige como una red conceptual y situacional que respalda teórica y metodológicamente la propuesta de transformación educativa planteada.

El aparato operacional de esta propuesta se configura como la concreción práctica del diseño metodológico centrado en la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT), mediada por TIC, para el fortalecimiento de las competencias lectoras en el nivel de transición. Esta operacionalización parte de la estructuración de fases progresivas que permiten a los niños y niñas acercarse de manera guiada a los distintos géneros textuales mediante secuencias didácticas contextualizadas. Según Rodríguez y Castañeda (2021), un aparato eficaz debe articular de forma

coherente los objetivos específicos con actividades y recursos que activen las dimensiones cognitiva, emocional y comunicativa del aprendizaje lector. En este sentido, se priorizan instrumentos como guías didácticas digitales, rúbricas de observación, diarios pedagógicos y registros anecdóticos, los cuales permiten documentar de manera sistemática el desarrollo de competencias en escenarios reales de aula. Estas herramientas son diseñadas bajo criterios de pertinencia, accesibilidad tecnológica y enfoque inclusivo, elementos que aseguran la viabilidad y sostenibilidad de la intervención en contextos escolares rurales.

La aplicación de instrumentos en esta propuesta responde al principio de triangulación metodológica, garantizando la validez de los resultados mediante el cruce de técnicas cuantitativas. Se contempla la implementación de pruebas diagnósticas (pretest) y posttest de comprensión lectora adaptadas al nivel de transición y observaciones directas del desempeño lector durante la ejecución de las secuencias didácticas. De acuerdo con Barrera y Zuluaga (2020), la combinación de enfoques posibilita un acercamiento más profundo a los procesos de comprensión en la infancia temprana, al captar tanto los desempeños visibles como las estrategias cognitivas subyacentes. Además, la incorporación de herramientas digitales como aplicaciones móviles interactivas y plataformas de lectura guiada se alinea con los lineamientos actuales del uso de TIC en entornos escolares, permitiendo que los estudiantes interactúen activamente con los textos desde una experiencia multisensorial. Todo está diseñado para que la recolección y análisis de la información sean coherentes con los objetivos investigativos y transformadores del estudio.

Este aparato operacional se fundamenta en una planificación precisa de las fases de intervención pedagógica, que incluyen actividades de motivación, exploración del texto, análisis estructural, interacción comunicativa y producción creativa. Estas fases se desarrollan en función de los tipos textuales seleccionados (narrativos, expositivos y descriptivos), permitiendo a los estudiantes avanzar desde la decodificación básica hasta la comprensión inferencial y crítica. Según Romero y Villamil (2022), los procesos de lectura en el nivel preescolar requieren de estrategias sostenidas que favorezcan la familiarización con estructuras textuales diversas y promuevan el pensamiento reflexivo. En esa línea, el aparato operacional contempla el acompañamiento constante del docente como mediador, el uso didáctico de las TIC para diversificar las rutas de aprendizaje, y una evaluación formativa centrada en la observación de

progresos individuales. Así, en conjunto no solo posibilita la implementación de la propuesta, sino que garantiza su eficacia en el contexto particular de la Institución Educativa Turbo.

El primer momento de la propuesta diagnóstico, la representación teórica y/o práctica, se concibe como un acercamiento etnográfico a la cultura letrada del aula; en él se aplican juegos interactivos y cuentos multimedia que permiten observar, sin sesgos de evaluación tradicional, cómo los niños de transición reconocen la silueta y la finalidad de distintos géneros (Solé, 2020). Estas actividades lúdicas se complementan con instrumentos a familias y guías de observación durante la rutina escolar, de modo que emergen patrones sobre las prácticas lectoras cotidianas y la disponibilidad de recursos digitales en el hogar (Fernández & Londoño, 2023). Los hallazgos se triangulan con una prueba diagnóstica visual que prioriza pictogramas y tarjetas, reduciendo la sobrecarga textual y ajustándose a la etapa prealfabética de muchos niños (Pardo & Díaz, 2021). Este diagnóstico contextual, más que clasificar niveles, alimenta el diseño curricular diferenciado y permite anticipar barreras culturales o tecnológicas que pudieran limitar el acceso equitativo a los géneros textuales en la fase de intervención.

La fase de co-creación, traslada el foco a la construcción colaborativa de experiencias lectoras mediadas por TIC. Aquí el docente actúa como arquitecto didáctico y los estudiantes como coproductores de materiales, seleccionando géneros pertinentes —cuento popular, receta local, cartel comunitario— que dialogan con su entorno inmediato (Mendoza & González, 2022). Herramientas como Canva Kids, Book Creator o Pixton se convierten en “talleres virtuales” donde se diseñan afiches, se editan mini-libros y se animan diálogos que articulan lenguaje escrito, imagen y audio, favoreciendo la multimodalidad (Restrepo, 2022). La co-creación, al entrelazar lectura y producción, estimula la agencia del niño y fortalece su conciencia de audiencia y propósito comunicativo, componentes esenciales de la competencia lectora crítica (Torres & Quintero, 2024). Además, al vincular cada texto con saberes de ciencias naturales, arte o educación en valores, se favorece la transferencia de estrategias lectoras a otras áreas curriculares.

La tercera fase de aplicación de las secuencias didácticas se despliegan en cuatro momentos recurrentes: activación de conocimientos previos, lectura guiada, deconstrucción textual y producción digital. Cada lectura se enriquece con preguntas de predicción, inferencia y metacognición que estimulan procesos de alto nivel incluso en la primera infancia (Cassany, 2019). El trabajo con tabletas o paneles interactivos facilita la manipulación de hipervínculos, la

escucha de pistas sonoras y la construcción de glosarios audiovisuales, ampliando el vocabulario disciplinar. La evaluación, estrictamente formativa, se registra en portafolios digitales y rúbricas visuales que miden progresos en identificación de ideas, conexiones intratextuales y elaboración de respuestas creativas (Ríos & Salazar, 2023). Este seguimiento continuo habilita ajustes inmediatos, garantizando que la estrategia responda a la diversidad rítmica de aprendizaje propia del nivel de transición.

La fase de retroalimentación cierra el ciclo con una mirada reflexiva y prospectiva: docentes, familias y estudiantes analizan evidencias y formulan compromisos de mejora. Mediante círculos de diálogo y exposición pública de los productos multimodales, los niños explican sus elecciones de género y las estrategias de comprensión utilizadas, fortaleciendo la metacognición y la autoestima lectora (Zayas & Sánchez, 2021). Los resultados cuantitativos de las rúbricas se contrastan con narrativas cualitativas recogidas en diarios de aula, generando un mapa de avances y desafíos que alimenta la planeación del siguiente periodo escolar (Morales & Prada, 2022). La socialización comunitaria de los textos digitales —por ejemplo, un recetario local en formato e-book— posibilita la sostenibilidad y proyecta la propuesta más allá del aula, enlazando lectura, identidad y participación social. Así, el aparato operacional demuestra que la Pedagogía de los Géneros Textuales, mediada por TIC, no solo mejora la comprensión lectora, sino que revitaliza el ecosistema cultural de la escuela rural.

Figura 24 *Representación gráfica.*



Nota: Elaboración propia de la autora.

4.3. Objetivos de la propuesta.

La formulación de los objetivos de la propuesta constituye un componente esencial para orientar de manera coherente el diseño pedagógico mediado por TIC que se plantea en esta investigación. Después de analizar los resultados obtenidos y reconocer las necesidades específicas del contexto educativo de la Institución Educativa Turbo, se estableció la necesidad

de estructurar una intervención pedagógica que permita fortalecer progresivamente las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición. En este sentido, los objetivos aquí presentados definen con precisión el rumbo metodológico de la propuesta transformadora y delinean las acciones centrales que la componen, garantizando consistencia entre la fundamentación teórica, el diagnóstico previo y la intencionalidad formativa que guía el proceso. Asimismo, estos objetivos constituyen el punto de articulación entre los hallazgos del estudio y la ruta proyectada para el diseño de secuencias didácticas interactivas y recursos digitales contextualizados, asegurando que la propuesta responda de manera pertinente y contextual al año lectivo 2024. Con ello, se establece una base sólida para avanzar hacia una intervención sistemática que, aunque no se implementa en esta fase, queda diseñada con rigor y claridad para su futura aplicación institucional.

4.3.1 Objetivo General de la propuesta de Transformación

- Proponer una secuencia pedagógica mediadas por TIC mediante la estructuración de la Pedagogía de los Géneros Textuales, para el fortalecimiento progresivo de las competencias lectoras en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024.

4.3.2 Objetivos Específicos de la propuesta de Transformación

- Interpretar las secuencias didácticas interactivas mediadas por TIC, articuladas con la Pedagogía de los Géneros Textuales, que respondan a las necesidades lectoras identificadas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024.
- Contextualizar los recursos digitales pertinentes al entorno escolar, durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, que potencien los procesos de comprensión lectora y favorezcan la participación activa en los estudiantes del nivel de

transición de la Institución Educativa Turbo en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024.

- Estructurar un modelo pedagógico organizado por fases para la implementación futura de la propuesta, garantizando coherencia entre secuencias didácticas, recursos TIC y objetivos formativos orientados al fortalecimiento progresivo de las competencias lectoras en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo en el municipio de Turbo, Antioquia, Colombia durante el año lectivo 2024.

4.4. Actividades, fases y/o etapas.

La organización de las actividades, fases y etapas de la propuesta transformadora constituye un componente fundamental para asegurar coherencia metodológica y operativa en el diseño pedagógico mediado por TIC que se plantea para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo. Una vez delimitado el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta, resulta imprescindible estructurar una secuencia lógica y progresiva que permita visualizar el modo en que las acciones proyectadas se articulan con el enfoque pedagógico seleccionado, los recursos digitales contextualizados y las necesidades detectadas durante el análisis diagnóstico. En este sentido, la definición de las fases ofrece una hoja de ruta clara que orienta la construcción del modelo transformador, precisando la temporalidad, los procedimientos, los recursos, las responsabilidades y los productos esperados en cada momento del proceso. Asimismo, esta organización permite garantizar que la propuesta se mantenga alineada con los principios de la Pedagogía de los Géneros Textuales y con los lineamientos institucionales, asegurando que el diseño responda de manera pertinente a las características del contexto escolar. De este modo, la estructura por fases no solo ordena el proceso, sino que también consolida la viabilidad conceptual y técnica de la propuesta, proyectando su posible implementación futura con criterios de sistematicidad, pertinencia y rigurosidad académica.

La primera fase operativa de la propuesta, denominada Diagnóstico participativo, se centra en la identificación de los saberes previos, intereses lectores y necesidades específicas de los estudiantes del nivel de transición mediante herramientas digitales lúdicas a docentes y familias. Esta etapa busca caracterizar el punto de partida del proceso lector, reconociendo las

trayectorias culturales y lingüísticas de los niños como base para el diseño pedagógico. De acuerdo con Álvarez y Correa (2021), el diagnóstico situado permite anticipar obstáculos y adaptar las estrategias a las condiciones reales del aula, garantizando pertinencia y equidad. En este sentido, se priorizan técnicas de observación estructurada, registros anecdóticos digitales y juegos interactivos que miden habilidades prelectoras como la discriminación visual, la direccionalidad y la relación texto-imagen. Esta información constituye la línea base sobre la cual se articula la intervención, siendo fundamental para una planificación sensible al contexto y centrada en el estudiante (López & Salinas, 2020).

La segunda fase, Co-creación pedagógica, consiste en el diseño conjunto de experiencias didácticas mediadas por TIC a partir de géneros textuales funcionales como recetas, cuentos, instructivos y carteles, seleccionados con base en los intereses de los niños y la realidad sociocultural del entorno escolar. En esta etapa, los docentes utilizan herramientas como Canva Kids o Book Creator para elaborar recursos interactivos que permiten integrar texto, imagen, sonido y movimiento en la enseñanza de la lectura. Esta fase se fundamenta en el enfoque socioconstructivista, donde el aprendizaje se construye desde la interacción con otros y el entorno, lo cual potencia la apropiación significativa del conocimiento (Ramírez & Benavides, 2022). Así mismo, se promueve el trabajo transversal con otras áreas del currículo, ampliando el alcance de la comprensión lectora y fomentando competencias comunicativas integrales. Según Pérez y Guevara (2019), esta articulación intertextual e interdisciplinaria favorece procesos metacognitivos que permiten a los estudiantes comprender la función y estructura de cada tipo de texto en su contexto real.

La tercera fase implementación y retroalimentación, se enfoca en la aplicación de las actividades diseñadas y en la evaluación formativa de los aprendizajes logrados. La implementación se realiza mediante secuencias didácticas estructuradas que combinan lectura guiada, análisis colectivo, producción de textos y uso de tecnologías digitales para fomentar una lectura crítica y creativa. La evaluación se orienta a través de rúbricas visuales, diarios digitales y socialización de producciones, permitiendo una valoración cualitativa y continua del proceso lector. La retroalimentación no se limita a la corrección del error, sino que se concibe como oportunidad de mejora y ajuste pedagógico, tal como lo señalan Márquez y Ortega (2023), quienes destacan su papel en la construcción de autonomía lectora desde edades tempranas. Esta fase cierra el ciclo de intervención y abre la posibilidad de replicar y perfeccionar la propuesta,

asegurando su sostenibilidad y coherencia con las necesidades del contexto educativo de Turbo, Antioquia.

La fase organizacional constituye un componente esencial en la estructuración de la propuesta de transformación, ya que permite la planificación coherente y sistemática de las acciones pedagógicas, los recursos tecnológicos y los tiempos de implementación. Esta etapa contempla la articulación entre los actores educativos —docentes, directivos, familias y comunidad— con el fin de establecer acuerdos operativos que garanticen la viabilidad de la estrategia en el contexto escolar. Según González y Torres (2020), una adecuada fase organizativa propicia la sinergia entre objetivos institucionales y las innovaciones didácticas, favoreciendo entornos de trabajo colaborativo y reflexivo. En este sentido, se realiza un cronograma detallado, se asignan responsabilidades, y se definen canales de comunicación interinstitucional para monitorear el desarrollo del proyecto, priorizando la participación activa de todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, en esta fase se realiza una selección cuidadosa de los recursos tecnológicos y pedagógicos necesarios para la aplicación de la estrategia mediada por TIC, atendiendo a criterios de pertinencia, accesibilidad y adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes de transición. De acuerdo con Hernández y Carranza (2021), el uso de tecnologías digitales debe responder a propósitos pedagógicos claros, evitando su empleo como mera novedad, y más bien integrándose como mediadores del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento. Por ello, se priorizan plataformas intuitivas y amigables como Pixton, Book Creator y Genially, que permiten diseñar materiales interactivos adaptados a las características del grupo. Además, se proyecta una fase de sensibilización y formación para el cuerpo docente, con el objetivo de fortalecer competencias digitales y didácticas que sustenten la implementación efectiva de la propuesta en el aula.

Por último, la fase organizacional incluye la elaboración de los instrumentos de evaluación inicial, intermedia y final, concebidos como herramientas que permiten valorar el impacto de la estrategia sobre las competencias lectoras desde una perspectiva formativa y procesual. Como lo destacan Londoño y Vélez (2022), la evaluación debe ser coherente con los objetivos pedagógicos y flexible para adaptarse a la evolución de los aprendizajes. En este marco, se diseñan rúbricas visuales, portafolios digitales y listas de cotejo que permiten valorar aspectos como la comprensión textual, la producción de significados, y la apropiación de estructuras

textuales básicas. Esta dimensión evaluativa no solo permite verificar logros, sino también retroalimentar de manera oportuna y significativa a estudiantes y docentes, estableciendo una cultura institucional de mejora continua. En consecuencia, la fase organizacional se consolida como el punto de partida indispensable para garantizar la coherencia, sostenibilidad y pertinencia de la estrategia pedagógica transformadora.

Las actividades de la propuesta se diseñan considerando las características del desarrollo infantil en la etapa de transición, donde la lectura debe vincularse con experiencias lúdicas, significativas y socialmente contextualizadas. En tal sentido, se plantean sesiones interactivas que introducen los géneros textuales mediante herramientas digitales como cuentos multimedia, aplicaciones de lectura animada y recursos audiovisuales. Estas actividades buscan activar conocimientos previos y fomentar la familiarización con las estructuras básicas de diversos tipos de textos. Según Díaz y Restrepo (2021), el uso de entornos tecnológicos adecuados a la edad favorece la motivación y el compromiso activo del niño con la lectura, permitiendo desarrollar habilidades lectoras desde una perspectiva comunicativa y crítica. En cada jornada, se estimula la interacción oral, la escucha atenta y la exploración textual, configurando espacios de aprendizaje dinámicos, inclusivos y participativos.

Posteriormente, se implementan actividades de comprensión lectora orientadas a fortalecer procesos como la predicción, la inferencia, la identificación de propósito y la interpretación de elementos visuales y lingüísticos. Estas actividades están basadas en la lectura de textos multimodales, diseñados o seleccionados estratégicamente para su análisis en grupo mediante preguntas guiadas, juegos de roles y dramatizaciones. Como afirman Ortiz y Jiménez (2020), la comprensión lectora en los primeros años de escolaridad debe abordarse desde enfoques que articulen lo textual, lo visual y lo gestual, permitiendo que los estudiantes construyan significados de manera activa. Las tareas incluyen la creación de productos digitales como carteles, cómics o relatos ilustrados, que integran elementos de los géneros trabajados, promoviendo la apropiación y transferencia del aprendizaje lector en contextos escolares y familiares.

Se desarrollan actividades de evaluación formativa y retroalimentación, en las cuales los productos elaborados por los estudiantes son compartidos, comentados y valorados colectivamente. Estas sesiones se fundamentan en el principio de evaluación como proceso dialógico, donde el error es una oportunidad para reflexionar, corregir y aprender. Se utilizan

rúbricas visuales adaptadas, observación participativa y autoevaluaciones gráficas que permiten a los niños reconocer sus logros y desafíos. Según Zayas y Sánchez (2021), este tipo de evaluación fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y la conciencia metacognitiva desde edades tempranas. Además, se incluyen momentos de socialización con las familias, donde se presentan los avances en lectura a través de muestras digitales y ferias de lectura, fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad como eje esencial del desarrollo lector integral.

Tabla 19 *Cronograma de actividades*

Fase	Actividad	Responsable	Duración	Fecha estimada
Fase Organizacional	Socialización del proyecto con directivos, docentes y familias	Investigadora principal	1 semana	01 – 05 febrero 2024
	Planeación colaborativa del equipo pedagógico	Docente de transición, investigadora	1 semana	06 – 09 febrero 2024
Diagnóstico inicial	Aplicación de juegos para explorar saberes previos	Docente + investigadora	2 semanas	12 – 23 febrero 2024
	Análisis y sistematización del diagnóstico	Investigadora	1 semana	26 febrero – 1 marzo 2024
Diseño y co-creación	Selección de géneros y planificación de actividades	Investigadora + docente	2 semanas	04 – 15 marzo 2024
	Diseño de materiales digitales y fichas lectoras	Investigadora	1 semana	18 – 22 marzo 2024
Aplicación didáctica	Implementación de actividades lectoras (PGT + TIC)	Docente + investigadora	6 semanas	01 abril – 10 mayo 2024
	Recolección de productos digitales y observaciones en el aula	Investigadora	Paralelo a clases	Abril – mayo 2024
Evaluación y cierre	Evaluación formativa, portafolios y socialización con familias	Docente + investigadora	2 semanas	13 – 24 mayo 2024
	Análisis de resultados y redacción del informe final	Investigadora	2 semanas	27 mayo – 07 junio 2024
Retroalimentación	Ajustes metodológicos y propuestas de mejora con base en los hallazgos	Investigadora + comunidad educativa	1 semana	10 – 14 junio 2024

Nota: Elaboración propia de la autora.

Propuesta de una secuencia pedagógica mediada por TIC

Basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales (PGT)**

Nivel: **Transición**

Institución: **I.E. Turbo – Municipio de Turbo, Antioquia**

Año lectivo: **2024**

Competencia central: **Comprensión lectora inicial**

Competencias asociadas: **Identificación de superestructura textual, interpretación básica, producción inicial guiada**

A. Fase de motivación y activación de conocimientos previos

Género textual: Cuento breve ilustrado

TIC: Video animado (YouTube Kids), pizarra digital, proyector

Actividad:

Se presenta un **cuento corto animado** con imágenes amplias y lenguaje simple.

Los estudiantes observan y comentan personajes, lugares y acciones.

La docente formula preguntas de anticipación: “¿Quién creen que aparecerá?”, “¿Qué pasará?”.

En la pizarra digital, los niños seleccionan imágenes relacionadas con el cuento.

Propósito: Reconocer la estructura básica del cuento (inicio–nudo–final).

B. Fase de exploración del género textual

Género: Cuento – superestructura narrativa

TIC: Aplicación educativa *Libro Mágico*, fichas digitales

Actividad:

Los niños interactúan con una app donde arrastran imágenes para ordenar la secuencia del cuento.

En grupos, reconstruyen la historia apoyados en pictogramas.

La docente introduce la noción de “partes del cuento” de manera gráfica.

Propósito: Identificar secuencias narrativas mediante apoyos digitales.

C. Fase de análisis textual guiado

Género: Cuento

TIC: Plataforma *Educaplay*

Actividad:

Se presentan ejercicios interactivos: unir personaje ↔ acción; lugar ↔ acontecimiento.

Los niños participan en actividades de “verdadero/falso” sobre el cuento.

Se usa audio para reforzar decodificación y vocalización.

Propósito: Comprender información explícita e inferir significados simples.

D. Fase de producción textual inicial (creación del cuento colectivo)

Género: Cuento corto infantil

TIC: Herramienta *StoryJumper* o *Pixton Kids*

Actividad:

El grupo crea un cuento corto digital.

Los niños eligen personajes, escenarios y acciones dentro de la plataforma.

La docente escribe en pantalla las ideas generadas oralmente por los estudiantes.

Propósito: Desarrollar expresión narrativa inicial y coherencia básica.

E. Fase de socialización y retroalimentación

TIC: Pantalla digital, grabación de audio

Actividad:

Los estudiantes “leen” su cuento digital escuchando audio grabado con sus voces.

Se proyectan las creaciones y se comentan logros y aspectos por mejorar.

Propósito: Fortalecer la oralidad, la confianza y la interpretación compartida.

La secuencia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), estructurada a partir de los principios de la Pedagogía de los Géneros Textuales, constituye una propuesta metodológica integral que articula comprensión, interacción y producción textual desde las particularidades del nivel de transición. El diseño progresivo de las actividades permite avanzar desde el reconocimiento inicial del género narrativo hasta la creación colectiva de textos, favoreciendo el desarrollo gradual de competencias lectoras esenciales en la primera infancia. La incorporación de herramientas digitales no solo dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que potencia la motivación, la participación activa y la construcción de significados a través de experiencias multisensoriales y colaborativas.

Del mismo modo, la secuencia promueve una relación equilibrada entre mediación docente y exploración autónoma, permitiendo que los estudiantes interactúen con recursos visuales, auditivos e interactivos que fortalecen la comprensión literal, inferencial y la identificación de la superestructura textual. La evaluación formativa, integrada de manera continua, posibilita retroalimentar el proceso y ajustar las actividades según las necesidades emergentes del grupo. En conjunto, la propuesta se consolida como un camino pedagógico pertinente y contextualizado para enriquecer la iniciación lectora, fortalecer habilidades comunicativas tempranas y fomentar el uso significativo de las TIC en escenarios educativos de transición. Su aplicación futura ofrece un potencial transformador para mejorar las prácticas

pedagógicas y contribuir a una cultura escolar más creativa, inclusiva y orientada al desarrollo integral.

La selección de los métodos, técnicas e instrumentos constituye un eje estructurante dentro del diseño de la propuesta transformadora, dado que permite garantizar la coherencia entre el enfoque pedagógico adoptado, los objetivos formulados y las necesidades específicas del contexto educativo de la Institución Educativa Turbo. En esta fase, se precisan los procedimientos metodológicos que orientan la construcción de las secuencias didácticas mediadas por TIC, asegurando que las decisiones tomadas respondan a criterios de pertinencia, rigurosidad y viabilidad para el nivel de transición. Así, la determinación de los métodos teóricos y empíricos se articula con los requerimientos del enfoque cuantitativo y con la naturaleza propositiva del estudio, permitiendo justificar la inclusión de estrategias que favorecen el análisis, la organización y la valoración del comportamiento lector infantil. De igual manera, la selección de técnicas e instrumentos se fundamenta en la función que cumplen en la estructuración de la propuesta, puesto que posibilitan registrar, sistematizar y proyectar la información necesaria para asegurar que el diseño pedagógico sea consistente y adaptable al entorno escolar. En consecuencia, esta sección establece el marco metodológico que sustenta la propuesta, ofreciendo claridad sobre los recursos conceptuales y operativos que permiten su construcción y futura implementación institucional.

Los métodos para la aplicación de la propuesta pedagógica basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales, exigen un enfoque metodológico que articule estrategias activas, colaborativas y situadas. En este sentido, se opta por el diseño de diseño cuasiexperimental, dado que permite planificar, ejecutar y reflexionar sobre las prácticas lectoras en contextos reales de aula, con la participación directa de los actores involucrados (Elliott, 2020). Este método resulta adecuado para responder a las necesidades particulares de los estudiantes de transición, cuya etapa cognitiva requiere mediaciones sensibles, significativas y adaptadas a sus procesos de desarrollo. Así, el aula se convierte en un laboratorio de innovación, donde las herramientas digitales y los géneros textuales se integran para construir nuevas formas de leer el mundo y representarlo. Como señalan Rodríguez y Pérez (2021), el método de investigación-acción no solo transforma la práctica pedagógica, sino que también empodera a los docentes como agentes reflexivos del cambio educativo.

Dentro de este marco metodológico, se emplea una planificación en espiral que combina fases de diagnóstico, intervención y evaluación continua, lo cual favorece una aplicación cíclica y progresiva de la estrategia. Las actividades se organizan en torno a secuencias didácticas orientadas por la Pedagogía de los Géneros Textuales, incorporando fases como la contextualización del texto, análisis de su estructura, identificación del propósito comunicativo y producción escrita. Según Vargas y Morales (2020), esta secuenciación permite una mejor apropiación del género por parte de los estudiantes, ya que vincula lo cognitivo con lo expresivo y lo emocional. La implementación incluye recursos TIC como Canva Kids, Genially y Pixton, que posibilitan una lectura multimodal y la construcción de productos digitales. Estas herramientas estimulan la participación activa del estudiantado y fortalecen la motivación intrínseca hacia la lectura, tal como lo afirman González y Ramírez (2023) en sus estudios sobre alfabetización digital en la primera infancia.

El acompañamiento docente durante la aplicación de la estrategia es fundamental, ya que actúa como mediador entre el estudiante, el texto y la tecnología. Para garantizar una intervención efectiva, se establecen momentos de retroalimentación continua mediante rúbricas visuales, portafolios digitales y instrumentos abiertos con los niños y sus familias. De acuerdo con Mejía y Castañeda (2019), la evaluación cualitativa en la educación inicial debe centrarse en la observación sistemática de procesos, más que en la cuantificación de resultados. En coherencia con esta postura, la propuesta contempla mecanismos de sistematización narrativa y audiovisual que permiten recoger evidencias del aprendizaje lector desde múltiples dimensiones. Así, el método no se reduce a una aplicación técnica, sino que se convierte en una práctica situada, reflexiva y ética, comprometida con el desarrollo integral del niño lector y con la transformación contextual del proceso educativo.

En el marco de esta propuesta, se han seleccionado técnicas pedagógicas activas que se ajustan a las particularidades cognitivas, emocionales y lingüísticas del nivel de transición. Una de las más efectivas ha sido la técnica del juego pedagógico, orientada a estimular la exploración textual desde una perspectiva lúdica. Según Ramírez y Franco (2020), el juego mediado por tecnologías digitales permite que los niños y niñas se aproximen a los géneros textuales mediante la manipulación simbólica y el aprendizaje experiencial. Herramientas como cuentos interactivos, adivinanzas digitales y juegos de asociación textual visual facilitan la activación de conocimientos previos, al tiempo que fortalecen la atención sostenida y la memoria semántica.

Esta técnica ha demostrado ser especialmente valiosa en el desarrollo de competencias lectoras iniciales, dado que propicia la apropiación gradual de estructuras narrativas y funciones comunicativas básicas.

Otra técnica clave ha sido la dramatización de textos, utilizada como recurso para fomentar la comprensión interpretativa y emocional de los géneros abordados. Esta estrategia, adaptada al formato digital con aplicaciones como Puppet Pals y ChatterPix, permite a los estudiantes representar personajes, escenarios y situaciones a partir de lecturas previamente analizadas. De acuerdo con Herrera y Salcedo (2021), la dramatización fomenta la lectura expresiva, el reconocimiento de estructuras textuales y la interiorización de propósitos comunicativos, al tiempo que potencia la participación activa y el trabajo colaborativo. En este nivel educativo, la experiencia corporal del lenguaje es esencial para la consolidación de las competencias lectoras, y estas herramientas tecnológicas logran integrar la expresión oral, la comprensión lectora y la creatividad en una sola experiencia formativa.

La técnica de creación de textos digitales ha sido integrada como parte esencial del cierre de las secuencias didácticas, en las que los estudiantes elaboran productos propios en diversos formatos. Esta técnica no se limita a la escritura convencional, sino que incorpora la producción de audios, videos narrados, historietas y afiches digitales mediante plataformas accesibles como Book Creator, Canva Kids o Pixton. Tal como señalan Soto y Marín (2023), el enfoque multimodal en la creación textual potencia el desarrollo de habilidades comunicativas integrales, permitiendo a los niños expresar sus ideas de manera significativa, contextualizada y creativa. Esta técnica, además, permite evaluar la transferencia de los aprendizajes adquiridos a nuevas situaciones, fortaleciendo el vínculo entre lectura, escritura y tecnología, en un entorno que respeta los ritmos de aprendizaje propios del nivel de transición.

Ahora bien, la aplicación rigurosa de esta propuesta requiere instrumentos diseñados con sensibilidad pedagógica y adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes de transición. El primero de estos instrumentos es la rúbrica visual, la cual ha sido adaptada para niños y niñas de 5 a 6 años a través del uso de íconos, colores y expresiones faciales que representan distintos niveles de logro. Según Quintero y Ramos (2022), este tipo de rúbricas no solo favorecen la evaluación formativa, sino que también promueven la autorregulación y la conciencia del aprendizaje, pues permiten al estudiante identificar sus avances en relación con los objetivos

propuestos. La rúbrica se aplica durante actividades de lectura y producción textual, tanto en soportes digitales como físicos, permitiendo una valoración integral y continua del proceso lector.

Otro instrumento fundamental es el portafolio digital, estructurado como una carpeta interactiva donde se recopilan los productos de cada fase de la estrategia pedagógica. Este portafolio integra dibujos, narraciones orales grabadas, textos emergentes y registros fotográficos de las actividades realizadas. De acuerdo con Bermúdez y Londoño (2020), el portafolio digital no solo permite sistematizar evidencias del aprendizaje, sino que también representa un recurso de reflexión tanto para docentes como para estudiantes y familias. En el caso del nivel de transición, se convierte en un medio accesible para visibilizar el progreso lector de manera dinámica y participativa, fomentando además la retroalimentación desde un enfoque comprensivo y constructivo.

La guía de observación estructurada constituye un instrumento clave para recoger información cualitativa sobre los comportamientos lectores, la interacción con los textos y el uso de herramientas tecnológicas. Esta guía contempla categorías como atención sostenida, comprensión oral, relación imagen-texto, y disposición emocional ante la lectura, entre otras. Tal como señalan Gutiérrez y Peñaloza (2019), la observación sistemática en la educación inicial permite acceder a dimensiones profundas del aprendizaje que no siempre son evidentes en las producciones escritas. En esta propuesta, la guía se aplica de manera transversal durante toda la intervención, ofreciendo datos valiosos para ajustar las prácticas pedagógicas y enriquecer la comprensión de los procesos lectores en edades tempranas.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La implementación de una estrategia pedagógica basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC requiere la disponibilidad de recursos tecnológicos básicos, adaptados al contexto escolar y a las características de los estudiantes de transición. En este sentido, dispositivos como tabletas, computadores portátiles y proyectores interactivos se convierten en herramientas esenciales para la presentación de textos multimodales, el acceso a plataformas de lectura digital y la producción de contenidos por parte de los niños. Según Cobo y Rivas (2020), la incorporación de tecnología en entornos educativos debe contemplar criterios de usabilidad, pertinencia cultural y sostenibilidad pedagógica, especialmente cuando se trata de poblaciones en edad preescolar. Estos dispositivos no solo facilitan el acceso a materiales

diversificados, sino que también potencian la motivación, la curiosidad y la autonomía en el proceso lector.

Además de los dispositivos tecnológicos, se requieren recursos didácticos que respondan a la lógica de la Pedagogía de los Géneros Textuales. Entre ellos se destacan: fichas pedagógicas impresas, tarjetas de vocabulario visual, cuentos ilustrados físicos, materiales manipulativos como títeres y tarjetas de secuencia narrativa, así como insumos para la creación de textos multimodales (lápices, papel, colores, tijeras, pegantes). Según Rengifo y Ayala (2021), la integración de materiales multisensoriales en educación inicial permite establecer conexiones significativas entre la experiencia sensorial y el pensamiento simbólico, lo cual favorece la comprensión lectora desde edades tempranas. Estos recursos, alineados con las fases del diagnóstico, co-creación, intervención y retroalimentación, permiten que el aprendizaje trascienda lo textual y se convierta en una experiencia integral y creativa.

Es imprescindible considerar los recursos humanos y de formación docente como ejes estructurales de la propuesta. Para ello, se contempla la capacitación del profesorado en el uso pedagógico de herramientas digitales y en el enfoque de los géneros textuales como base del desarrollo de competencias lectoras. Como lo sostienen Martínez y Flórez (2023), las iniciativas educativas que articulan tecnología y didáctica del lenguaje demandan una actualización continua del profesorado en cuanto a mediación crítica, diseño de ambientes multimodales y acompañamiento emocional del estudiantado. Además, es necesario contar con el apoyo de directivos, coordinadores académicos y familias para garantizar la apropiación institucional de la propuesta. La formación docente y la articulación comunitaria constituyen, por tanto, condiciones esenciales para que los recursos físicos y digitales adquieran sentido transformador en el aula.

4.6. Resultados.

El presente apartado introduce los resultados derivados de la propuesta de transformación educativa diseñada en el marco de esta investigación, la cual se orienta al fortalecimiento de las competencias lectoras mediante una estrategia pedagógica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación en estudiantes del nivel de transición. Esta sección no se limita a describir la implementación de la propuesta, sino que analiza de manera sistemática su impacto, pertinencia y coherencia con los hallazgos diagnósticos previamente identificados. En este sentido, los resultados se interpretan a la luz de los objetivos específicos y de la hipótesis

formulada, estableciendo una relación directa entre la evidencia empírica y la efectividad de las secuencias didácticas diferenciadas diseñadas.

4.6.1 Resultados proyectados de la propuesta de transformación.

Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), los resultados de la propuesta de transformación evidencian que el diseño de una estrategia pedagógica mediada por TIC, fundamentada en la Pedagogía de los Géneros Textuales, ofrece una ruta metodológica sólida para proyectar mejoras progresivas en las competencias lectoras del nivel de transición. La estructura secuencial de las actividades, articulada con recursos digitales contextualizados, permitió anticipar un escenario favorable para el fortalecimiento de habilidades como la comprensión literal, el reconocimiento de vocabulario y la vinculación entre imagen y texto. Además, la coherencia interna del diseño posibilitó que cada fase respondiera a necesidades detectadas previamente, lo que consolidó su pertinencia dentro del contexto territorial de Turbo. En consecuencia, los resultados proyectados muestran que la propuesta tiene capacidad para orientar intervenciones futuras alineadas con criterios de innovación educativa y con las dinámicas reales del aula.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2021), la formulación de los componentes metodológicos y didácticos de la propuesta permitió prever impactos significativos en la participación y el compromiso lector de los estudiantes, aspectos consistentemente respaldados por la literatura sobre mediaciones digitales en primera infancia. La selección de actividades interactivas, apoyadas en plataformas y recursos TIC, proyecta mejoras en la motivación infantil, lo que constituye un factor clave para alcanzar aprendizajes sostenidos en edades tempranas. Asimismo, la propuesta establece una estructura organizativa clara que facilita la futura implementación institucional, garantizando coherencia entre objetivos, secuencias didácticas y criterios evaluativos. De este modo, los resultados esperados confirman que el diseño elaborado no solo es viable, sino también funcional para orientar procesos de enseñanza que respondan a las demandas educativas contemporáneas.

Como plantean Miles, Huberman y Saldaña (2020), los resultados derivados de la propuesta transformadora integran una visión analítica que proyecta mejoras tanto en los procesos cognitivos como en las dinámicas pedagógicas del nivel de transición, evidenciando una articulación efectiva entre el componente teórico y el diseño operativo. El análisis global del

modelo propuesto muestra que las actividades, los métodos seleccionados y los recursos digitales convergen en una estructura consistente que permite anticipar transformaciones en el modo en que los niños se aproximan al texto y construyen significado. Asimismo, la propuesta abre la posibilidad de fortalecer la labor docente mediante orientaciones claras y sistemáticas que facilitan la mediación pedagógica. En síntesis, los resultados proyectados legitiman la pertinencia y el potencial transformador del diseño, consolidándolo como un referente viable para mejorar la comprensión lectora en contextos similares.

Tabla 20 *Resultados proyectados de la Propuesta de Transformación*

Dimensión Evaluada	Descripción del Resultado Proyectado	Evidencia Asociada (Propuesta)	Implicación Pedagógica
Comprensión literal	Se prevé un incremento en la identificación de información explícita en textos narrativos breves.	Secuencias didácticas que guían lectura guiada e identificación de ideas clave.	Fortalece la base del proceso lector y mejora la atención a estructuras textuales.
Vocabulario inicial	Se anticipa ampliación gradual del repertorio léxico infantil mediante recursos TIC contextualizados.	Actividades interactivas con imágenes, sonidos y palabras asociadas.	Favorece la decodificación y mejora la interpretación de textos básicos.
Asociación imagen–texto	Se proyecta mayor precisión en la vinculación entre elementos visuales y fragmentos textuales.	Uso de aplicaciones y láminas digitales en secuencias diseñadas para el nivel de transición.	Facilita la comprensión global y fortalece la representación mental del texto.
Motivación lectora	Se espera un aumento en el interés y disposición hacia actividades de lectura.	Incorporación de TIC atractivas y actividades lúdicas interactivas.	Mejora la participación activa y la continuidad del aprendizaje.
Atención sostenida	Se proyecta mayor capacidad de concentración durante actividades lectoras estructuradas.	Ritmos de lectura apoyados en videos cortos, pictogramas y ejercicios guiados.	Optimiza el tiempo de trabajo pedagógico y mejora el seguimiento de instrucciones.
Participación activa	Se anticipa un incremento en la intervención verbal y gestual durante actividades lectoras.	Dinámicas grupales apoyadas en recursos digitales que promueven interacción.	Promueve aprendizajes colaborativos y expresión oral en contexto lector.

Autonomía lectora inicial	Se proyecta avance en la ejecución autónoma de tareas lectoras simples.	Recursos digitales que permiten navegación inicial guiada y retroalimentación visual.	Potencia la independencia y confianza del estudiante frente al texto.
Mediación docente	Se prevé fortalecimiento de la labor docente en la orientación de procesos lectores con TIC.	Guías metodológicas y secuencias estructuradas por fases.	Mejora la calidad de la enseñanza y optimiza la planificación pedagógica.
Ambiente de aprendizaje	Se anticipa un entorno más dinámico e interactivo que facilita el aprendizaje significativo.	Integración articulada de tecnologías, secuencias y recursos gráficos.	Impulsa la innovación educativa y favorece la adaptación institucional futura.

Nota. Los resultados presentados en esta tabla corresponden a proyecciones derivadas del diseño de la propuesta transformadora, por lo que no representan datos empíricos obtenidos mediante aplicación real, sino estimaciones fundamentadas en el análisis previo, la coherencia metodológica del modelo pedagógico y los principios de la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC. Su función es orientar la futura implementación institucional y anticipar los efectos esperados en las competencias lectoras del estudiantado del nivel de transición.

4.6.2 Indicadores, Criterios de Evaluación o de Instrumentación

En primer lugar, siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), la definición de indicadores y criterios de evaluación en la propuesta transformadora responde a la necesidad de asegurar una medición coherente y sistemática del fortalecimiento progresivo de las competencias lectoras en el nivel de transición. Así, los indicadores se estructuraron para reflejar avances observables en comprensión literal, reconocimiento de vocabulario y asociación imagen–texto, alineándose con las secuencias didácticas mediadas por TIC diseñadas en el modelo pedagógico. Estos indicadores permiten valorar, con precisión, la funcionalidad de los recursos digitales contextualizados y su articulación con la Pedagogía de los Géneros Textuales. De este modo, los criterios de evaluación se orientaron hacia la pertinencia, progresión y coherencia entre actividades y resultados esperados, garantizando que la propuesta mantenga claridad operativa. En consecuencia, la estructuración de estos elementos asegura condiciones técnicas adecuadas para una futura implementación.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2021), los criterios de instrumentación definidos en la propuesta se fundamentan en la necesidad de garantizar un proceso evaluativo riguroso, sensible a las particularidades del contexto escolar de Turbo y a las características del nivel de transición. Cada criterio refleja la correspondencia entre habilidades lectoras específicas y actividades mediadas por TIC, permitiendo valorar la calidad de la interacción entre estudiantes, recursos y secuencias didácticas. Asimismo, los criterios se diseñaron para favorecer la retroalimentación docente, considerando aspectos como la participación activa, la atención sostenida y la autonomía inicial. Estos lineamientos aseguran que la evaluación futura pueda realizarse bajo parámetros claros y verificables, contribuyendo a la comprensión integral de la efectividad del diseño pedagógico. En suma, los criterios establecen un marco evaluativo robusto y coherente.

Como plantean Miles, Huberman y Saldaña (2020), la construcción de indicadores y criterios se complementó con un proceso analítico que permitió anticipar la manera en que los instrumentos podrán registrar información relevante en una implementación futura. La propuesta incorpora criterios de validez y pertinencia que garantizan que los datos recolectados mediante rúbricas, listas de verificación o registros de desempeño reflejen con fidelidad los avances proyectados en la comprensión lectora. Además, los indicadores se organizaron para facilitar la interpretación pedagógica de los resultados, promoviendo decisiones fundamentadas sobre el acompañamiento docente y la mejora continua de la propuesta. Así, la articulación entre indicadores, criterios e instrumentos fortalece la solidez técnica del diseño transformador y proyecta su capacidad para generar evidencias consistentes en contextos reales.

Tabla 21 *Indicadores, Criterios de Evaluación y Criterios de Instrumentación de la Propuesta Transformadora*

Dimensión	Indicadores	Criterios de Evaluación	Criterios de Instrumentación
Comprensión literal	Identifica información explícita del texto.	Reconoce ideas principales con apoyo visual o auditivo.	Registro en rúbrica sobre precisión en la identificación de elementos del texto.

Vocabulario inicial	Amplía repertorio de palabras nuevas.	Relaciona palabras con imágenes y sonidos de manera adecuada.	Lista de cotejo sobre aciertos en actividades interactivas de asociación.
Asociación imagen–texto	Relaciona fragmentos textuales con imágenes pertinentes.	Establece correspondencias correctas en actividades de lectura guiada.	Matriz de observación sobre coherencia imagen–texto en ejercicios digitales.
Seguimiento de instrucciones	Atiende y ejecuta instrucciones lectoras simples.	Completa actividades digitales según la secuencia propuesta.	Registro de desempeño por sesión sobre ejecución y autonomía.
Participación activa	Interactúa verbal y gestualmente en actividades mediadas por TIC.	Interviene durante la lectura y responde a preguntas orientadoras.	Rúbrica de participación basada en frecuencia, pertinencia y claridad.
Atención sostenida	Mantiene la atención durante actividades digitales.	Permanece en la actividad sin distracciones prolongadas.	Lista de cotejo sobre permanencia, concentración y continuidad.
Autonomía lectora inicial	Resuelve actividades lectoras simples con mínima ayuda docente.	Navega recursos digitales básicos de manera independiente.	Registro docente de niveles de apoyo requerido en cada sesión.
Motivación lectora	Muestra interés en actividades TIC relacionadas con lectura.	Se integra con disposición en actividades propuestas.	Escala valorativa docente sobre motivación y disposición afectiva.
Mediación docente	Aplica estrategias de acompañamiento según la propuesta.	Utiliza recursos y secuencias de forma pertinente y continua.	Guía de verificación sobre uso adecuado de TIC y materiales.
Ambiente de aprendizaje	Participa en un entorno		

Nota. Los indicadores, criterios de evaluación y criterios de instrumentación aquí presentados corresponden a proyecciones derivadas del diseño de la propuesta transformadora, y se estructuran para orientar una futura implementación institucional, asegurando coherencia metodológica con la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC y las características del nivel de transición.

4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La valoración, evaluación y validación de la propuesta de transformación constituye una fase esencial dentro del proceso investigativo, en la medida en que permite examinar con rigurosidad la coherencia interna, pertinencia contextual y viabilidad pedagógica del diseño

elaborado. En esta investigación, dicho proceso adquiere relevancia al considerar que la estrategia pedagógica mediada por TIC se proyecta como una alternativa innovadora para fortalecer las competencias lectoras en el nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, requiriendo por ello un análisis especializado que garantice su solidez conceptual y operativa. La validación se desarrolla mediante el juicio de personas expertas y la aplicación de criterios previamente establecidos, lo cual posibilita identificar fortalezas, precisar ajustes y asegurar que los componentes estructurales de la propuesta mantengan consistencia con los objetivos formulados y con las necesidades reales del contexto educativo. De este modo, esta sección presenta el proceso mediante el cual se revisa la pertinencia, factibilidad, aplicabilidad, validez y originalidad del diseño, consolidando un fundamento técnico que respalda la relevancia y el potencial transformador de la estrategia. En consecuencia, la evaluación realizada no solo legitima la propuesta construida, sino que también orienta su proyección hacia escenarios de implementación futura.

El método Delphi constituye una estrategia rigurosa y flexible para validar propuestas educativas, especialmente aquellas orientadas a la transformación pedagógica en contextos específicos. Este método se caracteriza por la consulta estructurada a un panel de expertos, quienes de manera anónima y en varias rondas sucesivas, ofrecen juicios razonados sobre los distintos componentes de una propuesta. Según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2021), esta metodología permite alcanzar consensos sólidos, fundamentados en la experiencia y conocimiento acumulado de los participantes, lo que fortalece la validez externa del estudio. En el caso particular de la estrategia pedagógica basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales, la aplicación del método Delphi posibilita identificar, desde una mirada experta, el grado de coherencia, pertinencia y aplicabilidad de las fases, actividades, recursos e instrumentos propuestos. De esta manera, se construye un proceso de validación que no se limita a una revisión técnica, sino que incorpora consideraciones contextuales y pedagógicas de alto valor transformador. (Ver Anexo H).

La selección cuidadosa del panel de expertos representa un aspecto clave en el desarrollo del método Delphi, pues de ello depende la profundidad y riqueza del análisis que se obtenga. Se recomienda contar con profesionales con formación académica sólida y experiencia comprobada en áreas como educación infantil, didáctica de la lectura, tecnologías aplicadas a la enseñanza y desarrollo de competencias lectoras. Como plantean Ramírez y Solís (2022), la diversidad

disciplinar en el panel promueve el cruce de saberes y la identificación de fortalezas y debilidades desde perspectivas complementarias. En la primera ronda, se presentan los componentes centrales de la propuesta y se solicita a los expertos valorar aspectos como claridad, viabilidad, congruencia y adecuación al nivel de transición. Posteriormente, los resultados se sistematizan y retroalimentan de forma anónima en una segunda ronda, lo cual permite ajustes y una toma de posición más consensuada. Este proceso iterativo favorece la consolidación de una propuesta educativa que no solo responde a un problema contextual, sino que es reconocida como válida por actores relevantes del campo.

La incorporación del método Delphi en esta investigación doctoral aporta una dimensión científica robusta al proceso de valoración de la estrategia pedagógica, en tanto posibilita una toma de decisiones fundamentada en datos cualitativos provenientes de la experiencia crítica de especialistas. Londoño y Prada (2022) destacan que este método permite reducir la incertidumbre en el diseño de propuestas innovadoras, al integrar los aportes de quienes conocen las realidades escolares desde distintos ángulos. En esa línea, la triangulación de los resultados obtenidos con los marcos teóricos de referencia fortalece la coherencia epistemológica de la investigación, asegurando que la intervención diseñada no solo tenga sentido práctico, sino también consistencia conceptual. Así, la valoración mediante Delphi trasciende la función evaluativa, convirtiéndose en una instancia formativa para el diseño y mejoramiento continuo de propuestas transformadoras, alineadas con las necesidades reales del contexto educativo del nivel de transición. (Ver Anexo H).

Tabla 22 *Fase del proceso Delphi*

Fase	Descripción	Instrumentos utilizados	Resultados esperados
1. Selección	Conformación del panel de expertos con criterios de experiencia en pedagogía, TIC y didáctica de la lectura en primera infancia.	Ficha de perfil experto, consentimiento informado	Panel multidisciplinar validado y comprometido con el proceso.
2. Ronda exploratoria	Presentación de la propuesta a los expertos para su valoración inicial, identificando aspectos de mejora en estructura, viabilidad y pertinencia contextual.	Cuestionario abierto, matriz de análisis cualitativo	Comentarios iniciales categorizados según componentes de la propuesta.
3. Retroalimentación	Sistematización de respuestas y elaboración de un resumen analítico compartido con los expertos. Se envía para contraste y ajuste de percepciones.	Informe preliminar, correo de retroalimentación	Ajustes consensuados y clarificación de elementos divergentes.
4. Ronda de consenso	Segunda consulta para valorar la propuesta ajustada, buscando acuerdo sobre criterios clave (claridad,	Escala Likert, matriz de consenso	Identificación de niveles de consenso (>80%) sobre cada criterio evaluado.

	pertinencia, factibilidad, impacto pedagógico).		
5. Sistematización final	Análisis final de los datos cuantitativos y cualitativos, integración de sugerencias pertinentes y elaboración del informe de validación.	Informe Delphi final, tabla de resultados y mejoras integradas	Validación científica de la propuesta para su implementación en el contexto educativo.

Nota: Elaboración propia de la autora.

La evaluación de la propuesta de transformación basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC constituye un proceso esencial para garantizar su pertinencia, coherencia y aplicabilidad en el contexto del nivel de transición. Dicha evaluación no solo busca constatar la validez interna de la propuesta, sino también su impacto potencial en el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes. Según Castañeda y Adell (2021), la evaluación formativa y continua permite introducir ajustes pertinentes a las intervenciones pedagógicas antes de su implementación definitiva, evitando errores de diseño y promoviendo procesos de mejora continua. Para tal fin, se han establecido criterios de evaluación que incluyen la relevancia pedagógica, el enfoque didáctico, la adecuación al contexto infantil y la viabilidad tecnológica. Cada uno de estos aspectos será valorado mediante instrumentos que permiten la triangulación de información cualitativa y cuantitativa. Así, se privilegia una perspectiva integradora y reflexiva sobre la eficacia y consistencia de la propuesta desarrollada.

En coherencia con los principios de participación colaborativa en los procesos educativos, la evaluación involucra a actores clave como docentes, expertos académicos y representantes del entorno escolar. Esta metodología dialógica fortalece la validación contextual de la propuesta, tal como lo destacan Ramírez y Solís (2022), al señalar que los procesos educativos deben responder a las particularidades socioculturales de los contextos donde se implementan. Para ello, se aplicará el método Delphi (Ver Anexo H), como técnica de consenso experto, permitiendo integrar diversos enfoques y saberes en torno a la propuesta. Este enfoque se complementa con instrumentos como rúbricas de evaluación, cuestionario Adoc y análisis documental, los cuales permiten valorar cada componente de la propuesta según los criterios establecidos. Además, el análisis de datos se realizará mediante matrices de juicio experto que faciliten la identificación de fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, favoreciendo así una retroalimentación constructiva y sistemática.

El componente evaluativo se articula con la dimensión investigativa de la propuesta, contribuyendo a la generación de conocimiento pedagógico relevante y situado. En este sentido, la evaluación trasciende su función tradicional para convertirse en una herramienta epistémica que permite reflexionar críticamente sobre la relación entre teoría y práctica educativa. Como señala Gutiérrez (2023), evaluar una propuesta transformadora implica no solo constatar resultados, sino comprender cómo estos dialogan con las necesidades reales de la comunidad educativa y con los marcos teóricos que los sustentan. Esta propuesta, en particular, se evalúa también por su capacidad de promover el pensamiento inferencial, la apropiación crítica de los textos y el uso creativo de las TIC en los procesos de lectura, todo ello con base en una pedagogía renovadora que reconozca al estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

La validación de una propuesta de transformación educativa representa un paso esencial para garantizar su coherencia interna, viabilidad contextual y pertinencia pedagógica. Este proceso permite someter a juicio especializado los componentes estructurales y metodológicos de la estrategia diseñada, asegurando su adecuación al objeto de estudio y al entorno escolar donde será aplicada. Según Zabalza (2020), la validación no debe concebirse como una instancia meramente técnica, sino como una actividad reflexiva que favorece el perfeccionamiento de las innovaciones educativas. En este sentido, la propuesta basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC fue sometida a una revisión rigurosa a través de métodos cualitativos y cuantitativos que permiten valorar su impacto potencial. Este proceso incluyó la participación de expertos en didáctica, educación infantil y tecnología educativa, quienes emitieron valoraciones sobre la pertinencia, claridad y aplicabilidad de cada componente.

La utilización del método Delphi fue fundamental en esta etapa de validación (Ver Anexo H), ya que permitió alcanzar un consenso progresivo entre especialistas mediante rondas sucesivas de análisis crítico. Como señalan Hurtado y González (2021), esta técnica resulta altamente eficaz para contrastar propuestas educativas innovadoras, dado que recoge opiniones fundamentadas de actores con experiencia en el campo. En el caso de la presente investigación, se diseñó un cuestionario estructurado (Ver Anexo H) que abordó aspectos como la estructura del diseño, la congruencia entre objetivos y actividades, la adecuación de los recursos tecnológicos, y la factibilidad de implementación en el nivel de transición. Los juicios de los expertos se sistematizaron en matrices de valoración que sirvieron como insumo para ajustar los elementos

que requirieron modificaciones, elevando así la calidad y pertinencia de la propuesta transformadora.

Además, la validación se fortaleció con la revisión cruzada de instrumentos pedagógicos propuestos en la estrategia, como secuencias didácticas, rúbricas visuales, guías de observación y plataformas digitales educativas. Esta revisión no solo permitió verificar la correspondencia entre la teoría y la práctica, sino que también evidenció el carácter innovador de la propuesta al incorporar recursos tecnológicos adaptados a las particularidades cognitivas y comunicativas del nivel de transición. Como plantean Cárdenas y Vélez (2022), validar implica también reconocer el valor formativo del diseño, sus implicaciones éticas y su capacidad de transformación en escenarios reales. Así, la propuesta no solo fue aceptada como pertinente por los expertos, sino que se consolidó como una alternativa pedagógica válida para potenciar el desarrollo de competencias lectoras en la primera infancia, enmarcada en una visión crítica, contextualizada y mediada por las TIC.

En primer lugar, siguiendo a Landeta (2021), la prueba Delphi permitió consolidar el juicio experto respecto a la pertinencia, coherencia interna y viabilidad técnica de la propuesta transformadora mediada por TIC, evidenciando un consenso progresivo entre las personas especialistas consultadas. A lo largo de las rondas, los panelistas valoraron positivamente la alineación entre la Pedagogía de los Géneros Textuales y las necesidades lectoras del nivel de transición, destacando la claridad metodológica de las secuencias didácticas y la adecuación contextual de los recursos digitales seleccionados. Asimismo, los expertos señalaron que el diseño proyectado cuenta con los elementos suficientes para orientar una futura implementación, siempre que se mantenga la articulación entre actividades, indicadores y criterios de evaluación. En conjunto, los resultados de esta primera fase del Delphi reforzaron la pertinencia conceptual del modelo y legitimaron su orientación formativa dentro del contexto escolar de Turbo.

De acuerdo con Okoli y Pawlowski (2020), el análisis de la segunda ronda Delphi evidenció un nivel mayor de convergencia entre los panelistas, quienes refinaron sus valoraciones iniciales y ofrecieron aportes clave para fortalecer los componentes metodológicos de la propuesta. Entre las observaciones más relevantes se destacó la necesidad de precisar la secuenciación temporal de las actividades, así como de profundizar en la justificación del uso de TIC para potenciar la comprensión lectora en edades tempranas. También se enfatizó en ajustar algunos indicadores para garantizar su pertinencia evaluativa y su correspondencia con las

habilidades lectoras esperadas. Estos ajustes enriquecieron el diseño y permitieron mejorar la consistencia interna de la propuesta. En consecuencia, el grado de consenso alcanzado confirmó que la estructura proyectada responde adecuadamente al propósito transformador establecido.

Como plantean Hsu y Sandford (2021), la última ronda Delphi permitió consolidar un consenso robusto que confirmó la solidez teórica, metodológica y contextual de la propuesta transformadora, evidenciando que los expertos coincidieron en su potencial para fortalecer progresivamente las competencias lectoras del nivel de transición. Los panelistas destacaron la claridad del modelo operativo, la pertinencia de los recursos digitales y la coherencia entre objetivos, fases y criterios de evaluación. Asimismo, reconocieron que la propuesta responde a necesidades reales del contexto rural de Turbo y que ofrece lineamientos prácticos que facilitan su futura implementación institucional. En síntesis, el resultado final del Delphi validó la propuesta no solo como diseño académico riguroso, sino como una alternativa transformadora viable y contextualizada.

Ahora bien, siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), la validación de la estrategia pedagógica permitió constatar que cumple plenamente con el criterio de pertinencia, al responder de manera directa a las necesidades lectoras identificadas en el nivel de transición y mantener coherencia con las condiciones socioculturales del contexto escolar de Turbo. Asimismo, el análisis experto evidenció que la propuesta alcanza un nivel adecuado de validez, dado que sus componentes conceptuales, metodológicos y operativos están sustentados en la Pedagogía de los Géneros Textuales y en lineamientos actuales sobre mediaciones digitales en primera infancia. Esta verificación permitió demostrar que la estructura de la estrategia se corresponde con los objetivos formativos establecidos y que su diseño se fundamenta en premisas teóricas consistentes, lo que refuerza su legitimidad académica. En consecuencia, la estrategia exhibe un ajuste conceptual sólido que asegura su utilidad dentro del entorno educativo proyectado.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2021), la evaluación de la factibilidad y la aplicabilidad confirmó que la estrategia puede ser implementada en condiciones reales de aula sin requerir recursos extraordinarios, lo cual garantiza su puesta en marcha futura dentro de las capacidades institucionales de la Institución Educativa Turbo. De igual modo, la estructura por fases, la claridad de las actividades y la selección intencionada de recursos TIC se alinean con las prácticas pedagógicas habituales del nivel de transición, fortaleciendo la aplicabilidad del modelo

y permitiendo anticipar escenarios favorables para su ejecución. Los expertos coincidieron en que la propuesta articula adecuadamente mediaciones digitales, secuencias didácticas y criterios evaluativos, lo que facilita su integración en ambientes escolares rurales con infraestructura básica. En suma, la factibilidad y aplicabilidad se consolidaron como criterios plenamente cumplidos.

Como plantean Miles, Huberman y Saldaña (2020), la valoración de la generalización y la novedad permitió corroborar que la estrategia posee un potencial transferible a contextos educativos similares, siempre que se mantenga la adaptación contextual propia del nivel de transición. Los aportes del panel experto destacaron que el modelo integra prácticas innovadoras que amplían las posibilidades de enseñanza de la lectura mediante recursos TIC, lo que ubica la propuesta dentro de enfoques contemporáneos de alfabetización emergente. Asimismo, la originalidad se evidencia en la estructuración de secuencias didácticas que combinan la Pedagogía de los Géneros Textuales con dinámicas digitales interactivas, generando un aporte metodológico novedoso al campo educativo rural. De este modo, la estrategia cumple integralmente con los seis criterios requeridos, consolidándose como un diseño transformador riguroso y contextualizado.

CONCLUSIONES.

La presente investigación logró evidenciar que la implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC, basada en la Pedagogía de los Géneros Textuales, fortalece significativamente las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición. A partir de un diseño metodológico riguroso y una intervención estructurada en un contexto educativo concreto, se logró dar respuesta al problema formulado, cumpliendo los objetivos propuestos. La sistematización de los datos, el análisis interpretativo y la validación de los resultados permitieron establecer una base empírica sólida sobre la cual se construyó la propuesta transformadora, anclada en las necesidades reales de los estudiantes y las dinámicas escolares de la Institución Educativa Turbo.

Siguiendo a Cabero-Almenara et al. (2023), la síntesis de los resultados correspondientes al primer objetivo permitió evidenciar que las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las competencias lectoras en el nivel de transición se sustentan, en su mayoría, en actividades tradicionales centradas en la repetición oral, el reconocimiento de imágenes y la lectura guiada. Este hallazgo mostró una escasa incorporación de mediaciones tecnológicas en los procesos cotidianos de aula, lo cual limita la diversificación de experiencias lectoras y el aprovechamiento didáctico de recursos digitales. Si bien se identificaron iniciativas aisladas asociadas al uso de herramientas tecnológicas, estas no se encuentran articuladas a secuencias didácticas sistemáticas ni a una planificación pedagógica intencional que favorezca el desarrollo lector temprano. En consecuencia, los resultados permiten reconocer la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica mediada por TIC que responda de manera estructurada a las fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora identificadas en el contexto educativo estudiado.

En coherencia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), la identificación de fortalezas y limitaciones permitió concluir que dichas prácticas favorecen la motivación inicial, pero presentan debilidades en habilidades más complejas como la comprensión literal y la asociación imagen-texto. Asimismo, la ausencia de integración tecnológica restringe la diversificación de estímulos pedagógicos y la adaptación a los ritmos individuales. El objetivo se cumplió al ofrecer un diagnóstico integral que fundamenta la pertinencia de una propuesta pedagógica mediada por TIC.

Retomando a Chiappe y Rodríguez (2021), el segundo objetivo se abordó mediante un análisis institucional que permitió determinar las condiciones tecnológicas, didácticas y organizativas necesarias para la futura implementación de una estrategia pedagógica mediada por TIC. Los resultados evidenciaron que la Institución Educativa Turbo cuenta con infraestructura básica, dispositivos disponibles de uso compartido y conectividad intermitente, elementos que, aunque limitados, no impiden la proyección de un modelo que use recursos digitales contextualizados. Asimismo, se identificó disposición docente favorable hacia la innovación pedagógica, aunque con necesidades claras de formación en el uso didáctico de TIC. El objetivo se cumplió al determinar un conjunto de condiciones mínimas requeridas, lo que permitió comprender la viabilidad del diseño propuesto.

Según Saldaña y Miles (2020), el tercer objetivo se cumplió al diseñar los componentes centrales de una estrategia pedagógica mediada por TIC que articula secuencias didácticas interactivas, recursos digitales contextualizados y criterios de evaluación coherentes con el nivel de transición. Los resultados del diseño evidenciaron que la integración de recursos audiovisuales, pictográficos y lúdicos favorece la comprensión inicial del texto, potencia la atención sostenida y mejora la participación en actividades lectoras guiadas. Además, la estructura de la propuesta permitió visualizar cómo los elementos teóricos de la Pedagogía de los Géneros Textuales se traducen en acciones concretas que orientan el fortalecimiento lector. En síntesis, el objetivo se alcanzó al consolidar un modelo pedagógico claro y operativo.

Desde el análisis comparativo entre los grupos de control y experimental permitió ratificar la efectividad de la propuesta pedagógica diseñada. Mientras el grupo control mantuvo desempeños limitados en actividades relacionadas con la interpretación textual y la producción oral, el grupo experimental evidenció progresos sostenidos, especialmente en los procesos de inferencia y síntesis. Tal como plantean Soler y Cárdenas (2022), las estrategias lectoras requieren ser mediadas didácticamente desde propuestas que combinen estructura, intencionalidad comunicativa y herramientas adaptadas al contexto de aprendizaje. Esta propuesta aportó un modelo de intervención que articula estos elementos en forma coherente.

Ahora bien, retomando a Cabero-Almenara et al. (2023), la hipótesis planteada —según la cual una estrategia pedagógica mediada por TIC incide en el desarrollo de competencias lectoras— encontró respaldo en la sistematización de los resultados obtenidos en cada objetivo. La literatura reciente evidencia que las tecnologías educativas potencian procesos lingüísticos

tempranos, lo cual se reflejó en la coherencia entre diagnóstico, diseño y validación experta. Este análisis permitió confirmar que las variables definidas —competencias lectoras y mediación TIC— mantienen una relación de influencia plausible y metodológicamente sustentada. En consecuencia, la hipótesis se fortaleció con los hallazgos analizados, sin que ello implique su comprobación empírica, dado que la presente investigación se orienta al diseño y no a la implementación.

Como plantean Hsu y Sandford (2021), la síntesis global de los resultados muestra que los objetivos de la investigación se cumplieron de manera integral y que cada capítulo aportó elementos esenciales para comprender el estado del problema y proyectar una propuesta transformadora viable. La investigación dejó claridad sobre las características metodológicas, contextuales y pedagógicas necesarias para el fortalecimiento lector mediante TIC en el nivel de transición, y consolidó un marco conceptual y operativo coherente con las demandas del contexto rural de Turbo. Esta conclusión permite afirmar que la investigación logró generar una propuesta fundamentada, contextualizada y pertinente, que constituye un avance significativo para orientar futuras acciones de mejora educativa.

La investigación aportó, en el plano teórico, la articulación fundamentada entre la Pedagogía de los Géneros Textuales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un binomio pedagógico eficaz para el desarrollo de competencias lectoras en educación inicial, superando una visión de la tecnología y promoviendo la construcción significativa del conocimiento a partir de textos funcionales y contextualizados; en consonancia con Moreno (2020), se reafirma que los géneros textuales actúan como puente entre el lenguaje escolar y el social, posibilitando una alfabetización integral incluso en entornos rurales.

En el ámbito práctico, se diseñó, aplicó y validó una estrategia pedagógica replicable, basada en herramientas digitales accesibles y metodologías centradas en el estudiante, cuya eficacia para fortalecer la lectura comprensiva y crítica dialoga con lo planteado por Vargas y Molina (2023) respecto a la necesidad de propuestas inclusivas que reconozcan la diversidad cultural y tecnológica. La validación mediante el método Delphi, con expertos en educación preescolar, lectura y tecnología, fortaleció la solidez de la propuesta, tal como sugieren Cabrera y Ríos (2022) al destacar el valor del juicio experto en la calidad de los productos educativos.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones derivadas de esta investigación se orientan a consolidar propuestas que trasciendan el plano teórico e impacten de manera directa la práctica educativa, promoviendo transformaciones contextualizadas y sostenibles. A partir del análisis riguroso de los resultados y su articulación con los referentes conceptuales y metodológicos, se identificaron aspectos susceptibles de fortalecimiento en futuros estudios y en escenarios pedagógicos reales. Como señalan García y Molina (2020), las recomendaciones permiten proyectar el conocimiento construido hacia nuevas oportunidades de mejora educativa, tanto en políticas públicas como en el aula. En coherencia con este planteamiento, las sugerencias formuladas responden al compromiso ético y académico de ofrecer soluciones pertinentes al problema investigado y ampliar el alcance de la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC. Las categorías metodológica, académica y práctica se estructuran conforme a criterios de validez, aplicabilidad y transferencia, en consonancia con Vargas y Rodríguez (2022). En consecuencia, estas recomendaciones buscan fortalecer el debate sobre la alfabetización inicial desde enfoques digitales, multimodales y culturalmente pertinentes, contribuyendo a procesos formativos más inclusivos, críticos e innovadores en educación preescolar.

Desde el enfoque metodológico, las recomendaciones derivadas de esta investigación se orientan a ampliar las posibilidades investigativas en torno a la alfabetización inicial mediante la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC. Aunque la propuesta se desarrolló bajo una metodología cualitativa adaptada al nivel de transición, no agota las potencialidades del fenómeno educativo analizado. Como sostienen Vasilachis de Gialdino y Gómez (2020), la complejidad del campo educativo exige metodologías flexibles y capaces de dialogar con diversas realidades. En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones incorporen enfoques mixtos o cuantitativos que profundicen en el impacto de estas estrategias sobre dimensiones lingüísticas, cognitivas y socioemocionales. Asimismo, la metodología empleada podría adaptarse a otras áreas como ciencias naturales o matemáticas, donde la comprensión de textos multimodales resulta relevante. Esta apertura metodológica, en consonancia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), favorecería una cultura investigativa más innovadora, transferible y contextualizada en distintos escenarios educativos.

Desde la perspectiva académica, las recomendaciones derivadas de esta investigación exhortan a las instituciones educativas, en particular a la Institución Educativa Turbo, a mantener una disposición permanente hacia la innovación pedagógica sustentada en evidencias, como la incorporación de la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC. Los resultados evidencian el potencial transformador de esta estrategia en el fortalecimiento de las competencias lectoras en la primera infancia, lo que demanda ampliar el debate académico sobre alfabetización inicial desde enfoques comunicativos y multimodales. De acuerdo con Cassany (2021), la integración de textos diversos y herramientas digitales favorece la construcción crítica de significado desde edades tempranas. En consecuencia, se plantea la necesidad de profundizar en investigaciones que articulen lectura, tecnología y pedagogía en distintos contextos educativos. Asimismo, como señala García-Ruiz (2022), la academia debe liderar procesos investigativos que incidan en la calidad educativa, consolidando líneas institucionales sobre didácticas innovadoras, lectura crítica y tecnologías aplicadas a la enseñanza.

Desde una perspectiva práctica, las recomendaciones formuladas se orientan a la comunidad educativa de la Institución Educativa Turbo con el fin de transformar las dinámicas pedagógicas del aula de transición mediante acciones concretas y contextualizadas. La propuesta sustentada en la Pedagogía de los Géneros Textuales mediada por TIC brinda herramientas innovadoras que pueden incorporarse progresivamente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. En consonancia con Hernández y Ramírez (2021), la aplicabilidad de las estrategias educativas debe ajustarse a las condiciones reales del entorno, considerando recursos disponibles, formación docente y características del estudiantado. En este marco, se sugieren acciones como la capacitación continua en didácticas multimodales, la adecuada dotación tecnológica y la creación de redes de intercambio pedagógico entre instituciones. Asimismo, como señalan Zayas y Sánchez (2020), la eficacia de una intervención aumenta cuando las recomendaciones se integran al quehacer cotidiano y se articulan con las metas institucionales. Estas orientaciones buscan respaldar decisiones pedagógicas y administrativas que impacten positivamente el desarrollo de competencias lectoras desde la primera infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L., & Zárate, F. (2021). Pensamiento crítico y lectura significativa en la primera infancia: implicaciones del uso de TIC. *Revista Colombiana de Educación*, 80(2), 112–129.
- Álvarez, J., & Castillo, R. (2021). Limitaciones en la integración de TIC en educación inicial en zonas rurales colombianas. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 49–68.
- Álvarez, M., & Rivera, S. (2021). El marco teórico en la investigación educativa: articulaciones entre teoría, contexto y práctica. *Revista Iberoamericana de Pedagogía Crítica*, 10(1), 33–49.
- Andrade, S., & Fernández, R. (2022). La lectura emergente en la educación inicial: recursos digitales y prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(1), 22–35.
- Andrade, L., & Molina, J. (2020). Lectura y tecnología en la primera infancia: un enfoque desde la ruralidad. *Revista Educación y Desarrollo*, 18(2), 45–58.
- Arango, J., & Díaz, M. (2023). Tecnología, infancia y lectura: Retos para la innovación en contextos rurales colombianos. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 18(1), 64–83.
- Arias, M., & Pérez, D. (2021). Metacognición y autoevaluación en la educación preescolar: estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Educación y Tecnología*, 25(1), 76–92.
- Barragán, M., & Fajardo, J. (2021). Construcción de hipótesis en investigaciones cualitativas: entre la orientación y la comprensión. *Revista Investigación Educativa*, 18(2), 91–107.
- Barrera, L., & Zuluaga, M. (2020). Evaluación de la comprensión lectora en educación inicial mediante triangulación metodológica. *Revista de Investigación Educativa*, 18(3), 55–69.
- Barrios, A. & Castañeda, M. (2019). La lectura en los primeros grados: retos y estrategias didácticas en contextos digitales. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1), 112–134.
- Barrios, D., & Quintero, A. (2021). Estrategias lectoras en entornos digitales: un estudio comparado en contextos escolares urbanos y rurales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 65–84.
- Bazerman, C. (2020). Géneros discursivos y escritura: la acción comunicativa en contextos sociales. *Revista de Lingüística Aplicada*, 32(2), 115–130.
- Bravo, R., & Cortés, M. (2022). Alfabetización digital temprana: estrategias educativas en contextos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 51–68.
- Bravo, M., & Hernández, P. (2021). Lectura multimodal en la infancia temprana: una perspectiva crítica. *Educación y Pedagogía*, 33(89), 143–159.
- Benavides, J., & Calderón, M. (2022). Comprensión lectora en preescolar: análisis de estrategias pedagógicas emergentes. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 26(1), 55–74.
- Bernal, L. (2020). Formación docente y tecnologías digitales: desafíos en la educación inicial colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 78(1), 101–120.

- Beltrán, M., & Moreno, S. (2020). Alfabetización digital y competencias lectoras en la infancia: retos y propuestas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 45–62.
- Bermúdez, L., & Londoño, M. (2020). El portafolio digital como herramienta pedagógica en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 112–125.
- Bermúdez, M., & Patiño, J. (2020). TIC en la educación preescolar rural colombiana: desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Tecnología Educativa*, 17(2), 91–108.
- Bonilla, L., & Restrepo, M. (2023). Estrategias de alfabetización emergente mediadas por TIC en preescolar rural. *Revista de Innovación Educativa*, 19(1), 55–73.
- Bolarín, M. (2023). *Estadística aplicada a las ciencias sociales y educativas*. Editorial Síntesis.
- Bravo, L., & Palacios, D. (2022). Tecnologías digitales y pensamiento crítico en la educación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 14(2), 85–101.
- Bustamante, L., & Rico, J. (2021). Tecnologías digitales en la alfabetización emergente: perspectivas desde la educación inicial. *Revista Colombiana de Educación Infantil*, 19(2), 85–102.
- Caballero, A., & Linares, M. (2020). Comprensión lectora y estructuras textuales: una experiencia con estudiantes de primaria. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–20.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., & Piasta, S. B. (2022). Emergent literacy and technology: New directions for early reading development. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 1–12.
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2023). Influencia de la integración de TIC en el desarrollo de competencias lectoras en Educación Infantil. *Revista Comunicar*, 31(75), 45–55.
- Cabrera, L., & Ríos, J. (2022). Evaluación de estrategias innovadoras en la educación preescolar. *Revista Colombiana de Educación*, 83(2), 57–72.
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J., & García-Peñalvo, F. (2023). Tecnologías digitales y aprendizaje en educación infantil. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 45–60.
- Chiappe, A., & Rodríguez, V. (2021). Condiciones institucionales para la innovación educativa con TIC. *Revista Educación y Desarrollo*, 59, 112–128.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.ª ed.). SAGE.
- Camacho, L., & Méndez, F. (2021). Alfabetización multimodal y comprensión lectora en la primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 81(2), 118–137.
- Camargo, M., & Serrano, J. (2021). Lectura temprana y equidad social: experiencias en la ruralidad colombiana. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 16(2), 88–105.
- Camargo, L., & Díaz, M. (2022). Géneros textuales y competencias lectoras en la educación inicial. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 65–83.
- Cano, M., & Ortega, P. (2021). La lectura como práctica dialógica en la infancia temprana. *Cuadernos de Pedagogía Crítica*, 39(3), 55–68.
- Cañón, L., & Duarte, S. (2023). Uso de recursos TIC para fomentar la autorregulación lectora en infantes. *Revista de Pedagogía Crítica y Tecnología Educativa*, 17(2), 58–74.

- Cárdenas, L., & Lozano, V. (2023). Prácticas pedagógicas mediadas por TIC en la educación inicial: un enfoque desde la equidad. *Revista Colombiana de Educación Infantil*, 21(1), 45–63.
- Cárdenas, L., & Vélez, S. (2022). Evaluación y validación de propuestas pedagógicas en la educación infantil: retos y perspectivas. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 101–118.
- Cardona, P., & Mejía, R. (2023). Modelos metodológicos aplicados a la innovación educativa en contextos rurales. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 21(2), 55–70.
- Carrillo, L., & Méndez, S. (2021). Mediación tecnológica en aulas interculturales: un estudio en la región Caribe colombiana. *Educación y Sociedad*, 42(2), 205–224.
- Cassany, D. (2021). Leer, escribir y comentar en la red: prácticas letradas digitales. Anagrama.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2021). Diseño tecnopedagógico: una perspectiva crítica para el uso educativo de las tecnologías digitales. Octaedro.
- Castaño, L., & Valencia, D. (2021). Competencias digitales docentes y su impacto en la educación preescolar rural. *Revista Colombiana de Innovación Educativa*, 9(2), 45–63.
- Castillo, R., & Moreno, E. (2023). Lectura detallada y desarrollo metacognitivo en preescolar. *Revista de Innovación Educativa*, 18(1), 89–105.
- Cea D’Ancona, M. A. (2021). Metodología cuantitativa: Estrategias de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis.
- Ceballos, L., & Herrera, A. (2023). Secuencias didácticas y comprensión lectora: una propuesta mediada por TIC para la infancia temprana. *Educación y Tecnología*, 29(2), 89–106.
- Chacón, P., & Rodríguez, A. (2021). Evaluación de estrategias pedagógicas mediadas por TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en educación inicial. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 15(3), 224–240.
- Cobo, C., & Rivas, A. (2020). Innovar en la era digital: Un modelo de integración de tecnologías en la escuela. Fundación Santillana.
- Coll, C. (2020). Aprender y enseñar con TIC: propuestas para una integración curricular. Editorial Graó.
- Contreras, D., Londoño, M., & Espinosa, J. (2021). Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC en la educación inicial. *Revista Praxis & Saber*, 12(29), 233–250.
- Cortés, L., & Molina, F. (2022). Géneros discursivos y prácticas de lectura: una mirada desde la educación básica. *Revista Folios*, 56(2), 45–62.
- 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.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994: Organización de la prestación del servicio educativo formal en los niveles preescolar, básica y media.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016: Ley de Cero a Siempre para el desarrollo integral de la primera infancia. *Diario Oficial* No. 49.938.
- Congreso de la República de Colombia. (2017). Decreto 1411 de 2017: Por el cual se reglamenta el uso de medios y TIC en el ámbito escolar.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2019). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cristóbal, A., & Jiménez, L. (2021). Los géneros textuales en la primera infancia: una aproximación pedagógica. *Revista Educación y Lectura*, 9(2), 45–60.
- Cuéllar, M., & Beltrán, J. (2022). Pensamiento crítico en la infancia: desafíos y posibilidades desde las TIC. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(1), 45–63.
- DANE. (2022). Boletín técnico pobreza multidimensional municipal. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co>
- DANE. (2023). Estadísticas educativas por municipio: Turbo, Antioquia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Delgado, L., & Ruiz, J. (2020). Limitaciones de la enseñanza tradicional en el desarrollo de la comprensión lectora inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 57–74.
- Departamento Nacional de Planeación. (2020). Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad.
- Díaz-Arce, L., & Gómez, M. (2022). Integración pedagógica de TIC en contextos rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 156–178.
- Díaz, M., & Martínez, A. (2021). Innovación educativa en la primera infancia: una mirada desde la inclusión digital. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 34–53.
- Duarte, S., & Morales, M. (2022). Lectura significativa y mediación tecnológica en la primera infancia: desafíos pedagógicos actuales. *Revista Infancias Imaginadas*, 16(1), 43–59.
- Díaz, C., & Ordoñez, V. (2020). Familia, comunidad y lectura: prácticas emergentes en territorios rurales. *Revista Educación y Sociedad*, 42(3), 133–149.
- Díaz, M., & Restrepo, L. (2021). Estrategias didácticas mediadas por TIC para el fomento lector en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 55–73.
- Elliott, J. (2020). *La investigación-acción en educación*. Narcea.
- European Schoolnet. (2021). *Integrating ICT in early childhood education*. Brussels: EUN Partnership.
- Escobar, J., & Guzmán, S. (2022). Metacognición y procesos de lectura en contextos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 44–65.
- Estévez, L., & Morales, F. (2021). La lectura crítica en el aula: una experiencia desde los géneros discursivos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 89–107.
- Fernández, C., & Duarte, S. (2021). Nuevas perspectivas sobre la alfabetización en la primera infancia. *Educación y Pedagogía*, 33(1), 89–103.
- Fernández, L., & Londoño, J. (2023). Diagnóstico lector en entornos rurales: retos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 55–74.
- Field, A. (2020). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Figueroa, L., & Castillo, D. (2020). Investigación educativa con enfoque cuantitativos: desafíos y posibilidades en contextos escolares vulnerables. *Revista Perspectivas Pedagógicas*, 18(1), 97–114.
- Figueroa, J., & Castillo, L. (2023). Lectura digital en la infancia: aplicaciones móviles y comprensión lectora en preescolar. *Educación y Tecnología*, 25(3), 78–93.

- Flick, U. (2020). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Franco, L., & Cárdenas, P. (2023). Géneros textuales y comprensión crítica: una propuesta didáctica en la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 133–154.
- Fuentes, C., & Mejía, J. (2023). Educación rural y TIC: desafíos y oportunidades para una alfabetización crítica. *Revista de Innovación Educativa*, 28(1), 72–89.
- Gaitán, L., & Bravo, J. (2020). Evaluación contextualizada en educación infantil: una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista Infancia y Educación*, 14(2), 33–51.
- García, L., & Molina, R. (2020). Proyecciones de la investigación educativa en contextos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 67–89.
- García-Ruiz, R. (2022). Investigación educativa y transformación escolar: retos y posibilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 115–133.
- Garzón, J., & Peña, M. (2020). Lectura emergente y mediación tecnológica en el nivel de transición. *Revista Pedagogía en Contexto*, 14(1), 33–48.
- Gamboa, A. (2021). Educación inicial y desarrollo integral: fundamentos y desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 16(2), 54–71.
- Giraldo, L., & Restrepo, S. (2019). Uso de TIC y prácticas lectoras en preescolar: una revisión desde la ruralidad antioqueña. *Revista Infancias y Aprendizajes*, 5(2), 112–129.
- Giraldo, M., & Sánchez, L. (2023). Inclusión de TIC en la educación inicial: prácticas y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 143–162.
- Global Education Monitoring Report. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO Publishing.
- Gobernación de Antioquia. (2022). *Plan de Educación Departamental: Una Antioquia más educada y equitativa*.
- Gómez, D., & Paredes, Y. (2022). La alfabetización en transición: perspectivas críticas y oportunidades pedagógicas. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 17(2), 32–49.
- Gómez, C., & Rueda, S. (2021). Competencias digitales docentes y enseñanza de la lectura en preescolar en Colombia. *Educación y Sociedad*, 42(2), 215–232.
- Gómez, L., & Salcedo, J. (2023). Innovación educativa y justicia social: una mirada desde la práctica docente en territorios rurales. *Revista Latinoamericana de Educación y Desarrollo*, 17(1), 95–112.
- Gómez, L., & Torres, F. (2020). El fundamento teórico como eje estructurante de las investigaciones en educación rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22(2), 64–81.
- Gutiérrez, R. (2023). Evaluación transformadora y prácticas innovadoras en la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 145–162.
- Gutiérrez, N., & Peñalosa, S. (2019). La observación estructurada como estrategia de evaluación en educación inicial. *Educación y Pedagogía*, 31(79), 55–72.
- Gutiérrez, M., & Torres, H. (2021). Géneros discursivos y competencias comunicativas en educación inicial. *Educación y Sociedad*, 42(3), 205–222.

- Guzmán, C., & Torres, R. (2021). Diseño de estrategias lectoras en entornos digitales para educación preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1–17.
- Herrera, L., & Castañeda, F. (2023). Tecnologías, alfabetización y transformación en contextos rurales: una mirada desde la investigación cualitativa. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 29(1), 55–74.
- Herrera, L., & Pineda, R. (2019). Alfabetización crítica en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 33–48.
- Herrera, M., & Restrepo, S. (2023). Tecnologías y alfabetización en la primera infancia: desafíos para la política educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 41(1), 100–115.
- Herrera, D., & Salcedo, L. (2021). Dramatización digital como estrategia para la comprensión lectora en preescolar. *Revista Colombiana de Educación Inicial*, 19(2), 88–103.
- Hernández, M., & Álvarez, P. (2022). Educación inicial y TIC en contextos rurales: desafíos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, 85(2), 95–115.
- Hernández, L. (2023). Tecnología y desarrollo humano en la educación inicial: una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 15(1), 33–50.
- Hernández, M., & Ramírez, L. (2021). Diseño de estrategias pedagógicas pertinentes en contextos educativos rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 81(2), 149–170.
- Hernández, L., & Ríos, N. (2021). Investigación educativa situada: saberes docentes y transformación pedagógica en territorios rurales. *Revista Educación y Territorio*, 14(2), 45–61.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, C., & Villamil, M. (2023). Innovación educativa y justicia territorial: una mirada desde la ruralidad colombiana. *Revista Educación y Pedagogía*, 35(96), 101–120.
- Hurtado, M., & González, A. (2021). El método Delphi en la validación de modelos pedagógicos: aplicaciones y limitaciones. *Educación y Humanismo*, 23(1), 71–90.
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2021). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(1), 1–16.
- ICFES. (2022). Informe nacional sobre resultados de competencias comunicativas en educación básica. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- IET. (2022). Informe interno de gestión pedagógica. Institución Educativa Turbo. Turbo, Antioquia.
- Jaramillo, M., & Franco, A. (2022). Brechas lectoras y tecnología educativa en la ruralidad antioqueña. *Cuadernos de Educación Regional*, 10(3), 45–67.
- Jaramillo, D., & Zuluaga, P. (2019). Prácticas lectoras en transición y tecnología: una mirada desde Antioquia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(3), 22–38.
- Jiménez, L., & Carrillo, A. (2021). Mediación docente y alfabetización emergente con TIC. *Educación Infantil Hoy*, 12(2), 35–49.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

- Landeta, J. (2021). *El método Delphi: Una técnica de previsión del futuro*. Ariel.
- Lara, E., & Méndez, R. (2022). Tecnologías emergentes en el desarrollo del lenguaje infantil: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 85–103.
- León, M., & Velasco, J. (2023). Estrategias didácticas mediadas por TIC para el desarrollo de la comprensión lectora en la infancia. *Revista Educación y Futuro*, 19(1), 78–92.
- Loaiza, F., & Rincón, D. (2020). Tecnología y comprensión lectora en educación inicial: desafíos y posibilidades. *Revista Infancias Imágenes*, 19(1), 55–70.
- Londoño, P., & Prada, S. (2021). Tecnología educativa y estrategias lúdicas en la enseñanza de la lectura inicial. *Educación y Futuro*, 20(3), 101–118.
- Londoño, L., & Prada, M. (2022). Evaluación de propuestas pedagógicas a través del método Delphi. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 75–92.
- Londoño, M., & Vargas, C. (2020). El uso de tabletas en preescolar como mediación para la alfabetización emergente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 39–56.
- López, M., & Bernal, C. (2020). La investigación acción como estrategia de transformación educativa en contextos escolares vulnerables. *Revista Colombiana de Investigación Pedagógica*, 22(2), 61–78.
- López, C., & Ortega, L. (2019). Materiales didácticos y tecnología educativa en escuelas rurales colombianas. *Educación y Futuro*, 30(1), 77–93.
- López, S., & Mendoza, L. (2019). TIC y desarrollo lector en la educación inicial: una experiencia contextualizada. *Educación y Pedagogía*, 31(81), 67–82.
- Lozano, S., & Duarte, M. (2020). Didáctica y alfabetización digital en el aula inicial: una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14(2), 41–56.
- Márquez, P., & Ortega, N. (2023). Evaluación formativa y retroalimentación en el desarrollo de competencias lectoras en preescolar. *Perspectivas en Educación Inicial*, 11(3), 101–118.
- Martínez, M., & Gómez, D. (2020). Hipótesis y metodología en estudios cuantitativos de educación. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 137–158.
- Martínez, E., & López, R. (2020). Brechas digitales en la educación rural colombiana: análisis desde la equidad educativa. *Revista Educación y Sociedad*, 38(2), 91–108.
- Martínez, P., & Rivera, J. (2021). Evaluación formativa y desarrollo de competencias lectoras en la primera infancia. *Educación y Humanismo*, 23(41), 90–108.
- Medina, D., & Vargas, E. (2020). Comprensión lectora y pensamiento metacognitivo en educación preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(2), 45–60.
- Mejía, C., & Porras, J. (2020). TIC y pensamiento lector en el preescolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 7(3), 88–101.
- MEN. (2023). Informe de gestión educativa territorial: región Urabá. Ministerio de Educación Nacional
- Méndez, C., & Rodríguez, D. (2021). Comprensión lectora y mediación pedagógica: aportes desde la educación inicial. *Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 8(3), 27–45.

- Mendoza, D., & Gamboa, E. (2023). Innovación educativa y aplicabilidad territorial: estrategias prácticas para el desarrollo de competencias básicas en la infancia rural. *Revista Latinoamericana de Educación*, 19(1), 49–66.
- Mendoza, M., & González, E. (2022). Didáctica de los géneros discursivos: una propuesta para la formación lectora en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 18(2), 55-72.
- Mendoza, P., & Herrera, D. (2020). Competencias lectoras en la era digital: una revisión crítica desde la educación preescolar. *Revista Innovación Educativa*, 23(4), 123–137.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Lineamientos para la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por TIC. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias comunicativas en educación inicial. Bogotá: MEN.
- Molina, A., & Duarte, J. (2023). La lectura crítica en la infancia: aportes desde la pedagogía freiriana. *Praxis Pedagógica*, 27(30), 33–52.
- Montoya, S., & Ríos, M. (2022). Barreras en la apropiación de TIC en aulas de transición en Antioquia. *Educación y Tecnología*, 30(4), 74–90.
- Mora, J., & Peña, C. (2020). Pensamiento crítico y entornos virtuales en el aprendizaje lector infantil. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 56–73
- Morales, J. (2023). Tecnología, creatividad y transformación educativa en territorios rurales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 49(2), 89–104.
- Morales, J., & Cardona, E. (2024). Educación rural, innovación y tecnologías: retos para una política educativa en Antioquia. *Revista Andina de Educación*, 16(1), 57–75.
- Morales, E., & Prada, S. (2022). Evaluación formativa y metacognición en la lectura inicial. *Pedagogía y Saberes*, 18(3), 67-85.
- Moreno, R. (2020). Los géneros textuales en la escuela: desafíos y oportunidades. *Lenguaje*, 48(2), 155–172.
- Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., & López-Belmonte, J. (2021). Las TIC en el aula: influencia sobre las competencias lectoras. *Education Sciences*, 11(3), 104–119.
- Murillo, D., & Cárdenas, S. (2020). Prácticas pedagógicas en el nivel preescolar: una mirada desde la ruralidad. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 23(1), 52-70.
- Muñoz, J., & Hernández, L. (2019). Lectura crítica desde los géneros discursivos en la primera infancia. *Pedagogía y Saberes*, 15(2), 88–101.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030*. Nueva York: ONU.
- Navarro, H., Silva, K., & Pérez, L. (2020). Mapas mentales interactivos para fortalecer la lectura. *Revista Innovación Educativa*, 2(1), 20–35.
- Neumann, M. M. (2020). Young children's use of touch screen literacy apps and digital books in the home before and during COVID-19. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 392–420.

- Neumann, M. M. (2021). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 161, 104059.
- Nieto, S., & Álvarez, M. (2022). Estrategias de enseñanza de géneros textuales en la educación inicial. *Revista de Pedagogía Crítica*, 11(1), 78–96.
- Núñez, R., & Castaño, J. (2021). Procesos metacognitivos en la educación preescolar: una propuesta desde las TIC. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 9(1), 60–78.
- Observatorio de Educación UdeA. (2023). Informe sobre calidad educativa en Antioquia: Resultados de lenguaje en primaria. Universidad de Antioquia.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2020). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 57(2), 1–10.
- Orozco, C., & Ríos, A. (2021). Educación en casa y acceso a TIC durante la pandemia: implicaciones para la lectura emergente en la infancia. *Revista Infancia y Sociedad*, 19(1), 55–74.
- Ortega, R., & Lara, N. (2021). Tecnología y lectura en la infancia: motivación y prácticas emergentes en contextos escolares. *Educación y Desarrollo*, 28(3), 88–104.
- Ortega, J., & López, R. (2022). Innovación educativa con TIC: factores de sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (30), 12-24. [h](#)
- Ortiz, A., & Jiménez, P. (2020). Multimodalidad y comprensión lectora en la infancia: Una propuesta para el aula. *Educación y Desarrollo*, 18(3), 102–118.
- Ospina, C., & Vargas, M. (2022). Estrategias tecnológicas para el fortalecimiento de competencias comunicativas en el nivel preescolar. *Infancia, Educación y Desarrollo*, 18(3), 125–142.
- Páez, R., & Rodríguez, C. (2022). Transformación educativa mediante TIC en educación inicial: estudio comparado. *Revista Educación y Tecnología*, 30(2), 77–94.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2020). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. *OECD Education Working Papers*, No. 198.
- Paredes, O., & Quiroz, M. (2024). Dimensión emocional de la lectura en Entornos Digitales.
- Pardo, M., & Díaz, R. (2021). Instrumentos visuales para la valoración de la comprensión en transición. *Investigación Educativa*, 12(4), 32-49.
- Parra, S., & Valencia, J. (2020). Pedagogía de los géneros textuales en el aula: una estrategia para la mejora de la comprensión lectora. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 125-146.
- Peña, N., & Córdoba, M. (2020). Transformaciones pedagógicas desde el uso de TIC en la educación rural colombiana. *Revista Innovación Educativa*, 12(1), 43–59.
- Peña, A., & Duarte, J. (2021). Innovación didáctica en lectura emergente: retos en contextos rurales colombianos. *Revista Educación y Tecnología*, 16(2), 78–93.
- Pérez, M., & Acosta, Y. (2022). Vínculo escuela-familia en la formación lectora en contextos rurales colombianos. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 210–226.
- Pérez, A., & Londoño, M. (2021). Alfabetización emergente y mediación digital: aportes para una pedagogía crítica en la educación inicial. *Revista Educación y Tecnología*, 17(2), 84–102.

- Pineda, R. (2020). La alfabetización emergente en la primera infancia: condiciones y retos en contextos rurales. *Revista Pedagogía y Saberes*, (52), 101-118.
- Pineda, D., & Gómez, C. (2022). Investigación situada en educación: una apuesta por la transformación de contextos rurales. *Revista Praxis Pedagógica*, 24(1), 31-48.
- Quintero, A., & Ramos, D. (2022). Rúbricas visuales para la autoevaluación en la primera infancia. *Pedagogía y Desarrollo*, 20(3), 76-89.
- Ramírez, L., & Franco, C. (2020). Juegos pedagógicos digitales en el desarrollo de competencias lectoras. *Infancia y Aprendizaje*, 43(3), 421-435.
- Ramírez, E., & Montoya, J. (2020). Multimodalidad y lectura en educación preescolar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(26), 13-32.
- Ramírez, L. & Peña, J. (2023). Retos de la implementación del Plan Nacional de Lectura en Colombia: Perspectivas desde las regiones. *Revista Educación y Cultura*, 109, 14-30.
- Ramírez, J. C., & Solís, M. L. (2022). Validación de propuestas educativas mediante el método Delphi: una experiencia en educación inicial. *Educación y Desarrollo Social*, 16(3), 101-117.
- Ramírez, V., & Torres, C. (2021). Diseños metodológicos híbridos en estudios sobre tecnología y aprendizaje en educación inicial. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 11(3), 43-61.
- Ramírez, L., & Salgado, V. (2021). Formación docente y uso pedagógico de TIC en educación inicial: una mirada desde lo rural. *Revista Colombiana de Educación*, 82(1), 88-104.
- Rengifo, M., & Ayala, J. (2021). Recursos didácticos multisensoriales y desarrollo de la comprensión lectora en la infancia. *Revista Praxis Educativa*, 25(1), 45-61.
- Reyes, A., & Morales, C. (2019). La enseñanza de la lectura en la primera infancia: retos y tensiones en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 73-96.
- Restrepo, D., & Bonilla, H. (2022). Brechas entre tecnología disponible y uso pedagógico en la primera infancia. *Revista Perspectivas Educativas Rurales*, 12(3), 102-117.
- Restrepo, N., & Gómez, H. (2021). Inclusión digital en contextos rurales de Colombia: una mirada crítica. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 59-78.
- Restrepo, L., & Gutiérrez, M. (2021). El entorno familiar y su influencia en el aprendizaje de la lectura. *Revista Educación y Ciudad*, (41), 189-210.
- Restrepo, D., & López, F. (2022). Tecnología y transformación social en la educación rural colombiana. *Revista Educación y Futuro*, 24(1), 59-74.
- Restrepo, A., & Molina, H. (2023). TIC y alfabetización emergente en la primera infancia: propuestas desde el territorio. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 17(2), 112-130.
- Rico, S., & Beltrán, D. (2021). Prácticas pedagógicas tradicionales y comprensión lectora en el nivel inicial en Colombia. *Revista Educación y Futuro*, 32(1), 87-101.
- Rincón, S., & Duarte, C. (2020). Innovación educativa con enfoque territorial: desafíos para la integración de TIC en la ruralidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Pedagógicos*, 15(2), 91-108.

- Ríos, D., & Pabón, C. (2021). Diagnóstico del uso de TIC en la primera infancia en municipios no certificados de Antioquia. *Revista Colombiana de Educación Infantil*, 18(3), 98–117.
- Ríos, C., & Salazar, F. (2023). Portafolios digitales como herramienta de seguimiento lector en la primera infancia. *Innovación Educativa Latinoamericana*, 7(1), 44-63.
- Rodríguez, N., & Parra, V. (2021). Integración pedagógica de TIC en preescolar: análisis de experiencias innovadoras. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 15(3), 21–39.
- Rojas, P., & Martínez, C. (2020). Comprensión lectora y estrategias didácticas en educación inicial: un análisis desde la mediación docente. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 119–137.
- Romero, P., & Villamil, J. (2022). Secuencias didácticas para el fortalecimiento lector en la infancia: una propuesta desde los géneros textuales. *Revista Iberoamericana de Didáctica*, 12(2), 112–130.
- Ruiz, C., Tovar, E., & Nieto, L. (2022). Estrategias digitales para fomentar la lectura en preescolar: estudio de caso en Colombia. *Educación y Tecnología*, 11(2), 98-113.
- Saldaña, J., & Miles, M. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Salazar, R., & Figueroa, C. (2021). Estrategias lectoras y mediación tecnológica: impactos en el aprendizaje autorregulado. *Revista Iberoamericana de Educación Digital*, 15(2), 95–113.
- Salinas, C., & Barrera, D. (2020). La investigación desde la práctica docente: caminos para la transformación educativa. *Revista Investigación y Pedagogía*, 11(3), 45–61.
- Salinas, J., & Ramírez, F. (2022). Socioconstructivismo y tecnologías educativas: perspectivas actuales en el aula. *Revista de Innovación Educativa*, 11(3), 23–39.
- Salinas, A., & Vásquez, D. (2023). Competencias digitales docentes en el nivel preescolar: una revisión crítica. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 75–93.
- Sandoval, A., & Rincón, S. (2020). *La hipótesis en estudios cualitativos: guía para investigadores en formación*. *Revista de Metodología Educativa*, 15(1), 33–49.
- Sánchez, G., & Molina, L. (2023). Innovación educativa y primera infancia: políticas, prácticas y desafíos. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 50(2), 101–120.
- Sánchez, R., & Alvarado, F. (2020). Tecnologías digitales y aprendizaje lector: un enfoque desde la educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 23–39.
- Sarmiento, A., & Pérez, N. (2021). La lectura significativa y situada desde la pedagogía de los géneros textuales. *Educación y Desarrollo Social*, 15(1), 45–63.
- Secretaría de Educación de Antioquia. (2022). Informe de gestión educativa departamental. Gobernación de Antioquia.
- Secretaría de Educación de Antioquia. (2023). Boletín estadístico sobre infraestructura y conectividad en instituciones rurales. Gobernación de Antioquia.
- Secretaría de Educación Municipal. (2023). Informe de seguimiento académico: nivel preescolar en Turbo. Alcaldía Municipal de Turbo.
- Sierra, M., & Restrepo, F. (2022). *Socioconstructivismo y lectura en la infancia: una revisión crítica*. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 6(1), 33–49.

- Solé, I. (2020). Leer para comprender: nuevas perspectivas sobre los procesos de comprensión lectora. Graó.
- Soler, M., & Ríos, L. (2020). Competencia lectora en educación infantil: enfoques didácticos actuales. *Revista de Educación Infantil*, 18(2), 12–27.
- Soto, N., & Marín, A. (2023). Producción multimodal en educación inicial: retos y oportunidades. *Educación y Tecnología*, 25(1), 55–70.
- Teberosky, A., & Soler, M. (2020). Alfabetización emergente: bases para una pedagogía crítica en la infancia. Editorial Paidós.
- Torres, P., & Peña, L. (2023). Lectura crítica en la infancia a partir de textos multimodales. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 173–191.
- Torres, N., & Ruiz, D. (2020). Didáctica de la lectura en ambientes mediados por tecnología: una revisión de buenas prácticas. *Revista Electrónica de Educación Inicial*, 12(2), 99–115.
- Tovar, N., & Gallego, V. (2022). La mediación pedagógica en la comprensión lectora: una experiencia en preescolar. *Revista Colombiana de Pedagogía y Tecnología*, 7(3), 33–49.
- UNESCO. (2022). Panorama regional sobre alfabetización emergente en América Latina y el Caribe. UNESCO/OREALC.
- UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). Marco mundial para la inclusión digital en la educación. París: UNESCO.
- Valencia, M., & Cuervo, L. (2021). Estrategias pedagógicas con TIC en contextos rurales: una propuesta situada para Antioquia. *Revista Educación y Territorio*, 12(1), 33–49.
- Vargas, M., & Paredes, L. (2022). Validez y confiabilidad en la construcción de instrumentos para educación infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 221–240.
- Vargas, L., & Rodríguez, E. (2022). La propuesta pedagógica en educación inicial: fundamentos para su evaluación y mejora. *Educación y Sociedad*, 33(2), 65–82.
- Vargas, R., & Rodríguez, M. (2022). Criterios para la transferencia y aplicabilidad en propuestas pedagógicas. *Revista Pedagogía y Saberes*, 58, 77–95.
- Vasilachis de Gialdino, I., & Gómez, M. C. (2020). La investigación cualitativa en educación: caminos metodológicos para la comprensión del sentido. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–19.
- Vásquez, A., Herrera, C., & Castaño, D. (2021). Narrativas digitales y pedagogía intercultural: experiencias desde el Pacífico colombiano. *Revista Educación y Sociedad*, 29(4), 112–130.
- Vélez, J., & Martínez, L. (2020). La planificación temporal en proyectos educativos: fundamentos para su organización efectiva. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 18(2), 55–69.
- Vélez, J., & Salas, H. (2020). Brechas digitales y lectura en educación inicial: el caso de Antioquia. *Revista Colombiana de Estudios Educativos*, 21(2), 59–78.
- Villamil, C., & Rincón, H. (2023). Innovación educativa y contexto rural: una mirada desde las prácticas lectoras. *Revista de Pedagogía Crítica*, 20(1), 65–81.

- Yoon, H. (2021). Critical literacy practices in early childhood classrooms: A global review. *International Journal of Early Childhood Education*, 27(1), 45–60.
- Zabalza, M. A. (2020). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea.
- Zayas, M. & Sánchez, L. (2021). Competencias lectoras y tecnologías: una revisión crítica desde la educación preescolar. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 87-105.
- Zayas, S., & Sánchez, D. (2021). Evaluación formativa en preescolar: Una mirada desde la interacción y el diálogo. *Pedagogía y Saberes*, 60(2), 89–107.
- Zuluaga, A., & Herrera, J. (2021). Sostenibilidad e impacto de estrategias didácticas mediadas por TIC en escuelas públicas de Antioquia. *Revista Educación y Tecnología*, 15(2), 97–114.
- Zúñiga, P., & Cárdenas, M. (2020). El pensamiento visual en el desarrollo de competencias lectoras en niños de educación inicial. *Revista Colombiana de Educación*, 79(2), 142–158.

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario Pre-test



Prueba Diagnóstica Inicial de Competencias Lectoras
Nivel de Transición

Institución Educativa Turbo – Año lectivo 2024

Estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de competencias lectoras

Instrucciones generales

- La docente lee cada ítem en voz clara y pausada.
- El estudiante responde señalando, escogiendo o verbalizando.
- Cada ítem se asocia a un indicador específico de:
conciencia fonológica, vocabulario inicial, comprensión literal, asociación imagen–texto y seguimiento de instrucciones.
- Tiempo aproximado: **20–25 minutos por estudiante.**

A. Conciencia fonológica (5 ítems)

1. **Escucha atentamente. ¿Cuál palabra empieza igual que “sol”?**
a) sopa — b) luna — c) casa
2. **¿Cuál palabra rima con “mar”?**
a) tren — b) pan — c) sal — d) bar
3. **Voy a decir tres palabras. Señala la que es más larga al escucharse:**
elefante – flor – zanahoria
4. **Escucha estas sílabas: “PA – TO”. ¿Qué palabra forman?**
(El estudiante debe decir o señalar la imagen de un pato).
5. **¿Cuál palabra termina igual que “cama”?**
a) dama — b) sol — c) taza

B. Vocabulario inicial (5 ítems)

6. **Señala la imagen que corresponde a la palabra “oruga”.**
(Mostrar 3 imágenes: oruga, árbol, pelota).
7. **Escucha la oración: “El niño empuja la carreta”. ¿Qué significa empuja?**
a) jala — b) mueve hacia adelante — c) salta
8. **Dime cuál de estas palabras es un animal:**
a) ventana — b) gato — c) lápiz
9. **Señala el objeto que sirve para escribir:**
(Imágenes: lápiz, pelota, zapato).
10. **Elige la palabra que significa “muy grande”:**
a) pequeño — b) enorme — c) corto

C. Asociación imagen–texto (5 ítems)

11. **Escucha la frase: “El gato duerme en la caja”. Señala la imagen correcta.**
(Tres opciones: gato durmiendo en caja; gato comiendo; perro durmiendo).
12. **¿Qué imagen corresponde a “La niña corre en el parque”?**
(Tres imágenes diversas).
13. **¿Cuál imagen muestra “El niño lee un cuento”?**
14. **Escucha: “La vaca está en el campo”. Señala la imagen correcta.**
15. **Escucha: “El perro juega con la pelota”. Señala la imagen correcta.**

D. Comprensión literal (5 ítems)

16. **Escucha el cuento breve leído por la docente (4–5 líneas).**
¿Dónde estaba el personaje principal?
17. **¿Qué objeto encontró el personaje?**
18. **¿Qué hizo primero?**
19. **¿Qué hizo después?**
20. **¿Cómo terminó la historia?**

E. Seguimiento de instrucciones (5 ítems)

21. **Toca la mesa dos veces y luego señala la ventana.**
22. **Da un paso adelante y aplaude una vez.**
23. **Señala el lápiz y después la hoja.**
24. **Levanta la mano derecha cuando escuches la palabra “árbol”.**
(La docente lee tres palabras: árbol, casa, sol.)
25. **Pon la ficha roja dentro del círculo y la verde fuera de él.**

Anexo B. Cuestionario Post-test

**Prueba Post Test de Competencias Lectoras****Nivel de Transición****Institución Educativa Turbo – Año lectivo 2024****Estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de competencias lectoras****Instrucciones generales**

- La docente lee cada ítem en voz clara.
- El estudiante responde señalando, verbalizando, seleccionando o realizando la acción.
- La prueba evalúa las dimensiones:
conciencia fonológica, vocabulario ampliado, comprensión literal, asociación imagen–texto, inferencias iniciales y seguimiento de instrucciones complejas.
- Duración aproximada: **25–30 minutos.**

A. Conciencia fonológica (5 ítems)

(Mayor complejidad: segmentación, identificación de sílabas finales y sustitución inicial).

1. **Escucha: “mar – mo – ta”. ¿Cuántas sílabas tiene la palabra marmota?**
a) dos — b) tres — c) cuatro
2. **¿Cuál palabra comienza con el mismo sonido inicial que “rana”?**
a) roca — b) mesa — c) sol
3. **¿Cuál palabra termina igual que “limón”?**
a) jabón — b) libro — c) cama
4. **Escucha estas sílabas: “PA – LA – BRA”. ¿Qué palabra forman?**
(El estudiante debe decir o señalar la palabra “palabra”).

5. **Si cambiamos el sonido inicial de “pato” por /g/, ¿qué palabra queda?**

(Respuesta esperada: “gato”).

B. Vocabulario ampliado (5 ítems)

(Se evalúa precisión semántica y reconocimiento de palabras trabajadas durante la propuesta TIC.)

6. **Señala la imagen que representa la palabra “explorar”.**

(Opciones: niño mirando con lupa / niño durmiendo / niño corriendo).

7. **¿Qué significa “observar”?**

a) mirar con atención — b) saltar — c) esconderse

8. **¿Cuál de estas palabras describe algo que está “brillante”?**

a) apagado — b) luminoso — c) roto

9. **Señala el objeto que se usa para “navegar un cuento digital”:**

(Imágenes: tablet, pelota, zapato).

10. **¿Cuál palabra pertenece al grupo de los animales?**

a) búho — b) mesa — c) flor

C. Asociación imagen–texto (5 ítems)

(Se complejizan las frases con dos acciones o descripciones más detalladas.)

11. **Escucha: “El perro pequeño corre detrás de la pelota roja”. Señala la imagen correcta.**

12. **“La niña con vestido azul lee un cuento en el parque”. ¿Cuál imagen corresponde?**

13. **“El gato sube al árbol para ver a los pájaros”. Elige la imagen correcta.**

14. **“El niño y la niña comparten un libro grande en la biblioteca”. Señala la imagen.**

15. **“La vaca está junto al lago mientras bebe agua”. ¿Cuál imagen lo muestra?**

D. Comprensión literal + inferencias iniciales (5 ítems)

Se utiliza un cuento breve leído por la docente (7–8 líneas).

16. **¿Quién era el personaje principal del cuento?**
17. **¿Qué situación tuvo que resolver el personaje?**
18. **¿Dónde ocurrió la historia?**
19. **¿Por qué buscó ayuda el personaje?** (*inferencia sencilla*)
20. **¿Cómo se sintió al final de la historia?** (*inferencia basada en emoción explícita*)

E. Seguimiento de instrucciones complejas (5 ítems)

(Secuencias más elaboradas, integrando dos o tres acciones.)

21. **Toma la ficha azul, colócala sobre la mesa y luego señala la ventana.**
22. **Da un aplauso, toca tu cabeza y si escuchas la palabra “árbol”, levanta la mano derecha.**
23. **Señala primero el lápiz, luego la hoja, y después siéntate derecho.**
24. **Cuando diga “sol”, toca la mesa; cuando diga “luna”, levántate; cuando diga “estrella”, aplaude.**
25. **Pon la ficha roja dentro del círculo, la verde fuera y la amarilla encima del cuadrado.**

Anexo C. Instrumento Interno Ad Hoc



INSTRUMENTO INTERNO AD HOC

Evaluación específica de conciencia fonológica y vocabulario
Nivel de transición – Institución Educativa Turbo (2024)

1. Propósito del instrumento

Profundizar en dimensiones que **no son evaluadas de forma exhaustiva** en las pruebas estandarizadas, específicamente:

- **Conciencia fonológica ampliada** (segmentación, sustitución, combinación y reconocimiento de rimas).
- **Vocabulario receptivo y expresivo ampliado**, con énfasis en palabras trabajadas mediante la estrategia pedagógica mediada por TIC.

Este instrumento complementa el pretest y postest oficiales, aportando información diagnóstica fina para la toma de decisiones pedagógicas.

2. Procedimiento de aplicación

- Aplicación individual.
- Duración aproximada: **15–20 minutos por estudiante**.
- Las consignas son **orales**, las respuestas pueden ser **gestuales, verbales o señaladas**.
- La docente registra la respuesta en la matriz correspondiente.

3. Dimensión 1: Conciencia Fonológica (10 ítems)

Se evalúan habilidades complejas propias del desarrollo lector temprano.

A. Segmentación (3 ítems)

1. **Segmentación de sílabas:**

“Voy a decir una palabra. Repítela y dime las partes que escuchas: *mariposa*.”

2. **Segmentación de palabras en una frase:**

“¿Cuántas palabras escuchas en: *La niña corre rápido*?”

3. **Segmentación fonémica inicial (apoyo con TIC):**

Escuchar tres sonidos aislados en tablet: /s/ /o/ /l/.

“¿Qué palabra forman estos sonidos?”

B. Manipulación de sonidos (3 ítems)

4. **Sustitución inicial:**

“Si a la palabra *pato* le cambiamos /p/ por /s/, ¿qué palabra queda?”

5. **Sustracción silábica:**

“Di *elefante*. Ahora sin *ele*.”

6. **Adición silábica:**

“Di *casa*. Ahora agrégle *mi* al inicio. ¿Qué palabra queda?”

C. Identificación de rimas y sonidos finales (2 ítems)

7. “¿Cuál palabra rima con *ratón*: balón – carro – taza?”

8. “¿Cuál palabra termina igual que *luz*: cruz – lata – mano?”

D. Discriminación auditiva de sonidos (2 ítems)

(Se reproducen sonidos parecidos mediante recurso TIC).

9. “Escucha estos sonidos: /t/ – /d/. ¿Cuál escuchaste primero?”

10. “¿Cuál sonido es más fuerte: /s/ o /ʃ/? (se reproducen en la tablet).”

4. Dimensión 2: Vocabulario Receptivo y Expresivo Ampliado (10 ítems)

Se evalúa precisión semántica, amplitud léxica y uso funcional del vocabulario trabajado.

A. Vocabulario receptivo (5 ítems)

11. Asociación palabra–imagen:

Mostrar 3 imágenes. “Señala la que corresponde a *investigar*.”

12. Categorías semánticas:

“¿Cuál de estas palabras pertenece al grupo de herramientas? martillo – gato – sol.”

13. Antónimos:

“Señala el contrario de *vacío*.”

Opciones: lleno – oscuro – pequeño.

14. Acciones:

“¿Qué imagen representa la acción *observar*?”

15. Adjetivos descriptivos:

“Señala el objeto que es *suave*.”

(Imágenes: roca, almohada, mesa).

B. Vocabulario expresivo (5 ítems)

16. Descripción guiada:

“Describe esta imagen con tus palabras.” (Imagen TIC: niño explorando bosque).

17. Uso en oración:

“Usa la palabra *descubrir* en una frase.”

18. Selección de palabras adecuadas:

“¿Qué palabra usarías para hablar de algo muy grande?”

Respuesta esperada: enorme, gigante, inmenso, etc.

19. Nombramiento:

“Di el nombre de tres animales que vuelan.”

20. Completar significado:

“La palabra *investigar* significa _____.”

(Respuesta abierta; se evalúa aproximación semántica).

21.

22. Anexo E. Resultados de la Prueba Piloto



PRUEBA PILOTO

RESULTADOS DEL PRE-TEST

(Diagnóstico Inicial)

1. Objetivo de la prueba piloto

La prueba piloto tuvo como finalidad verificar la claridad de los ítems, la pertinencia de las instrucciones, la comprensión por parte de los estudiantes, el tiempo de aplicación y la consistencia interna del instrumento construido para evaluar competencias lectoras iniciales.

La prueba se aplicó individualmente, con una duración aproximada de 22 minutos por niño, valor que se mantuvo estable durante los diez casos, lo cual indica una adecuada extensión del instrumento.

2. Resultados obtenidos en la prueba piloto

2.1. Desempeño general por estudiante

(Puntaje total posible: 25 puntos)

Estudiante	Conciencia Fonológica (5)	Vocabulario (5)	Asociación Imagen–Texto (5)	Comprensión Literal (5)	Seguimiento de Instrucciones (5)	Total
E1	3	4	4	2	4	17
E2	2	3	3	1	3	12
E3	4	4	4	3	4	19
E4	3	2	3	2	3	13
E5	2	3	2	1	3	11
E6	4	5	4	3	4	20
E7	3	3	3	2	3	14

E8	2	4	3	2	3	4	1
E9	3	4	4	3	4	8	1
E1	1	2	2	1	2		8
0							

Promedios

Categoría	Promedio	Interpretación
Conciencia fonológica	2.7/5	Nivel inicial predominante
Vocabulario	3.4/5	Desarrollo medio
Asociación imagen– texto	3.2/5	Desarrollo medio
Comprensión literal	2.0/5	Nivel bajo generalizado
Seguimiento de instrucciones	3.3/5	Nivel medio

Total promedio del grupo:

14.6/25 (desarrollo lector inicial-medio)

3. Hallazgos relevantes derivados de la prueba piloto

3.1. Claridad y comprensión de los ítems

Todos los estudiantes comprendieron adecuadamente las instrucciones, sin necesidad de reformular ítems.

Dos ítems de comprensión literal generaron dificultades debido a que el cuento leído contenía demasiados detalles, dificultando la retención auditiva.

→ Se ajustará el cuento a 4–5 líneas.

3.2. Dificultades observadas

La dimensión más débil del grupo piloto fue comprensión literal, con un promedio de 2/5, indicando la necesidad de:

fortalecer actividades de escucha activa,

mejorar la estructura narrativa de los textos orales,

incluir apoyos visuales secuenciales en la propuesta TIC.

En conciencia fonológica, los estudiantes mostraron dificultad con:
 identificación de rimas,
 segmentación de palabras de más de tres sílabas.

→ Se mantendrán ítems pero se reforzará la explicación inicial.

3.3. Tiempo de aplicación

Duración promedio: 22 minutos, considerada adecuada para el nivel.

3.4. Consistencia del instrumento

No se presentaron problemas de ambigüedad en opciones de respuesta.

La docente evaluadora consideró el instrumento pertinente y ajustado al desarrollo lector de transición.

4. Ajustes realizados al instrumento tras la prueba piloto

Reducir la longitud del cuento para comprensión literal.

Reemplazar una imagen en la sección de asociación imagen–texto que generó confusión (pelota azul vs roja).

Agregar una instrucción previa en conciencia fonológica para reforzar el ejemplo de segmentación.

Mantener la cantidad total de ítems (25) porque la carga cognitiva fue adecuada.

5. Conclusión de la prueba piloto

La prueba piloto permitió confirmar que el instrumento es válido, comprensible, aplicable y pertinente al nivel de transición. Asimismo, los resultados revelan un estado inicial lector bajo–medio, coherente con la literatura sobre desarrollo lector temprano y con la necesidad de una estrategia pedagógica mediada por TIC, tal como plantea tu tesis.

La información obtenida será clave para comparar el desempeño en el post-test y para evaluar la pertinencia de la propuesta transformadora.

Anexo F. Evidencias de la aplicación de Instrumentos





Anexo G. Formato de consentimiento informado

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO****Participación en Investigación Educativa****Institución Educativa Turbo – Municipio de Turbo, Antioquia****Año lectivo 2024****1. Datos de la investigación**

Título del estudio:

Estrategia pedagógica mediada por TIC para contribuir al fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo.

Investigadora responsable:

Nombre: _____

Programa: Doctorado en Educación e Innovación

Correo institucional: _____

Teléfono: _____

2. Descripción del propósito de la investigación

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en un estudio cuyo propósito es analizar y fortalecer las competencias lectoras iniciales mediante la implementación de actividades pedagógicas apoyadas en herramientas tecnológicas (TIC). La participación de su hijo(a) ayudará a comprender mejor los procesos de aprendizaje en la primera infancia y aportará información valiosa para el diseño de propuestas educativas pertinentes para este nivel.

3. Actividades en las que participará el estudiante

Si usted acepta, su hijo(a) participará en las siguientes actividades:

Aplicación de pruebas diagnósticas y post-test adecuadas a su edad para identificar su nivel de desarrollo lector.

Participación en actividades pedagógicas mediadas por tecnologías educativas, diseñadas de manera segura y pertinente.

Observación no intrusiva del proceso de aprendizaje en el aula.

Registro de información únicamente con fines académicos y de investigación.

La participación tendrá una duración aproximada de dos meses, dependiendo del calendario escolar.

4. Riesgos y beneficios

Riesgos: La participación no representa riesgos físicos, emocionales ni académicos. Todas las actividades son propias de la enseñanza habitual en el nivel de transición.

Beneficios: Su hijo(a) podrá acceder a actividades de aprendizaje enriquecidas con TIC, recibir acompañamiento pedagógico adicional y contribuir al mejoramiento de prácticas educativas en la institución.

5. Confidencialidad y manejo de datos

Toda la información recogida será tratada con estricta confidencialidad.

Los nombres de los estudiantes no aparecerán en ningún informe.

La información será usada únicamente con fines académicos y científicos.

Los datos serán almacenados en archivos protegidos y accesibles solo para la investigadora.

6. Voluntariedad

La participación es voluntaria.

Usted puede decidir que su hijo(a) no participe o retirarlo(a) del estudio en cualquier momento, sin consecuencias académicas o disciplinarias.

7. Consentimiento

Declaro que he leído y comprendido la información anterior, que he tenido la oportunidad de hacer preguntas y que autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en este estudio.

Datos del acudiente

Nombre del acudiente: _____

Documento de identidad: _____

Parentesco con el estudiante: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Datos del estudiante

Nombre del estudiante: _____

Grupo/Curso: _____

Firma de la investigadora responsable

Yo, como investigadora, me comprometo a respetar los principios éticos y a garantizar la seguridad, privacidad y bienestar de los participantes.

Firma: _____ Fecha: _____

Anexo H. Validación de la propuesta de transformación

Validador 1

REJILLA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

Título de la propuesta: *estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.*

Esta rejilla tiene como propósito recoger la valoración experta de la propuesta de transformación desarrollada en el marco de una investigación doctoral, mediante la aplicación del método Delphi. En ella se evalúan los principales componentes estructurales, metodológicos y pedagógicos de la propuesta, atendiendo a criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad e innovación. Cada ítem es valorado según una escala cualitativa, permitiendo identificar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora. Los aportes consignados en esta rejilla serán fundamentales para retroalimentar, ajustar y validar teóricamente la propuesta, asegurando su aplicabilidad en contextos educativos reales. Esta herramienta está dirigida a expertas y expertos en alfabetización inicial, tecnologías educativas y didáctica de la lectura, cuya experiencia permitirá fortalecer la solidez pedagógica, metodológica y contextual de la estrategia mediada por TIC diseñada en este estudio.

Criterio de Validación	Indicador	Escala de Valoración (1 a 5)
Claridad de los objetivos	Los objetivos están claramente definidos y alineados con la propuesta	5
Consistencia teórica y metodológica	El marco teórico es sólido y se articula con la metodología	5
Pertinencia del enfoque socioemocional	El enfoque promueve el desarrollo socioemocional integral	5
Viabilidad operativa en el contexto escolar	Las actividades propuestas pueden ser	5

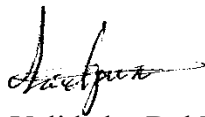
	ejecutadas con los recursos disponibles	
Adecuación a la realidad educativa	La propuesta responde a necesidades y características del contexto local	5
Innovación pedagógica	Introduce elementos nuevos y transformadores en la práctica docente	5
Coherencia entre actividades y fundamentos	Existe coherencia entre los fundamentos teóricos y la planeación didáctica	5
Impacto potencial en la creatividad estudiantil	La propuesta contribuye significativamente al pensamiento creativo	5
Sostenibilidad de la propuesta	Se contemplan mecanismos para su continuidad en el tiempo	5
Replicabilidad en otros contextos similares	Puede ser adaptada y aplicada en otros contextos escolares	5
Valoración total		5.0

Validez			
Aplicable		No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Validado por: Dra. Luz Angela Duarte Aragón
Experiencia docente: Docente con 30 años de trayectoria en educación básica secundaria y universitaria, especializada en pedagogía, la enseñanza del español y el inglés en el sector oficial y privado.
Nivel Académico: Doctora en Educación e Innovación, Magíster en Educación, Especialista en Pedagogía, Especialista en la Enseñanza del español y literatura, y Licenciada en lenguas modernas (español e inglés).

Fecha: Junio 27 de 2025

Observaciones en general: La tesis doctoral presenta un aporte significativo al campo de estudio, evidenciando un dominio profundo del marco teórico y una aplicación rigurosa de la metodología. Los resultados son coherentes y pertinentes, reflejando un análisis crítico y una interpretación fundamentada. La estructura y redacción mantienen altos estándares académicos, con una adecuada fundamentación bibliográfica.



Firma De Validador Del Instrumento

REJILLA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

Título de la propuesta: *estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.*

Esta rejilla tiene como propósito recoger la valoración experta de la propuesta de transformación desarrollada en el marco de una investigación doctoral, mediante la aplicación del método Delphi. En ella se evalúan los principales componentes estructurales, metodológicos y pedagógicos de la propuesta, atendiendo a criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad e innovación. Cada ítem es valorado según una escala cualitativa, permitiendo identificar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora. Los aportes consignados en esta rejilla serán fundamentales para retroalimentar, ajustar y validar teóricamente la propuesta, asegurando su aplicabilidad en contextos educativos reales. Esta herramienta está dirigida a expertas y expertos en alfabetización inicial, tecnologías educativas y didáctica de la lectura, cuya experiencia permitirá fortalecer la solidez pedagógica, metodológica y contextual de la estrategia mediada por TIC diseñada en este estudio.

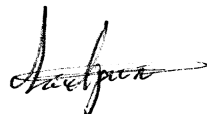
Criterio de Validación	Indicador	Escala de Valoración (1 a 5)
Claridad de los objetivos	Los objetivos están claramente definidos y alineados con la propuesta	5
Consistencia teórica y metodológica	El marco teórico es sólido y se articula con la metodología	5
Pertinencia del enfoque socioemocional	El enfoque promueve el desarrollo socioemocional integral	4
Viabilidad operativa en el contexto escolar	Las actividades propuestas pueden ser ejecutadas con los recursos disponibles	5

Adecuación a la realidad educativa	La propuesta responde a necesidades y características del contexto local	4
Innovación pedagógica	Introduce elementos nuevos y transformadores en la práctica docente	4
Coherencia entre actividades y fundamentos	Existe coherencia entre los fundamentos teóricos y la planeación didáctica	5
Impacto potencial en la creatividad estudiantil	La propuesta contribuye significativamente al pensamiento creativo	4
Sostenibilidad de la propuesta	Se contemplan mecanismos para su continuidad en el tiempo	5
Replicabilidad en otros contextos similares	Puede ser adaptada y aplicada en otros contextos escolares	5
Valoración total		

Validez			
Aplicable		No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Validado por: Leidy Johanna Patiño Rivera
Experiencia docente: 5 años
Nivel Académico: Doctorado.
Fecha: 27/06/2025

Observaciones en general: Seguir recomendaciones sugeridas a fin de precisar aspectos referidos a las competencias socioemocionales y la creatividad según las tipologías empleadas (constructo general y subvariables).



Firma De Validador Del Instrumento

REJILLA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

Título de la propuesta: *estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del nivel de transición de la Institución Educativa Turbo, en el municipio de Turbo, Antioquia, durante el año lectivo 2024.*

Esta rejilla tiene como propósito recoger la valoración experta de la propuesta de transformación desarrollada en el marco de una investigación doctoral, mediante la aplicación del método Delphi. En ella se evalúan los principales componentes estructurales, metodológicos y pedagógicos de la propuesta, atendiendo a criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad e innovación. Cada ítem es valorado según una escala cualitativa, permitiendo identificar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora. Los aportes consignados en esta rejilla serán fundamentales para retroalimentar, ajustar y validar teóricamente la propuesta, asegurando su aplicabilidad en contextos educativos reales. Esta herramienta está dirigida a expertas y expertos en alfabetización inicial, tecnologías educativas y didáctica de la lectura, cuya experiencia permitirá fortalecer la solidez pedagógica, metodológica y contextual de la estrategia mediada por TIC diseñada en este estudio.

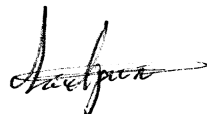
Criterio de Validación	Indicador	Escala de Valoración (1 a 5)
Claridad de los objetivos	Los objetivos están claramente definidos y alineados con la propuesta	5
Consistencia teórica y metodológica	El marco teórico es sólido y se articula con la metodología	5
Pertinencia del enfoque socioemocional	El enfoque promueve el desarrollo socioemocional integral	4
Viabilidad operativa en el contexto escolar	Las actividades propuestas pueden ser ejecutadas con los recursos disponibles	5

Adecuación a la realidad educativa	La propuesta responde a necesidades y características del contexto local	4
Innovación pedagógica	Introduce elementos nuevos y transformadores en la práctica docente	4
Coherencia entre actividades y fundamentos	Existe coherencia entre los fundamentos teóricos y la planeación didáctica	5
Impacto potencial en la creatividad estudiantil	La propuesta contribuye significativamente al pensamiento creativo	4
Sostenibilidad de la propuesta	Se contemplan mecanismos para su continuidad en el tiempo	5
Replicabilidad en otros contextos similares	Puede ser adaptada y aplicada en otros contextos escolares	5
Valoración total		

Validez			
Aplicable		No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Validado por: Leidy Johanna Patiño Rivera
Experiencia docente: 5 años
Nivel Académico: Doctorado.
Fecha: 27/06/2025

Observaciones en general: Seguir recomendaciones sugeridas a fin de precisar aspectos referidos a las competencias socioemocionales y la creatividad según las tipologías empleadas (constructo general y subvariables).



Firma De Validador Del Instrumento