

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16

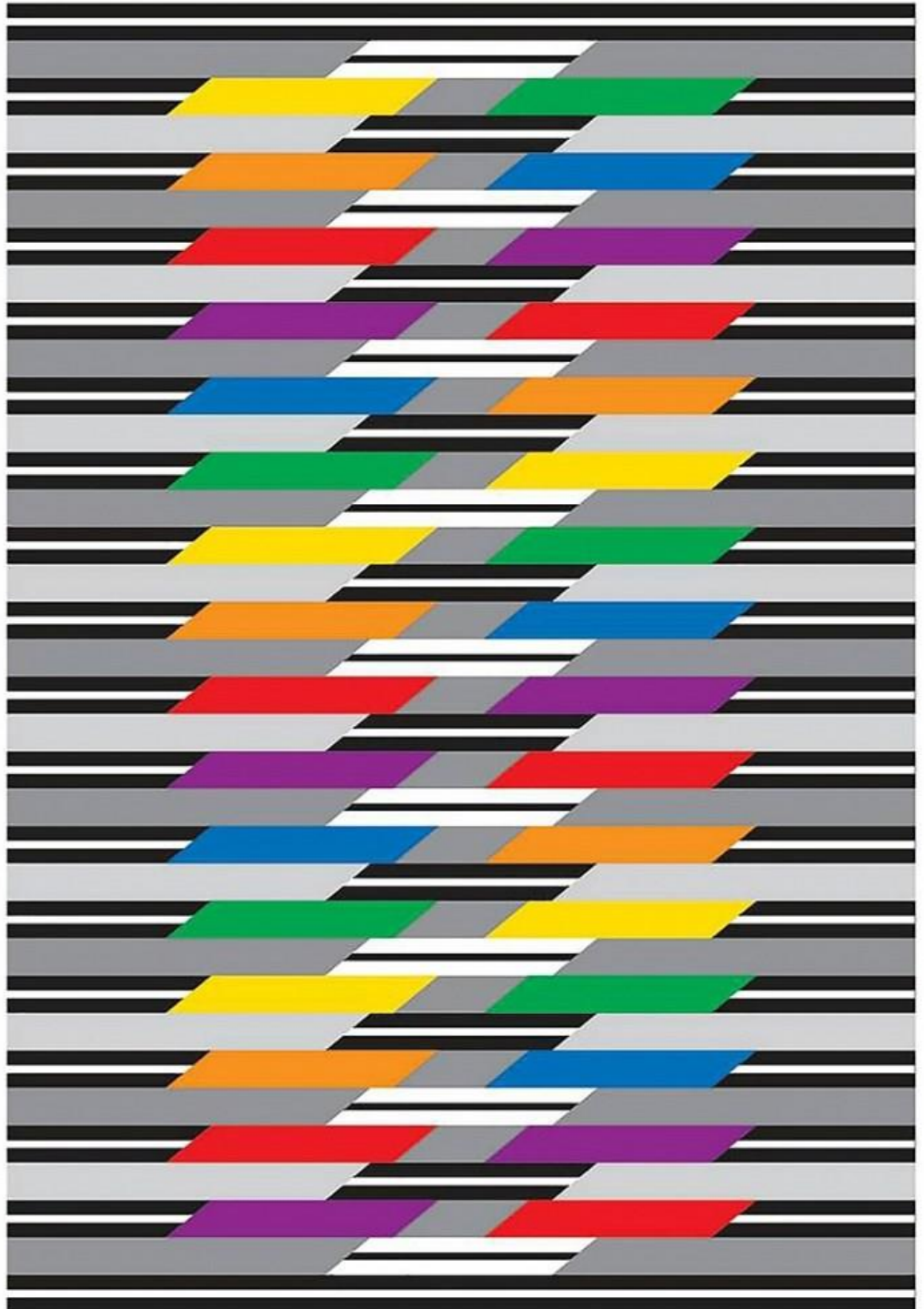


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Ordenara Gil-Albert Almeida
Rector

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Didáctica pedagógica en el fortalecimiento de la lectura y escritura en preescolar

Yesenia Josefina Carvajal Caigua

Complejo Educativo Nacional "Alí Primera"

Guarataro, Bolívar, Venezuela

yeseniacarvajalcj@gmail.com

<https://ORCID.org/0009-007-6222-852X>

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación didáctica, con la participación del grupo de la II etapa preescolar de la Unidad Educativa Nacional "Alí Primera", ubicada en el sector Guarataro, Ciudad Bolívar. Se abordó desde una perspectiva cualitativa y un paradigma sociocrítico, con la Investigación Acción Participativa Transformadora como metodología. Se recogió la información a través de la observación participante, diario de campo, entrevistas semiestructuradas y análisis de producciones infantiles, y se interpretó mediante triangulación de fuentes. Se revelaron resultados de prácticas centradas en la mecánica del trazo, y concepciones lectoras reducidas al deletreo. La implementación constante de estrategias didácticas de contextualización como la lectura en voz alta, la escritura con sentido, juegos fonológicos, y la participación de las familias, contribuyó a los progresos en los niveles de escritura, en la comprensión oral y en la actitud hacia el lenguaje escrito. Se concluye que la didáctica pedagógica, entendida como reflexión crítica y acción intencional, es clave para el fortalecimiento de la lectura y escritura inicial cuando articula escuela, aula y familia.

Palabras clave: didáctica pedagógica, alfabetización inicial, lectura, escritura, educación preescolar

Abstract

This article presents the results of didactic research conducted with the second-stage preschool group at the "Alí Primera" National Educational Unit, located in the Guarataro sector of Ciudad Bolívar. The research was approached from a qualitative perspective and a socio-critical paradigm, employing Transformative Participatory Action Research as the methodology. Data was collected through participant observation, field notes, semi-structured interviews, and analysis of children's writing, and interpreted through triangulation of sources. The results revealed practices focused on the mechanics of strokes and reading conceptions limited to spelling. The consistent implementation of contextualized didactic strategies, such as reading aloud, meaningful writing, phonological

games, and family involvement, contributed to progress in writing skills, oral comprehension, and attitudes toward written language. It is concluded that pedagogical didactics, understood as critical reflection and intentional action, is key to strengthening initial reading and writing when it articulates school, classroom and family.

Keywords: pedagogical didactics, initial literacy, reading, writing, preschool education

Introducción

Los primeros años de escolaridad concentran decisiones que condicionan buena parte de la trayectoria académica posterior. Aprender a leer y a escribir no equivale a dominar trazos y sonidos aislados: implica incorporarse a prácticas culturales a través de las cuales el lenguaje escrito circula, se usa y adquiere sentido. Cuando esas prácticas se ofrecen de manera empobrecida, el vínculo inicial del niño con la escritura puede fijarse sobre bases frágiles que la escuela primaria, con frecuencia, no logra revertir.

La evidencia regional confirma la magnitud del problema. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo mostraron que una proporción considerable de estudiantes de tercer grado de América Latina y el Caribe no alcanza el nivel mínimo esperado en lectura, con brechas profundamente asociadas al origen social (UNESCO, 2021). En la misma dirección, la evaluación internacional PIRLS 2021 documentó que el desempeño lector de los países latinoamericanos participantes se situó entre los más bajos de la distribución, y que las experiencias tempranas de lectura en el hogar guardan una relación consistente con los logros posteriores (Mullis et al., 2023).

Estos antecedentes cobran relevancia particular en la etapa preescolar, período en el que el cerebro exhibe una notable capacidad para consolidar aprendizajes cuando existe atención sostenida, participación activa, retroalimentación sobre el error y repetición en contextos placenteros (Dehaene, 2021). Es precisamente en el nivel inicial donde la enseñanza de la lectura y la escritura se organiza por primera vez de manera sistemática; de allí que la calidad de las decisiones didácticas del docente se convierta en una variable central (Castanedo, 2022).

No obstante, buena parte de las aulas de preescolar sigue apoyándose en la copia, la caligrafía y la repetición de vocales como vía principal de acceso al lenguaje escrito, prácticas que reproducen errores persistentes de la enseñanza inicial (Scagliotti, 2023). El presente artículo examina cómo la didáctica pedagógica puede fortalecer la lectura y la escritura en ese escenario. Concretamente, se estudia el II grupo de la etapa preescolar de la Unidad Educativa Nacional “Alí Primera”, ubicada en el sector Guarataro, Ciudad Bolívar. El texto se organiza en la caracterización del problema y su contexto, las referencias teóricas que sustentan la investigación, la metodología asumida, los resultados obtenidos y su discusión, y las conclusiones derivadas del proceso.

Problemática y contexto

La Unidad Educativa Nacional “Alí Primera” se localiza en el sector Guarataro, zona popular de alta densidad habitacional en Ciudad Bolívar, capital del estado Bolívar, a orillas del Orinoco. Es una institución pública de gestión nacional que atiende a hijos e hijas de familias vinculadas al comercio informal, al transporte y a los oficios del propio sector. El nombre de la escuela evoca al cantor venezolano Alí Primera, cuya obra exalta la escuela y la dignidad del pueblo, un referente simbólico que la comunidad asume con orgullo.

Como ocurre en amplios sectores de la escuela pública venezolana, la institución enfrenta limitaciones materiales persistentes: escasez de recursos bibliográficos, infraestructura deteriorada y presupuesto reducido para materiales didácticos. El diagnóstico inicial realizado con la comunidad educativa permitió precisar, sin embargo, que esas carencias no agotan la explicación de las dificultades observadas en la alfabetización inicial.

En el aula del II grupo predominaban rutinas centradas en la copia de letras, el caligrafismo y el dictado de vocales. Los textos presentes en el aula tenían un uso decorativo antes que funcional, no existía un espacio bibliotecario accesible a los niños y la lectura era entendida, en la práctica, como descifrado de sílabas. La evaluación se orientaba a la limpieza del trazo antes que a la producción y comprensión de mensajes. Estas condiciones limitaban las oportunidades de las niñas y los niños para construir hipótesis sobre el sistema de escritura y para aproximarse al texto como portador de sentido.

El entorno familiar mostraba un cuadro contrastante. En los hogares abundan las narraciones orales, los cantos y los relatos de abuelas y abuelos, aunque escasean los libros y los representantes reconocen no saber cómo apoyar el proceso lector más allá del deber escolar. La disposición de las familias a colaborar existía; lo que faltaba era una mediación institucional que la canalizara.

De la tensión entre el interés genuino de los niños por los relatos y la pobreza de las mediaciones ofrecidas surge el problema de investigación: ¿cómo fortalecer la lectura y la escritura en el II grupo de la etapa preescolar de la Unidad Educativa Nacional “Alí Primera” a partir de la didáctica pedagógica? El objetivo general se orientó a fortalecer la lectura y la escritura de las niñas y los niños del II grupo mediante la aplicación de estrategias didácticas contextualizadas. Los objetivos específicos comprendieron diagnosticar las condiciones del ambiente alfabetizador y las prácticas de enseñanza, diseñar y aplicar experiencias didácticas pertinentes, y valorar, junto a los actores, las transformaciones alcanzadas.

Referencias teóricas

La comprensión del vínculo temprano con el lenguaje escrito cambió de raíz cuando la investigación psicogenética mostró que el niño no inicia la escolaridad como una tabla vacía. Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que las niñas y los niños construyen hipótesis propias sobre qué representa la escritura y cómo lo hace, y que esas hipótesis evolucionan

por niveles reconocibles, desde esquemas presilábicos hasta la correspondencia alfabética. El error, en este marco, no constituye un déficit a corregir con repetición, sino una información valiosa sobre el pensamiento infantil. La consecuencia didáctica es directa: enseñar a leer y a escribir exige partir de las concepciones que el niño ya elaboró, ofrecer textos reales en cantidad y propiciar situaciones donde sus hipótesis entren en conflicto y se transformen.

La perspectiva sociocultural aporta la segunda base conceptual. Vygotsky (1979) sostuvo que los procesos psicológicos superiores tienen origen social y que el desarrollo ocurre primero en el plano interpsicológico para interiorizarse después, dentro de lo que denominó zona de desarrollo próximo. Respecto del lenguaje escrito, el autor advirtió que existe una prehistoria del aprendizaje de la lectura y la escritura: el gesto, el dibujo y el juego simbólico funcionan como precursores naturales de la grafía y del significado. Aprender a escribir, desde esta óptica, no equivale a entrenar la mano, sino a descubrir que el escrito es un medio poderoso para comunicar y recordar. El juego, la interacción con adultos mediadores y los usos funcionales del texto conforman, así, el terreno donde la alfabetización inicial arraiga.

El tercer eje sitúa el objeto de estudio. Aquí, la didáctica pedagógica se entiende como la disciplina que articula la teoría y la práctica de la enseñanza a través de la reflexión crítica sobre las intenciones, los contenidos, los sujetos y los contextos, y que se diferencia de la mera aplicación de recetas o técnicas. Castañedo (2022) sostiene que la enseñanza de la lectura y la escritura requiere un diseño intencional, con tiempos específicos, materiales apropiados y evaluación formativa, en el que el maestro es un facilitador entre el niño y la cultura escrita. En dirección complementaria, Scagliotti (2023) documenta errores difundidos de la enseñanza inicial, entre ellos esperar que la lectura emerja por simple exposición a textos o sostener que enseñar explícitamente equivale a mecanizar. La didáctica pedagógica se ubica más allá de ese falso dilema: instrucción sistemática y significativa, en la que la explicitación de sonidos y correspondencias convive con usos reales del lenguaje escrito.

Los aportes de las ciencias del aprendizaje robustecen ese posicionamiento. Dehaene (2021) identifica cuatro pilares del aprendizaje eficaz: atención, implicación activa, retroalimentación sobre el error y consolidación mediante la repetición. Trasladados a la alfabetización inicial, estos pilares sugieren experiencias breves, lúdicas y recurrentes, en las que el niño manipula sonidos y letras, recibe información inmediata sobre sus intentos y reinscribe lo aprendido en situaciones nuevas. La conciencia fonológica, el conocimiento del nombre propio y la manipulación de las unidades del habla operan como puentes entre el lenguaje oral y el código escrito, sin sustituir el placer narrativo que sostiene la motivación. Dos referentes completan el marco. Gutiérrez Brito (2021) concibe la comprensión lectora como un proceso interactivo y constructivo en el que el lector activa conocimientos previos, formula inferencias y construye una representación del texto; sus niveles, literal, inferencial y crítico, pueden trabajarse desde la educación inicial en el plano oral, mediante preguntas, anticipaciones y recontados, antes incluso de que el niño decodifique. Por su parte,

Gutiérrez-Fresneda (2021) evidencia que factores socioafectivos y hábitos lectores del entorno se asocian de manera significativa con la competencia lectora, lo que sitúa a la familia como protagonista del proceso y no como espectadora.

Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico y en el enfoque cualitativo, por cuanto su finalidad no se limita a describir la práctica sino a transformarla junto con sus protagonistas. Se asumió como método la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), orientación que articula la tradición participativa con la investigación-acción-educativa. Su rasgo de fuerza consiste en involucrar a los actores en la producción de conocimiento sobre su propia práctica y en orientar los procesos de indagación hacia la transformación concreta de las condiciones pedagógicas del contexto escolar a que está referida la investigación.

El involucramiento de las niñas y los niños de preescolar, la docente titular del aula, una directiva de la institución y los representantes familiares, fue esencial. Los niños fueron considerados participantes plenos del proceso pedagógico, mientras que la docente, la directiva y los representantes actuaron como informantes clave.

Las técnicas e instrumentos se seleccionaron en correspondencia con el enfoque cualitativo. Se empleó la observación participante estructurada mediante una guía de registro, las prácticas de enseñanza y las respuestas infantiles; el diario de campo para la anotación continua de clases y encuentros; la entrevista semiestructurada, con guiones diferenciados para la docente y los representantes; y el análisis de producciones escritas de las niñas y los niños, en particular sus intentos de escribir el nombre propio y palabras familiares.

El proceso se desarrolló en cuatro fases. En el diagnóstico participativo se caracterizaron el ambiente alfabetizador, las concepciones docentes y familiares y los niveles de escritura infantil. En la fase de planificación y acción se diseñaron colectivamente las experiencias didácticas, aplicadas a lo largo de un trimestre escolar en ciclos sucesivos de mejora. La fase de observación acompañó la implementación mediante registros sistemáticos. La reflexión y valoración, finalmente, socializó los avances con los actores, ajustó las estrategias y dio lugar a nuevos ciclos, conforme a la espiral propia del método.

La calidad del proceso se resguardó mediante la triangulación de fuentes y técnicas, la descripción densa de las situaciones y la devolución periódica de interpretaciones a la docente y a los representantes para su contraste. En materia ética, se obtuvo el consentimiento informado de los adultos responsables, se resguardó el anonimato en todos los registros y se garantizó que las niñas y los niños no fueran objeto de evaluación comparativa ni de situaciones que comprometieran su bienestar.

Resultados y discusión

El diagnóstico confirmó la brecha entre la riqueza del lenguaje oral infantil y la pobreza de las mediaciones escritas. La mayoría de las niñas y los niños se encontraba en niveles presilábicos de escritura, con aproximaciones silábicas al escribir su nombre; algunos empleaban letras al azar sin establecer correspondencias, en plena consonancia con las descripciones psicogenéticas del tránsito inicial (Ferreiro & Teberosky, 1979). Al mismo tiempo, las entrevistas revelaron concepciones docentes que asociaban el aprendizaje de la lectura con la memorización previa de letras y sílabas, y la escritura con la caligrafía. Estas concepciones, sostenidas también por buena parte de las familias, explicaban el predominio de la copia y del dictado en la rutina de aula, práctica que la literatura identifica entre los errores más extendidos de la enseñanza inicial (Scagliotti, 2023). El hallazgo relevante fue doble: existía disposición al cambio y existía material humano, oral y afectivo, sobre el cual construir.

La fase de acción se tradujo en un conjunto articulado de experiencias, no en acciones aisladas. La lectura en voz alta cotidiana se convirtió en el eje de la jornada: la docente anticipaba el contenido con preguntas, detenía la narración para que los niños predican desenlaces y cerraba con recontados apoyados en las ilustraciones, trabajo que operacionaliza desde temprano los niveles de comprensión literal e inferencial (Gutiérrez Brito, 2021). El aula se ambientó progresivamente con textos funcionales elaborados con los niños: etiquetas en los espacios, listas de asistencia, carteles de acuerdos de convivencia y libros hechos por el grupo con relatos dictados a la docente. La escritura con sentido encontró situaciones concretas: redactar colectivamente la invitación a los representantes para un encuentro, transcribir la receta de una merienda preparada en clase o registrar los oficios observados en el sector como parte de un proyecto de aula.

El nombre propio funcionó como ancla del proceso, según lo sugerido por la psicogénesis de la escritura: cada niño disponía de su tarjeta, la reconocía, la copiaba en distintas superficies y la usaba para firmar sus producciones. Los juegos fonológicos, canciones, rimas, palmadas silábicas y búsqueda de sonidos iniciales, se insertaron en rutinas breves y repetidas, cumpliendo los criterios de atención, participación activa, retroalimentación y consolidación descritos por Dehaene (2021). La dimensión didáctica se explicitó en el diseño: cada experiencia contemplaba propósito, momentos, recursos y evaluación formativa, en línea con la estrategia didáctica como plan flexible y reflexivo (Castanedo, 2022). La participación familiar se concretó mediante sesiones de narración oral a cargo de representantes y un sistema sencillo de préstamo de libros para el hogar.

Los cambios se registraron en tres planos. En las producciones infantiles, los escritos evolucionaron desde las cadenas aleatorias iniciales hacia correspondencias silábicas controladas y, en varios casos, hacia la escritura alfabética del nombre propio y de palabras familiares; aparecieron, además, escrituras espontáneas en los rincones de juego, señal de que el texto había ingresado al repertorio de usos infantiles. En la comprensión oral, los recontados ganaron extensión, vocabulario y secuencia narrativa, y las niñas y los niños

anticipaban contenidos con argumentos propios. En el plano afectivo, la solicitud de historias se volvió parte de la rutina deseada por el grupo, un indicador de disposición hacia la lectura que los estudios asocian con la competencia lectora futura (Gutiérrez-Fresneda, 2021).

La docente experimentó la transformación más significativa. Sus registros en el diario de campo documentan el tránsito de la concepción del error como falta hacia su lectura como información didáctica, y la incorporación de la pregunta y el diálogo en torno al texto como práctica estable. Los representantes reportaron lecturas compartidas en el hogar con mayor frecuencia y reconocieron, en los encuentros de reflexión, que su papel excede el control del deber escolar. Ambos desplazamientos confirman el carácter participativo y transformador del método asumido.

Los resultados se alinean con el marco teórico en varios sentidos. La evolución de los escritos infantiles replica los niveles descritos por la investigación psicogenética, lo que respalda la decisión de partir de las hipótesis de los niños en lugar de imponerles una secuencia mecánica (Ferreiro & Teberosky, 1979). El protagonismo del juego, del nombre propio y de los usos funcionales del texto ilustra la mediación social del aprendizaje y la prehistoria del lenguaje escrito señaladas por Vygotsky (1979). La combinación de instrucción explícita de componentes fonológicos con experiencias significativas muestra que ambas orientaciones no compiten, sino que se complementan cuando la didáctica las articula con intención (Scagliotti, 2023; Dehaene, 2021). A su vez, el desarrollo de la comprensión en el plano oral antes del dominio decodificador confirma que comprender se enseña desde el primer día, tal como plantea la didáctica de la comprensión lectora (Gutiérrez Brito, 2021).

Conviene, sin embargo, acotar el alcance de estas conclusiones. Se trata de un estudio cualitativo con un solo grupo, en un lapso limitado, cuyos hallazgos no autorizan inferencias causales ni generalización estadística. La sostenibilidad de los avances depende de condiciones que exceden el aula: provisión estable de materiales bibliográficos, acompañamiento a la docente y políticas institucionales que jerarquicen la alfabetización inicial. El contexto regional refuerza esa urgencia, pues los antecedentes disponibles muestran que las desigualdades en los aprendizajes fundamentales se originan temprano y se profundizan si la escuela no actúa a tiempo (UNESCO, 2021; Mullis et al., 2023).

Conclusiones

El recorrido investigativo permite sostener que la didáctica pedagógica constituye la vía para fortalecer la lectura y la escritura en la etapa preescolar, siempre que se entienda como práctica intencional, reflexiva y contextualizada, y no como acumulación de actividades. En el II grupo de la Unidad Educativa Nacional “Alí Primera”, el fortalecimiento se logró mediante estrategias que integraron la lectura en voz alta con diálogo, la escritura funcional ligada a experiencias reales, el juego fonológico sistemático y la participación activa de las familias, articuladas en un diseño con propósitos, momentos y evaluación formativa.

Tres hallazgos merecen subrayarse. Las concepciones del docente operan como la variable más decisiva del cambio, por encima de las carencias materiales, sin que estas dejen de pesar. El ambiente alfabetizador, entendido como red de textos funcionales y de mediaciones afectivas, transforma la relación del niño con la escritura cuando el texto circula con propósitos reales. La familia, finalmente, se revela como aliada pedagógica en cuanto la institución le ofrece roles concretos y accesibles, en lugar de limitarla al control del cuaderno.

Para la institución se recomienda consolidar la biblioteca de aula, institucionalizar los encuentros de lectura familiar y sostener espacios de reflexión didáctica entre docentes. Para la investigación futura, el seguimiento longitudinal de las niñas y los niños durante la transición a la educación primaria, así como el estudio de la formación inicial docente en didáctica de la alfabetización, aparecen como líneas pertinentes. En un contexto regional donde los aprendizajes fundamentales continúan comprometidos, apostar por una didáctica pedagógica de la lectura y la escritura desde el preescolar no constituye una opción entre otras: es la condición para que las escuelas cumplan la promesa contenida, incluso, en su propio nombre.

Referencias

- Castanedo, M. (2022). *El arte de leer y escribir: Manual de estrategia didáctica*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2021). *¡Aprender! Las nuevas ciencias tienen mucho que enseñarnos sobre cómo aprender y cómo enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez Brito, J. A. (2021). *Comprensión lectora: Del concepto a la práctica 1*. Editorial Autorel.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2021). Competencia lectora y factores socioafectivos en el aprendizaje en educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 15, 63–74.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Preece, K. A., & Chen, J. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College.
- Scagliotti, G. (2023). *Los 100 errores de la educación y su corrección*. Editorial Autorel.
- UNESCO. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de los logros de los estudiantes (ERCE 2019)*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Síntesis curricular

Yesenia Josefina Carvajal Caigua. T.S.U. en Educación Preescolar 2002-2005, IUTURLA, Ciudad Bolívar. Profesora: educación, mención educación preescolar, UPEL-IPM.

09/12/2010. Actualmente, esperando el título de maestría en educación inicial, UNEM.
Docente de aula en educación inicial, 20 años de servicio.