



Estrategia didáctica para la promoción de lectura usando tecnología con niños y niñas de tres años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella.

Maribel Martin Romero
Diego Alexander Moreno Díaz

Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Educación en Tecnología

Universidad Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Educación en Tecnología
Bogotá
Febrero 2020



Estrategia didáctica para la promoción de lectura usando tecnología con niños y niñas de tres años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella.

Maribel Martín Romero
Diego Alexander Moreno Díaz

Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Educación en Tecnología

Directora: Liliana Cadena Montenegro

Universidad Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Educación en Tecnología
Bogotá
Febrero 2020.

ARTÍCULO 23, RESOLUCIÓN #13 DE 1946 “La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Dedicatoria

A Manuel por inspirar mi crecimiento personal como madre y profesional como tu profe permanente, que tu sonrisa siempre brille y tu felicidad sea compartida, recuerda que tus ojos sueñan lejos y tu esencia es infinita, gracias por demostrarme que el amor es recíproco e ilimitado.

A Andrés por ser el hombre de mis sueños, mi poeta, artista y amor verdadero, por ser un hombre maravilloso, gracias por tu apoyo incondicional, por más música, lecturas, sonrisas y vida a tu lado.

A mi padre por nuestra promesa sin fin, gracias por tus enseñanzas, por ser esa estrellita que desde el cielo brilla, a mi hermano por su ayuda absoluta, mi madre por su amor y compañía, a Amparo, Myriam, Giovana y toda mi familia por su apoyo y buenos consejos, los amo hoy más que nunca.
con cariño,

Maribel Martin Romero

A ti abuela, María del Carmen Mosquera Lemus, que me diste los mejores recuerdos de mi infancia, por enseñarme a volar sin alas, por esas tardes en donde ibas a buscarme al parque siempre con una sonrisa, a tus palabras cargadas de emoción y reconciliación, por cada regaño, chancletazo y caricia con los que me construiste en el hombre que soy ahora, hoy cambiaré toda esta alegría que embarga mi alma por tenerte de nuevo a mi lado, te echo de menos en cada momento. A tu recuerdo, que nunca morirá en mi corazón.

Diego Alexander Moreno Díaz

Agradecimientos

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, particularmente a la Maestría en Educación en Tecnología que desde la modalidad virtual logró conectarnos con experiencias, encuentros y referentes enriquecedores a nivel profesional y personal en este proceso de formación.

Agradecemos a nuestros docentes, especialmente a Liliana Cadena, por su compromiso, tiempo, dedicación, amistad y entrega durante su labor como directora de este bello proyecto, igualmente a nuestros profesores Ruth Molina, Antonio Quintana, Jhon Páez, Alexander Romero y Pablo Munévar quienes con su apoyo, asesoría y acompañamiento guiaron nuestro proceso de formación demostrando sus cualidades profesionales, éticas y humanas.

A la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella por permitir el desarrollo de éste trabajo de grado, gratitud completa a los niños, niñas y sus familiares por permitirnos conocerlos, promover la lectura con el cariño, disfrute y atención que se merecen.

A todas las personas que contribuyeron durante el desarrollo de este trabajo, gracias por su motivación, apoyo, sinceridad, por el tiempo compartido, horas y días de esfuerzos, semanas edificantes y meses intensos en los cuales siempre demostraron confianza en nuestras capacidades.

Con cariño,

Maribel y Diego

Contenido		
	RESÚMEN ANALÍTICO.	10
Capítulo 1		16
Planteamiento del problema		16
<i>Figura 1: Planteamiento del problema. Elaboración propia.</i>		22
Capítulo 2. Antecedentes y marco teórico		23
<i>Figura 2: Fundamentos conceptuales. Elaboración propia.</i>		23
2.1 Revisión de Antecedentes		24
2.2 Marco teórico		28
2.2.1 Promoción de lectura		29
2.2.1.1 Literatura infantil como parte de la promoción de lectura.		33
2.2.1.2 El juego como herramienta lúdica en el diseño de actividades de lectura.		34
<i>Figura 3. El juego y sus enfoques. Elaboración propia</i>		36
2.2.1.3 Promoción de lectura y las TIC		37
2.2.1.4 La Tecnología y la lectura.		39
2.2.1.5 Lectura digital.		42
2.2.1.6 Lectura en educación inicial.		47
2.2.1.7 La educación inicial en el marco de la Educación integral		51
2.2.1.8 Acerca de la Lectura.		53
2.2.2 Desarrollo infantil y dimensiones en la educación inicial.		56
2.2.2.3. Características de niños y niñas de 3 años.		57
Tabla no. 1 Síntesis de Indicadores de desarrollo para niños de tres años. Garridos y otros (2014)		63
2.2.2.4 Dimensión socioafectiva.		63
2.2.3. Bibliotecas públicas, promoción de lectura y educación inicial.		67
<i>Figura 5. Bibliotecas públicas. Elaboración propia</i>		70
2.2.4 Constructivismo como perspectiva pedagógica para la promoción de lectura		70
2.2.4.1 ¿ Qué es una Estrategia didáctica?.		72
2.2.4.2 Diferencia entre estrategias didácticas y estrategias metodológicas.		77
2.2.4.3 Estrategias didácticas en tecnología.		79
<i>Figura 6. Estrategia didáctica. Elaboración propia</i>		82
2.2.5 Acerca de la Educación con tecnología		82
2.2.5.1 Recurso educativo digital y los recursos educativos digitales abiertos.		86

2.2.5.2	<i>COdA: Modelo de evaluación de recursos educativos digitales.</i>	89
Capítulo 3:	Marco Metodológico	92
3.2	Técnicas e instrumentos de investigación	93
3.2.1	Observación.	93
3.2.2	Encuesta.	94
3.2.3	El grupo focal.	95
3.2.4	Ficha de valoración de recursos educativos digitales.	95
3.3	Fases de desarrollo de la propuesta	96
Capítulo 4:	Propuesta Estrategia Didáctica Tecnolura: Una aventura a la lectura	101
4.1	Componentes de la estrategia	103
4.2.1	Sesión 1	107
4.2.2	Sesión: 2	108
4.2.3	Sesión 3	109
Capítulo 5:	Análisis y discusión de resultados	111
5.1	Descripción de categorías de análisis	114
	<i>Figura 8. Categorías de análisis. Elaboración propia.</i>	114
5.2	Promoción de lectura	115
5.3	Uso de la tecnología	121
5.4	Educación inicial	125
5.4.1	Atención significativa.	126
5.4.2	Sentido de pertenencia.	127
5.4.3	Compartir con los demás.	129
	<i>Figura 9. Análisis de datos. Elaboración propia.</i>	133
5.5	Categorías emergentes	134
Capítulo 6:	Conclusiones y Proyecciones	138
Lista de referencias		146
Anexo 1: Base Documental link:		156
	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LQvUkU2J2uc-IPMDmOWE2S_20laegCfXheVNLgkFJGs/edit?usp=sharing	156
Anexo 2: Encuesta 1		156
Anexo 3: Resultados y análisis Encuesta		158
3.6.1	Promoción de lectura	159
	<i>Figura 1. Análisis Encuesta Promoción de lectura. Elaboración propia</i>	159

<i>Figura 2. Análisis Encuesta hábitos de lectura. Elaboración propia</i>	161
<i>Figura 3. Análisis Encuesta frecuencias de hábitos de lectura. Elaboración propia</i>	162
3.6.2. Dimensión socioafectiva	162
3.6.3 Biblioteca	165
<i>Figura 4. Análisis Encuesta participación en talleres. Elaboración propia</i>	165
<i>Figura 5. Análisis Encuesta lleva libros a casa. Elaboración propia</i>	167
3.6.4 Uso de dispositivos tecnológicos	167
<i>Figura 6. Análisis Encuesta interacción con la tecnología. Elaboración propia</i>	168
<i>Figura 7. Análisis Encuesta permanencia con dispositivos. Elaboración propia</i>	169
<i>Figura 8. Análisis Encuesta recursos digitales. Elaboración propia</i>	169
<i>Figura 9. Análisis Encuesta interacción con dispositivos. Elaboración propia</i>	170
Anexo 4: Ficha de valoración de recursos digitales	173
Anexo 5: fichas de valoración de recursos digitales diligenciadas en el link:	176
https://drive.google.com/drive/folders/1V2W0vOu-Gdw72wNtCs-iNuAccqrxguJI?usp=sharing	176
Anexo 6: Grupo focal	176
Anexo 7: FORMATO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y NO PARTICIPANTE	178
Anexo 8: Evidencias de aplicación de la estrategia disponible en:	179
https://drive.google.com/drive/folders/1QhYtHp5EN__5W7yDHHmGpBrYP6atOt14?usp=sharing	179
Anexo 9: Relatoría Grupo Focal	179

Lista de figuras

Figura 1. Planteamiento del problema	22
Figura 2. Fundamentos conceptuales.	23
Figura 3. El juego y sus enfoques.	37
Figura 4. Fundamentos conceptuales y teóricos de la promoción de la lectura	42
Figura 5. Bibliotecas públicas	72
Figura 6. Estrategia didáctica	85
Figura 7. Articulación de aspectos en consolidación de la estrategia	117
Figura 8. Categorías de análisis	119
Figura 9. Análisis de datos	133
Figura 10. Propósito general	139
Figura 11. Desarrollo propósito inicial	140
Figura 12. Componentes de la estrategia	141
Figura 13. Diseño e implementación de la estrategia	142
Figura 14. Sistematización de la experiencia	143

Lista de tablas

Tabla 1. Síntesis de Indicadores de desarrollo para niños de tres años	64
--	----

RESÚMEN ANALÍTICO.

TIPO DE DOCUMENTO: Informe final de trabajo de grado de Maestría en Educación en Tecnología. Modalidad: profundización	TIPO DE IMPRESIÓN: Digitado en computador.	NIVEL DE CIRCULACIÓN: General.
ACCESO AL DOCUMENTO		
Lugar: http://repository.udistrital.edu.co/		Número de documento:
TÍTULO: Estrategia didáctica para la promoción de lectura usando tecnología con niños y niñas de tres años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella.		
AUTOR(ES): Martin, M. Moreno, D.	PUBLICACIÓN: Martin, M. & Moreno, D. (2020). <i>Estrategia didáctica para la promoción de lectura usando tecnología con niños y niñas de tres años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella</i> . Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.	
UNIDAD PATROCINANTE: NA		
PALABRAS CLAVES: Promoción de lectura, uso de tecnología, educación inicial, estrategia didáctica.		
DESCRIPCIÓN El presente trabajo de grado identificó como problemática el uso instrumentalizado de la tecnología en niños y niñas de tres años durante las visitas que éstos realizaron en la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella. A partir de la caracterización de la necesidad se plantea como objetivo proponer una estrategia didáctica para la promoción de lectura desde el uso de la tecnología para niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella de la ciudad de Bogotá D.C.		

Para desarrollar este propósito, se plantearon los pasos a seguir con la formulación de los objetivos específicos y su relación a partir del diseño metodológico desde el paradigma cualitativo con un enfoque descriptivo e interpretativo en el que se proponen cuatro fases: la elaboración, aplicación y retroalimentación de la propuesta didáctica; la cual se estructura desde las categorías de análisis, su relación y aportes para la construcción del autoestima como uno de los elementos que aportan al desarrollo de la dimensión socioafectiva.

Para el análisis de los resultados se identifican en las categorías de análisis las relaciones y datos que permiten visualizar dos categorías emergentes, desde las cuales; se puede afirmar que la promoción de lectura a partir del uso de la tecnología es una oportunidad para fomentar hábitos lectores desde el uso de dispositivos tecnológicos, siempre y cuando ésta presente objetivos y tiempos previamente delimitados, es una forma de promover la lectura, desaprender el uso instrumental de la tecnología y aprender a leer con recursos digitales que permitan lo que aquí se denomina Conexión empática y Acompañamiento durante el proceso de aprendizaje en la educación infantil.

FUENTES:

En el documento se referencian 82 fuentes relacionadas con la promoción de lectura, educación con tecnología, lectura digital, educación inicial y estrategia didáctica. Entre los autores referenciados, se destaca Ausubel, Vigotsky, Suárez, Petit, Dubois y Molina.

CONTENIDOS:

Los contenidos del documento se organizan en cinco capítulos.

El capítulo 1 contiene los planteamientos iniciales, las características del problema identificado, su relación con los objetivos y pertinencia sobre la promoción de lectura en niños y niñas de tres años a través del uso de la tecnología.

El capítulo 2, presenta los antecedentes y referentes teóricos en relación con la promoción de lectura, la lectura en la educación inicial, el constructivismo como perspectiva pedagógica y la educación con tecnología, estos elementos permiten identificar contribuciones para orientar este proceso académico, así como definiciones y aportes que contribuyen para la consolidación de la propuesta didáctica.

El capítulo 3, aborda aspectos relacionados con los momentos, instrumentos y procesos propios de la investigación que se adoptan en este ejercicio de profundización para estructurar las acciones pertinentes tendientes al logro de los objetivos propuestos.

Capítulo 4, es la presentación de la propuesta didáctica *Tecnolura: Una aventura a la lectura*, allí se integran los aportes de los capítulos anteriores para presentar los ejes que fundamentan las sesiones, momentos, descripciones, recursos y tiempos que sustentan la propuesta.

El capítulo 5, describe elementos que aportan al análisis de resultados tras la aplicación de la estrategia didáctica *Tecnolura: una aventura a la lectura*. Se analizan, aspectos del planteamiento del problema, se describen los resultados y hallazgos en relación a las categorías de análisis construidas y los elementos emergentes, asociaciones y reflexiones.

El capítulo 6, realiza una reflexión sobre los resultados y aportes que emergen del desarrollo de la propuesta didáctica *Tecnolura: Una aventura a la lectura*. Retomando, los planteamientos iniciales, entrelazando los objetivos y las preguntas que orientaron el desarrollo de la propuesta, de modo que, se permita visualizar los alcances, aportes y futuras proyecciones sobre la promoción de lectura con el uso de la tecnología en niños y niñas de tres años.

Para finalizar el informe se presenta la bibliografía y los anexos correspondientes.

METODOLOGÍA:

El diseño metodológico de este trabajo de grado se realiza desde el paradigma cualitativo con un enfoque descriptivo e interpretativo, en el cual se plantean cuatro (4) fases de desarrollo: Caracterización, Diseño y adecuación, Implementación y Retroalimentación.

Fase 1: Caracterización: Consiste en identificar los antecedentes y aportes teóricos para describir experiencias relacionadas con estrategias didácticas para la promoción de lectura y el uso de la tecnología en edades iniciales. En el desarrollo de esta fase, se utilizó la revisión documental y la consolidación de una matriz de base documental y de fuentes que sustentan el trabajo realizado.

Fase 2: Diseño y adecuación: Es la consolidación de la estrategia didáctica a partir de los aportes de la fase anterior, se diseñan los instrumentos de recolección de información, así como la ficha de valoración de los recursos y la pertinencia de acuerdo a los propósitos de la estrategia.

Fase 3, denominada Implementación, se basa en puesta en marcha de la estrategia didáctica *Tecnolura: una aventura a la lectura*, comprende tres sesiones, de las cuales se registran en los instrumentos predeterminados las reacciones, sucesos y hechos de cada sesión.

Fase 4: Retroalimentación, se basa en la compilación y análisis de categorías, percepciones e interpretaciones que soportan la estrategia, su pertinencia, así como los resultados, conclusiones y proyecciones.

Las fases permiten orientar y estructurar el cuerpo del trabajo a partir de su relación con los objetivos iniciales y proponen determinadas acciones para la consolidación de la propuesta, la cual se estructura desde las categorías de análisis; su relación y aportes para la construcción de la autoestima como uno de los elementos que aportan al desarrollo de la dimensión socioafectiva para la promoción de lectura y el uso adecuado de la tecnología desde la educación inicial.

CONCLUSIONES:

Los autores concluyen que:

Para promover la lectura desde el uso de la tecnología en niños y niñas de tres años, es necesario que los agentes involucrados en este proceso, infantes, acompañantes, familiares y/o promotor de lectura identifique alcances, límites, oportunidades y tiempo para la promoción de lectura en

las edades iniciales. Por ello, es indispensable indagar y reconocer experiencias que se relacionan con la promoción de lectura y el uso de recursos digitales en las edades iniciales para adaptarlas de acuerdo a las particularidades del contexto.

Posteriormente, es necesario establecer categorías conceptuales y estructurales a partir de las experiencias en esta área de conocimiento para orientar el diseño e implementación de la estrategia didáctica. Esta propuesta articula la autoestima como estímulo para el desarrollo de la dimensión socio-afectiva por el reconocimiento de su importancia para aprendizajes significativos en la educación inicial; sin embargo, desde al análisis del contexto y de las necesidades de los niños se pueden incorporar apuestas de trabajo usando tecnología desde otras dimensiones del desarrollo de los niños.

Con la aplicación de la estrategia didáctica se puede concluir que es fundamental establecer un acompañamiento constante y una conexión empática que permita momentos y ambientes mediados por el disfrute, el gozo y amor por lo que se hace, es una oportunidad de aprender, desaprender y experimentar para consolidar experiencias edificantes y enriquecedoras en las edades iniciales.

Además, se puede afirmar que el uso de los dispositivos tecnológicos y recursos digitales es de uso complementario, en ningún caso se plantea que reemplaza la actividad física, la exploración, la relación con los demás, entre otros. Es una estrategia que centra a niños y niñas como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, de manera activa y dinámica.

El uso de estrategias que involucren la tecnología y los recursos digitales, es una oportunidad para llegar a más personas, compartir métodos que construyen y edifican especialmente a poblaciones vulnerables. Así, al promover la lectura, se fomenta mayor cultura y mejores relaciones sociales.

Otras de las recomendaciones y posibles proyecciones se enfocan en la adquisición de competencias y habilidades para el uso y selección de recursos digitales. Aquí padres, madres y acompañantes deben actualizar constantemente la búsqueda y selección de estos mismos teniendo en cuenta los objetivos para los que se utilizan los recursos y dispositivos tecnológicos.

Finalmente, la estrategia que aquí se propone, puede ampliarse e integrar una o más dimensiones de acuerdo a las necesidades y particularidades del contexto.

ELABORACIÓN: 27/02/2020	ELABORADO POR: Maribel Martin Diego Moreno	REVISADO Y CORREGIDO POR: Liliana Cadena Montenegro
REVISIÓN Y CORRECCIÓN:		

Introducción

El capítulo 1 presenta las principales características desde donde se aborda el problema de la promoción de la lectura, como una experiencia que involucra el uso de la tecnología con niños y niñas de 3 a 5 años que frecuentan la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella. Para su realización, se identifica la situación problema y se caracteriza la población para formular cuestionamientos entorno a la pregunta de investigación y las preguntas orientadoras, estas preguntas son insumos que permiten el planteamiento de los objetivos y el desarrollo de los siguientes capítulos. A continuación, se describe brevemente aspectos iniciales que orientan la promoción de la lectura y el uso de la tecnología en edades iniciales, así como la caracterización de la población.

El capítulo 2 incluye la presentación de ejes en el cual se centra el trabajo investigativo, a partir de estos se describen investigaciones y aportes teóricos que anteceden y orientan este documento, entre los que se destacan la educación integral, la lectura en educación inicial, la promoción de lectura dentro y fuera de las bibliotecas, el uso de las TIC en el ámbito educativo, la lectura digital, la literatura infantil, la estrategia didáctica, la educación con tecnología y el juego como estrategia didáctica en el diseño de actividades de lectura para la población infantil.

En el capítulo 3 se desarrolla el diseño metodológico de la investigación, se basa en el paradigma cualitativo desde una perspectiva descriptiva, interpretativa y hermenéutica y se proponen cuatro fases para su desarrollo. La fase uno inicia con la caracterización de la estrategia didáctica para la promoción de la literatura infantil y el uso didáctico de la tecnología. La fase dos, consiste en la consolidación de la estrategia didáctica a partir de los aportes de la fase anterior, para el desarrollo de esta fase es necesario analizar los datos de la aplicación de la

encuesta inicial y el análisis documental de los capítulos que le anteceden; para la construcción de la estrategia didáctica, se diseña un instrumento que permita valorar, caracterizar y seleccionar los recursos a utilizar en la estrategia. La fase tres, permite categorizar el proceso de incorporación de la estrategia didáctica, las relaciones que surgen con la literatura infantil y el uso de la tecnología en la primera infancia; finalmente, la fase cuatro, proyecta la sistematización de la experiencia investigativa para generar nuevos cuestionamientos que permitan ampliar la perspectiva en este campo de estudio.

Seguidamente, en el capítulo 4 se presenta la propuesta didáctica denominada *Tecnolura*, la cual integra elementos de los anteriores capítulos, la cual pretende promover la lectura desde el uso de la tecnología en niños y niñas de 3 años en la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella en la ciudad de Bogotá D.C. La estrategia presenta tres sesiones sustentadas en cuatro componentes a partir de la revisión, análisis y reflexión de los aportes de los capítulos anteriores que fundamentan la propuesta.

En el capítulo 5 encontrará el análisis y discusiones de resultados, allí se describen las categorías Promoción de lectura, Uso de la tecnología y Educación inicial, las cuales se relacionan a partir de la aplicación de la estrategia, en la cual se describen las acciones, expresiones, momentos y reacciones.

Finalmente, en el capítulo 6 se reflexiona sobre los resultados y aportes consecuentes con los capítulos anteriores; de modo que, se relacionan objetivos, preguntas, antecedentes, referentes con los alcances y perspectivas que emergen con la aplicación de la estrategia, en éste capítulo se

sintetizan los aspectos que aportan a la identificación de conclusiones y proyecciones a partir de los objetivos e interrogantes que guían este proceso académico.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Para hablar de la promoción de la lectura en la población infantil es fundamental identificar su relación con las dimensiones del desarrollo, beneficios y aportes que Prado y Mieles (2015) en su investigación *Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de niños y niñas*, consideran que la estimulación de la lectura durante la primera infancia constituye un medio para fortalecer el potencial afectivo, cognitivo, ético, comunicativo y creativo de infantes.

Petit (2001), plantea la posibilidad de afirmar que “para una sociedad en vía de desarrollo, la lectura y la escritura constituyen una herramienta vital; restauradora de la libertad, la paz, la comprensión y la tolerancia entre las personas” (p.90), es la posibilidad de mejorar habilidades humanas. Por otra parte, la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la cotidianidad, ha marcado un rumbo diferente en la manera en que adquirimos el conocimiento, hecho especialmente notorio en los nativos digitales. Así pues, resulta importante reflexionar sobre cómo se está asumiendo el posible vínculo existente entre la promoción de la lectura desde el reconocimiento de la literatura y las tecnologías digitales, que permita analizar y problematizar la tríada: tecnología, literatura e infancia

Para este caso en particular, a partir de la observación directa sobre la promoción de lectura en las Bibliotecas públicas, se ha identificado un problema en relación con el acercamiento a la literatura infantil y el uso de las tecnologías digitales en la primera infancia. Este problema, vincula el uso de las tecnologías desde un enfoque instrumental, donde el dispositivo tecnológico

(celular, tablet, computador) tiende a ser utilizado como herramienta que calma el llanto o distraer la pataleta de los denominados “nativos digitales”, concepto retomado por Ovelar, R. (2009), quien cita a Marc Prensky (2001), y los define como “Las primeras generaciones que han crecido con esta nueva tecnología”(p.38), dichas generaciones tienden a procesar, asimilar y tratar la información de una manera más rápida utilizando sus habilidades para la exploración, la experimentación, el ensayo y error, agregando que “Nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy en día ya no son las personas para quienes nuestro sistema educativo fue diseñado." (p.38).

Otra característica observada, hace referencia a la necesidad de fortalecer los vínculos sociales y afectivos que intervienen en la socialización de los niños y niñas con sus cuidadores, quienes al conectarse en las redes sociales o priorizar su atención en una función del celular, disminuyen la retroalimentación afectiva, la expresión de emociones, la motivación hacia lenguaje, la autoestima y el autoreconocimiento, aspectos que desde los Lineamientos Curriculares para el Preescolar del Ministerio de Educación Nacional “permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás.” (p. 18)

En este orden de ideas, es pertinente la reflexión en torno a la relación existente entre las acciones particulares de la promoción de lectura, las tecnologías y la primera infancia, en tanto, que se orienta no solo a caracterizar las interacciones posibles entre estas categorías, sino en proponer estrategias didácticas como alternativas que permitan su implementación desde el análisis de diversos escenarios, como escuelas y bibliotecas con fines educativos.

De acuerdo a lo anterior, como parte de este estudio desde el contexto de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella se pretende reconocer la importancia de la literatura

para el desarrollo de la dimensión socio-afectiva de niños y niñas y el potencial de uso de las tecnologías como mediadoras para su desarrollo social y cultural desde la promoción de la lectura.

Se suma a lo anteriormente descrito, que son escasos los programas de promoción de lectura en la primera infancia que se desarrollen desde una perspectiva lúdica y de uso de las tecnologías y que además, se concentren en abordar los aspectos socio-afectivos. Adicionalmente, y desde la referencia al uso instrumental de las tecnologías en la primera infancia, en la Biblioteca se observa una población cambiante, con un interés disminuido por la literatura y por el fomento de hábitos de lectura que potencien las capacidades de niños y niñas, utilizándose está únicamente como un distractor y no como mediadora en la formación del individuo.

Entonces ante este panorama, surge la formulación de la siguiente pregunta:

¿Cómo fomentar la promoción de lectura y el uso de la tecnología en niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella?

Las preguntas orientadoras que guían el proceso investigativo son:

¿Cuáles son las características de las estrategias didácticas para la promoción de lectura que vinculan el uso de tecnologías en la educación inicial?

¿Cómo diseñar e implementar una estrategia a través del juego y el uso didáctico de la tecnología para la promoción de lectura en la educación inicial?

¿Qué categorías conceptuales surgen en el proceso de incorporación de la estrategia didáctica para la promoción de lectura desde el uso de la tecnología y en la educación inicial?

¿Cómo sistematizar la experiencia investigativa para generar nuevos cuestionamientos que permitan ampliar la perspectiva en este campo de estudio?

Los cuestionamientos mencionados, son insumos que posibilitan el planteamiento de las metas y pasos para el desarrollo del ejercicio de profundización. En este orden de ideas, se establece una relación desde la línea de investigación denominada: Educación en Tecnología y tecnologías digitales con el fin de realizar una propuesta de estrategia didáctica que facilite la promoción de lectura desde el uso didáctico de la tecnología en el marco del desarrollo de la Maestría en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Objetivo General

Proponer una estrategia didáctica para la promoción de lectura desde el uso de la tecnología para niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella de la ciudad de Bogotá D.C.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar antecedentes y aportes teóricos para la promoción de lectura en la educación inicial.
2. Establecer los componentes de la estrategia didáctica para la promoción de lectura en la educación inicial desde el uso de la tecnología.
3. Realizar el diseño e implementación de la estrategia didáctica para la promoción de lectura en la educación inicial.
4. Sistematizar la experiencia realizada desde la promoción de lectura y el uso de la tecnología como aporte a futuras reflexiones sobre esta perspectiva de estudio.

Justificación

La promoción de la lectura es uno de los ejes centrales de esta propuesta, en ésta se plantea estructurar una estrategia didáctica para superar la visión instrumental del uso de la tecnología e incentivar la lectura, además de convertirse en un factor que motiva el aprendizaje, al respecto

Cidfuentes (2014) afirma que “cabe destacar en el niño la enseñanza de la lectura en red, para que sean más autónomos en este ámbito y sean capaces de relacionar el conocimiento anterior con el que hoy en día se enseña.” (p. 10), También recomienda el acercamiento de niños y niñas a la lectura debe ser positivo, donde se relacione el contexto con la lectura y no sea una tarea desmotivante, aburrida y aislada de su tiempo libre.” (p. 10). Entonces, motivar la lectura, es hacer una aproximación a lectores potenciales sobre las capacidades a desarrollar, los mundos por imaginar y las historias por crear.

El Centro de Desarrollo Sociocultural, de la Fundación G.S.R. en Peñaranda de Bracamonte (Citado por Cidfuentes, 2014) menciona que “animar a leer significa convencer a los lectores potenciales de que deben conseguir sacar tiempo de su sobrecargada jornada estudiantil o laboral para encontrarse con los libros” (p.11). Así, se puede comprender “animar a leer” como la motivación desde emociones que invitan a la lectura, allí se estimula desde la dimensión socio afectiva la construcción de gustos e intereses de niños y niñas

Así, la promoción de lectura como motivación que acerca a niños, jóvenes y adultos al mundo lector, tiene mayor respaldo si las sensaciones y emociones que se perciben en el momento de leer son positivas, agradables y fortalece vínculos afectivos. Por ello se plantea la promoción de lectura desde la dimensión socio afectiva en niños y niñas.

La importancia de la promoción de lectura desde la dimensión socio-afectiva, podría ampliar la perspectiva educativa para analizar la relación de la tecnología, interacciones y vínculos afectivos, donde practicar habilidades sociales a partir del ejemplo, la interacción y la reflexión, permite un aprendizaje desde la acción y la construcción de experiencias significativas. Ortiz, Fuentes y López (1999) (citados por Muñoz, 2005) afirman que:

este vínculo permite desarrollar un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación tal que el niño se siente tranquilo para aventurarse a explorar el entorno, así como para afrontar las separaciones breves de sus padres, constituyendo además un prototipo o un modelo interno de relaciones que guiará las relaciones sociales y afectivas posteriores. (p.152)

Otro elemento fundamental de este proyecto, es que puede ser un insumo que permita imaginar cambios en la manera de fomentar la lectura en la educación inicial, así como fuente de consulta para próximas investigaciones para ampliar la perspectiva en este campo de estudio.

Resulta necesario hacer una previsualización de las aplicaciones u objetos virtuales que integran nuevas formas de la literatura infantil, Domínguez (2014) afirma que:

Las aplicaciones interactivas más recientes nos permiten crear historias paralelas, gestionarlas con dibujos o juegos; contienen animaciones y sonidos; muestran características ocultas a simple vista y que forman parte de la historia; permiten compartir imágenes o fragmentos de historia con nuestros contactos; algunos aprovechan las características del dispositivo como, por ejemplo, la cámara o el micrófono; también puede existir una comunicación entre la editorial y el lector; y muchos de ellos presentan herramientas como borradores, lupas, lápices para que podamos experimentar con el texto y las ilustraciones, etcétera. (p. 235)

La pertinencia de este proyecto está en la construcción aportes para solucionar el problema identificado, que incorporan un reconocimiento diferente del potencial de uso de la tecnología y la motivación a la lectura, teniendo en cuenta un aspecto particular del desarrollo del niño, como

es la dimensión socio afectiva. En este orden de ideas, el trabajo busca fundamentar la formulación de la estrategia didáctica desde el constructivismo donde a partir de experiencias significativas, la interacción con elementos del contexto, el juego, el uso de la tecnología y la socialización, se fortalecen los vínculos afectivos y se generan experiencias agradables con la lectura.

El siguiente esquema ilustra los elementos considerados como parte del problema que se abordan en el desarrollo de este ejercicio de profundización.

Planteamiento del problema

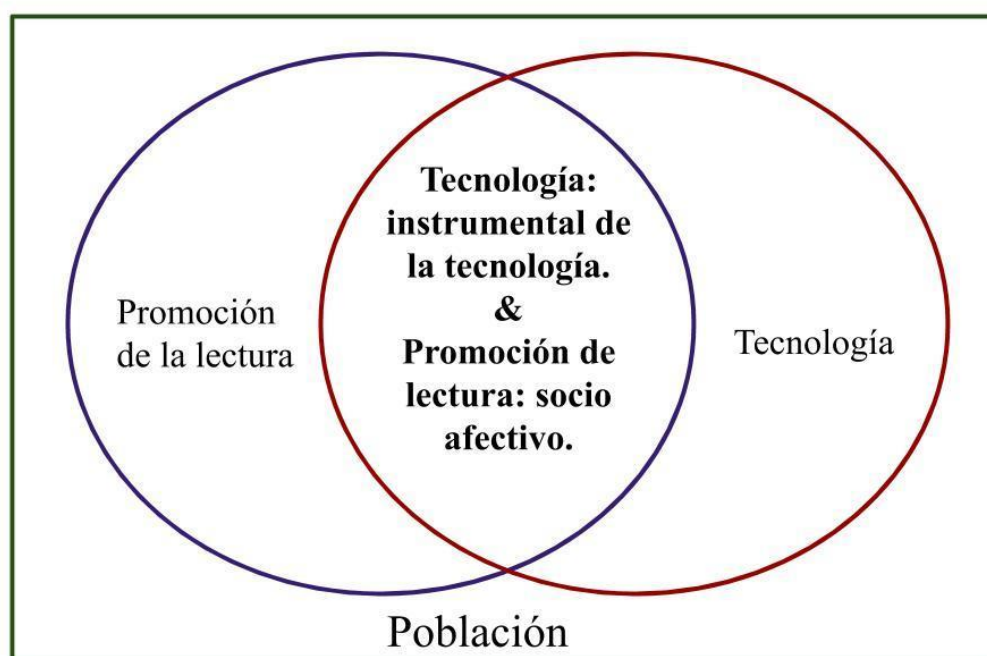


Figura 1: Planteamiento del problema. Elaboración propia.

Capítulo 2. Antecedentes y marco teórico

Este capítulo integra los antecedentes y el marco teórico que fundamentan y estructuran los argumentos en torno al objeto de estudio de este ejercicio de profundización.

En la primera parte se incluye una mención general a modo de antecedentes a las experiencias investigativas y trabajos encontrados que se han realizado abordando las categorías temáticas del problema y sus relaciones.

En la segunda parte de este capítulo se mencionan elementos que referencian al marco teórico desde el abordaje conceptual de las categorías consolidando los argumentos que permiten soportar las acciones y decisiones presentadas como parte de propuesta de profundización.

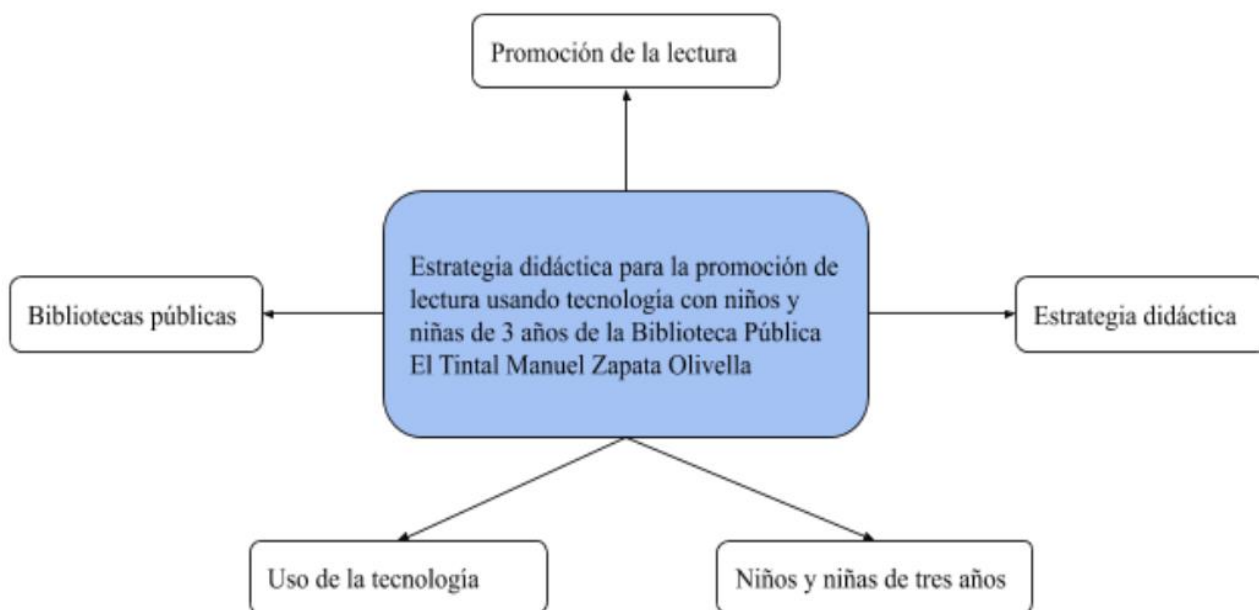


Figura 2: Fundamentos conceptuales. Elaboración propia.

2.1 Revisión de Antecedentes

Los antecedentes revisados y referenciados son aquellas investigaciones que aportan elementos para el desarrollo de este documento, se consultaron treinta y cuatro (34) experiencias investigativas agrupadas en tres ejes temáticos que se desarrollan a continuación: bibliotecas y promoción de lectura, promoción de lectura y uso de la tecnología, promoción de lectura en edades iniciales. De las experiencias revisadas solo se comentan siete (7) que recogen los aspectos más relevantes en aporte a este ejercicio.

En las experiencias investigativas encontradas sobre bibliotecas y promoción de lectura, se destaca Suárez Margarita con su investigación *La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianza, prácticas de cuidado y negociaciones del canon*, esta experiencia es un elemento fundamental, se desarrolla en el 2016 desde los talleres Leo con mi bebé y Cuentos en pañales, el primero en la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella y el segundo en el Jardín Infantil Espantapájaros; en estos escenarios Suárez comprende la promoción de lectura como aquellas acciones o prácticas con el fin de acercar textos literarios a otros (Suárez, 2016). Adicionalmente, caracteriza el rol del promotor de lectura no como un profesional específico de un área de conocimiento sino como una persona que desde las ciencias humanas reúne un conjunto de cualidades y destrezas para escuchar y ser escuchado, es un rol que antes de promover la lectura debe motivar la lectura, para lograrlo primero debe interiorizar ese gusto y ese amor por la lectura desde su individualidad y luego exteriorizar a lo colectivo.

En un contexto similar Quimbayo y Niño (2019), desarrollan la investigación titulada *Lecturas en familia y con el corazón una propuesta pedagógica dirigida a bebés y sus familias en la Biblioteca pública de Suba*. Esta propuesta se retoma, por la importancia que otorgan a los vínculos afectivos que surgen en las interacciones de la familia, “los roles de las familias se ven

mediados por transformaciones, por nuevas formas de interactuar y de tejer vínculos relacionales y afectivos con los bebés” (p.18), al reconocer la importancia de la familia y cuidadores es inherente su necesidad para promover la lectura con interacciones afectivas que asocian la lectura con momentos agradables.

Otro antecedente clave para comprender la promoción de lectura radica en reconocer que niños y niñas están rodeados de artefactos tecnológicos constantemente, es necesario profundizar en cómo se usan las tecnologías y cuál es su relación con la lectura. Para ello, resulta pertinente retomar a García & Fernández que en el 2015 desarrollan la investigación denominada *¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?*, en ella se identifican las características que han transformado los procesos de lectura, donde hay una riqueza audiovisual e interactiva, en el artículo producto de su investigación García & Fernández asocian la lectura desde lo digital “La lectura digital incluye elementos audiovisuales hipermedia que implican un nuevo grado de estimulación sensorial y audiovisual”(p.141). Entonces, la promoción de lectura se podría comprender como un proceso en el que se asocia la lectura con los elementos del medio y sus desarrollo tecnológicos, es un proceso evolutivo que permite mayor acercamiento a la lectura si se utilizan elementos interactivos y estímulos para favorecer el desarrollo de habilidades que desde esta propuesta se enfocan en las socio-afectivas de niños y niñas de 3 años.

En la promoción de lectura en edades iniciales se destacan investigaciones y experiencias como la desarrollada por Valadez, Ángel, Gómez, y García, quienes proyectaron diseñar y evaluar un recurso educativo multimedia, apoyado en el método Doman, para facilitar a docentes la enseñanza de la lectura, estos autores retoman a Ángeles (quien cita Doman, 2007) para resaltar la pertinencia de la lectura en infantes indicando que "El acercamiento a la lectura en infantes durante sus primeros años determina su desarrollo neuronal y cognitivo, pues establece

ampliamente el interés y comprensión que el niño desarrollará a futuro" (p.2); este acercamiento implica una articulación entre la familia, las estrategias y los agentes educativos para un adecuado desarrollo cognitivo y neuronal en cada infante.

La promoción de la lectura y su relación con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se respalda a partir de la investigación desarrollada por Escofet (2012) denominada *Literatura infantil y juvenil digital: Un extenso reino creativo para nativos digitales*, allí Elisa Yuste (citada por Escofet, 2012) es la coordinadora del Área de Promoción de la Lectura del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (CILIJ) de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, afirma que «el lector infantil es multitarea. Está habituado a recibir diferentes estímulos de la pantalla y lo que es imperdonable es que no se explote esa capacidad en el contenido que se les ofrece» (pág. 61); entonces, la integración de la tecnología en los procesos educativos de niños y niñas resulta una oportunidad para integrar el contexto, donde el acceso a la tecnología es un elemento del medio, el cual se propone usar con tiempo y objetivos pedagógicos siendo un estímulo para el desarrollo infantil, en especial la dimensión socio afectiva y el interés por la lectura como hábito para la vida. Es necesario recalcar que la propuesta que integra la Tecnología desde la educación inicial se propone desde tiempos determinados, con una intencionalidad pedagógica clara donde el centro del proceso sean los niños y las niñas en mediaciones que implican sus contextos.

Un antecedente que integra la promoción de lectura, didáctica y la tecnología es la experiencia investigativa titulada *Contenidos enriquecidos para niños o las nuevas formas de leer, crear y escuchar historias: una propuesta de clasificación*, (2016). Allí caracterizan las nuevas formas de lectura con contenidos dinámicos y cambiantes que pueden incluir imágenes, sonido,

movimientos, entre otros. que permiten interactuar en medio de historias y cuentos. Estas formas de lectura clasifican los contenidos de acuerdo a las necesidades de niños y niñas con el acompañamiento de sus familiares, profesores, bibliotecarios, entre otros:

“Este desarrollo de la literatura digital infantil hace más necesaria que nunca la aparición de estudios que ayuden a conocer y entender la nueva realidad. Padres, profesores y bibliotecarios necesitan descripciones y clasificaciones que les permitirán posteriormente seleccionar los contenidos más adecuados y así reducir la brecha entre la atracción de los niños por estos nuevos productos y el desconocimiento de los mismos por parte de todos aquellos implicados en el fomento de la lectura, padres, profesores y bibliotecarios” (García y Gómez, 2016, pág.45).

Por último y no menos importante, se destaca la investigación de Ramírez Vargas, realizada en el 2019 y titulada *La familia como agente social en las prácticas de lectura*. Propone como tema central la familia como agente social en las prácticas de lectura, para ello, la autora realiza un análisis discursivo de los planes lectores: Leer Es Mi Cuento (2012-2016) y Leer Es Volar (2017-2021). Dentro de los hallazgos hechos por la investigadora, evidencia que la familia es un agente relevante dentro de la sociedad desde el rol del cuidado y la protección, la cual puede disfrutar de la lectura en escenarios convencionales como no convencionales, desde prácticas sociales a partir del diálogo, sin embargo la investigadora considera que para lograr reconocer la lectura como un derecho en los procesos sociales, requiere de un andamiaje institucional, de redes de apoyo que fomenten este posicionamiento; Así mismo, afirma que la lectura es un componente esencial dentro del núcleo familiar, recalando que es importante ampliar la cobertura en la periferia de la ciudad, en donde las familias no cuentan con los recursos, ni

físicos, ni humanos, ni de formación, finalmente agrega que “no solo con el fin de fomentar la lectura sino agentes de transformación cultural” (P. 72). Su pertinencia se destaca por incluir la familia en el proceso de promoción de lectura, la familia como primer agente socializador es un elemento fundamental para la promoción de lectura y construcción de hábitos lectores en edades iniciales.

Estas experiencias investigativas son elementos que permiten identificar características y relaciones contextuales que implican un reconocimiento a la promoción de lectura desde la familia fortalecida por los vínculos afectivos, y orientada desde la biblioteca como institución que complementa este proceso en niños y niñas de edades iniciales. En este orden de ideas, la revisión de los antecedentes mencionados y los que hacen parte del instrumento denominado Base documental (Anexo 1), permitió indagar sobre las investigaciones que se han realizado en el marco del tema de la promoción de lectura desde los vínculos afectivos en la primera infancia, el uso de la tecnología y la didáctica, así como el rol desde las bibliotecas públicas, siendo de vital importancia los aportes referenciados para este ejercicio.

2.2 Marco teórico

El marco teórico reúne aportes académicos y perspectivas que orientan la conceptualización de este documento, allí se especifica el modelo pedagógico, sus enfoques y conceptos que aportan elementos para delimitar el problema de este trabajo. En el desarrollo del marco teórico se agruparon definiciones teóricas y científicas sobre la promoción de lectura, la lectura en la educación inicial, estrategias didácticas, bibliotecas públicas y la tecnología en la educación.

2.2.1 Promoción de lectura

De acuerdo con Suárez (2016) la promoción de lectura es un término relativamente “nuevo” no hay un consenso claro sobre su definición, no es un método, o una disciplina, o una metodología. Para aquellos que se mueven en el campo la definen como acciones o prácticas, que tiene como fin acercar textos literarios a otros. A continuación, se mencionan algunas definiciones:

En los *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* Petit (2001) define la promoción de lectura como:

cualquier acción o conjunto de acciones que busquen encaminar a una persona o a un grupo de personas a convertirse en lectores autónomos, logrando incorporar hábitos lectores de calidad a su cotidianeidad. [...] La promoción de lectura se puede ver, como ese conjunto de acciones estructuradas y sistematizadas, que responden a unos objetivos básicos de promoción, y que utilizamos permanentemente en cada una de las áreas culturales para acercar a todos los públicos a la lectura. (pág. 17)

De acuerdo a esta definición, se entiende que la promoción de lectura son acciones o prácticas encaminadas a acercar a la comunidad o personas a la lectura.

Sin lugar a dudas, la lectura es benéfica para las personas o comunidades por su capacidad de desarrollar habilidades imaginativas y creativas, que enriquece las perspectivas individuales y la construcción de significados nuevos que se proponen por ejemplo desde la literatura, por lo que, no es un mero acto de descifrar un mensaje sino un proceso continuo de reconstrucción del significado mediado por las emociones, el contexto y el lenguaje.

Por otra parte, surge un término nuevo que invita a reflexionar sobre la promoción de lectura, y es, la animación lectora, entendida como una relación más cercana entre el mediador de lectura y el lector, tal y como lo propone Robledo (2010):

La promoción se considera un campo más amplio que involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo y pedagógico, mientras que la animación se considera una práctica educativa, dirigida al acercamiento de las personas a los materiales de lectura. [...] Quien anima infunde soplo vital a los textos, pero también anima al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura. La animación requiere de un mediador, y hay un arte en este oficio muy relacionado con las artes interpretativas. El animador da pistas, ofrece claves para una mejor interpretación de los textos. El animador orienta la exploración de estos. Su interpretación es fundamental para que los lectores encuentren caminos personales para la apropiación y uso de la lectura, y en ese camino el mediador también se transforma. (pág. 35).

Esta definición que propone Robledo, se estructura de dos áreas, la promoción y la animación, la primera con una connotación más amplia que involucra una dimensión general del componente pedagógico. La segunda enmarcada en relación más personal entre el mediador de lectura y el lector.

En concordancia a estas ideas surge el concepto de promoción de lectura que define Yepes (2001) “como cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar un individuo o comunidad a la lectura, elevandola a un nivel superior de uso y gusto” (p. 23). Es decir, la promoción de lectura es en sí misma, la macro-acción con la cual un individuo contribuye a formar una sociedad lectora. Este concepto se caracteriza por ser genérico y múltiple, cobija

cualquier acción que cree un vínculo permanente entre el sujeto y la lectura. La promoción de lectura involucra materiales de lectura como objetos culturales, artísticos y cotidianos que enriquecen la vivencia del sujeto; por estas razones es común encontrar la promoción de lectura en el seno de las bibliotecas como una institución directamente responsable de democratizar la lectura.

Morales (2005) define la promoción de lectura como “una práctica social dirigida a transformar positivamente las maneras de percibir, sentir, valorar, imaginar, usar, compartir y concebir la lectura como construcción sociocultural.” (p.201), Desde esta perspectiva, Morales cita a Petit (2001), para invitar a “introducir a los niños, adolescentes y adultos a una mayor familiaridad y a una mayor naturalidad en el acercamiento a los textos escritos. (p. 201). Bajo esta premisa, la promoción de lectura se concibe como un proceso que permite explorar y aprender desde la interacción con historias imaginarias o reales que relacionan el contexto con sus lectores a través de estímulos que invitan a continuar el proceso de manera dinámica y divertida.

En este ejercicio investigativo, la promoción de la lectura se analiza desde la biblioteca pública. Por ello, se tienen en cuenta los planteamientos asociados a la política institucional y legal como La ley general de Cultura N° 397 (1997) en la que propone

Artículo 24. - Bibliotecas. Los gobiernos nacional, departamental, distrital y municipal consolidarán y desarrollarán la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, coordinada por el Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional, con el fin de promover la creación, el fomento y el fortalecimiento de las bibliotecas públicas y mixtas y de los servicios complementarios que a través de estas se prestan. Para ello, incluirán todos los

años en su presupuesto las partidas necesarias para crear, fortalecer y sostener el mayor número de bibliotecas públicas en sus respectivas jurisdicciones. (p.8)

El Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional, es el organismo encargado de planear y formular la política de las bibliotecas públicas y la lectura a nivel nacional y de dirigir la red nacional de bibliotecas públicas (p.8)

Además, en la Ley 1379 (2010) en el artículo 5 uno de los fines estratégicos es “Impulsar una política nacional integral, constante y sostenible de promoción de la lectura y de las bibliotecas públicas que conforman la Red Nacional de Bibliotecas Públicas” (p.3). En esta misma Ley se plantean las funciones del ministerio de cultura, una de ellas plantea que:

el Plan Nacional de Lectura según los procedimientos y medios de consulta y participación establecidos en normas vigentes, como marco para el desarrollo de los programas y planes de lectura de las bibliotecas públicas. Las bibliotecas públicas prestarán atención particular a los niños, ofreciendo materiales que apoyen su desarrollo emocional, intelectual y cultural. (p. 8)

En este orden de ideas, se puede afirmar que la promoción de lectura favorece el acercamiento y el diálogo entre el libro y el lector, este encuentro permite trenzar tejidos sociales y propiciar la lectura entre la comunidad. La promoción de lectura juega un papel decisivo entre la comunidad con un enfoque incluyente y participativo, el cual genera una excusa para reunirse a conversar en torno a un libro. De esta manera se logra el disfrute y apropiación de la literatura, demostrando que la promoción de lectura es más que una simple lectura en voz alta y que estos encuentros alrededor de los textos pueden evocar muchas más cosas.

2.2.1.1 Literatura infantil como parte de la promoción de lectura.

La aparición del concepto de literatura infantil se remonta al siglo XVII (Garralon, 2001), en donde la tradición oral predominaba por encima de libro impreso, la cual permitía la transmisión de mitos y leyendas desde las cuales se daría sentido a la relación del hombre con la naturaleza. La publicación del libro “Los cuentos de la madre oca” de Charles Perrault que influyó en la creación de la literatura infantil como género. En esta obra Perrault humaniza la naturaleza con el objetivo moral de crear una dualidad entre el bien y el mal. En Inglaterra en el siglo XIX surge el siglo de oro de la literatura infantil, el cual dio como fruto la publicación de libros alejados de la pedagogía y la moralidad, un ejemplo de esto fue la publicación de Alicia en el país de las maravillas.

Fue durante este siglo que la literatura infantil surgió en Colombia gracias a los reconocidos poemas del escritor Rafael Pombo, que fueron narrados y transmitidos a través de la oralidad. De otra parte, se evidencian que la literatura costumbrista entra a ser parte de la literatura infantil a través de los textos escolares cargados de intención didáctica que enseñarían preceptos religiosos y pedagógicos.

En el siglo XX se asiste al florecimiento de la literatura infantil, gracias en parte a la aparición de políticas públicas que visibilizan y protegen la infancia; un suceso destacable de estos años fue la aparición de la revista Chanchito creada por Víctor Eduardo Caro, revista que contenía algunos cuentos de Eco Nelly (Garralon, 2001). Después de la segunda mitad del siglo el interés en proporcionar el desarrollo de la literatura infantil género un gran movimiento que se tradujo en congresos, debates y foros. El surgimiento de elementos nuevos como el diseño del libro, el tipo de papel, la tipografía y por supuesto el contenido con temáticas de sexo, muerte, la defensa de las minorías y la crisis de valores en la sociedad contemporánea favoreció el

posicionamiento en el mercado editorial del género infantil, esta transformación masificó el libro infantil publicando millones de ejemplares, en palabras de Garralon (2001) “libros de imágenes sustanciosas, fácilmente asimilables, con pocas páginas que respondan a exigencias artísticas y sean a la vez de bajo precio para que estén al alcance de la mayor cantidad posible de niños” (pág. 121). Ahora bien, aunque la promoción de lectura tiene un espectro amplio de acción y su intención es generar acercamiento entre el público y cualquier clase de libros, debe reconocerse que las obras literarias permiten que ese acercamiento entre los lectores y la palabra escrita sea más fluido e incluso más entrañable, pues es en la literatura, con los personajes y tramas que ella nos presenta, donde el lector se ve reflejado en su esencia como ser humano. No es gratuito entonces que muchos programas de promoción de lectura centren sus estrategias teniendo a la literatura como aliada, en particular, en la promoción de lectura con la primera infancia.

2.2.1.2 El juego como herramienta lúdica en el diseño de actividades de lectura.

El juego como estrategia lúdica ha sido objeto de investigaciones como la desarrollada por Caicedo & Muñoz (2007) quienes desarrollan la tesis doctoral titulada “Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria” en la cual aborda teóricamente el juego para “recomendar la aplicación de estrategias lúdicas que permitan al docente lograr la globalización y vinculación en los procesos de lectura con los juegos didácticos, alcanzando los niños y las niñas la comprensión lectora y los docentes” (p.18), esta perspectiva, permite investigar la enseñanza de la lectura a través de actividades lúdicas, teniendo en cuenta que estas engloban acciones, actitudes y propuestas que el docente presenta a sus estudiantes como juegos, canciones, humor, creatividad y movimiento. (Caicedo & Muñoz, 2007, p. 132).

Entre los referentes teóricos fundamentales se destaca Vygotsky (1993) quien afirma que, “el juego es un elemento importante para el desarrollo del niño, pues permite actuar sin necesidad de tener presentes los objetos de manera inmediata, y así alcanzar una condición en la que actúan independientemente de lo que ven” (p.23). En estudios recientes Reyes León, T., & Arrieta de Meza, B. (2014) establecen la influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura, entre los aportes teóricos sintetiza que:

El juego, además de ser una actividad placentera e intrínsecamente motivante para el niño, le ofrece la oportunidad de aprender y desarrollar su pensamiento. Más aún, estudios realizados por diferentes especialistas a nivel internacional, tales como Piaget, Brunner, Chateau y Wallon, entre otros, han concluido que el juego permite un incremento en la fluidez verbal, en el pensamiento divergente y en la comprensión verbal. Igualmente, cumpliría un rol importante, en la estimulación del desarrollo del lenguaje, pues posibilita clarificar palabras y conceptos, así como también motivar su práctica. (Reyes León, T., & Arrieta de Meza, 2014, p.391)

El juego es un producto de la cultura y la sociedad, en él se refleja las construcciones socio culturales desarrollado en un contexto determinado. Los niños imitan todo tipo de situaciones a través del juego, en donde se conjuga la representación y la resignificación de la realidad, por esta razón, el juego es una elaboración de los significados del mundo infantil y su formación cultural, el cual le permite vivenciar la realidad de acuerdo con las propias interpretaciones, esto le permite tener el control para modificar esa realidad. En palabras de Garvey (1983) “el niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega” (p.65) en síntesis cuando el niño representa en el juego su realidad, también representa la cultura en la que se desenvuelve. Adicional a esto, (Colorado y Gutiérrez, 2016) plantean que el juego es una estrategia didáctica en el desarrollo del

pensamiento del niño, pues facilita el aprendizaje actuando como mediador entre un problema concreto y la racionalidad del infante.

Para finalizar, desde el Ministerio de Educación Nacional en el marco del desarrollo de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia se proponen orientaciones pedagógicas para la educación inicial desde *Documento No. 22 El juego en la educación inicial*, donde se concibe el juego como “un derecho que debe ser garantizado en todos los entornos en el hogar, en el educativo, de salud y en los espacios públicos”(p.16) También lo relaciona como estrategia que permite “pensar también en el papel de los medios de comunicación y la industria del juego y el juguete, qué tipo de acciones lúdicas proponen y qué valores transmiten.” (p.16).

Teniendo en cuenta los referentes y antecedentes teóricos es pertinente comprender los procesos de aprendizaje en la educación inicial teniendo en cuenta el juego y la tecnología como estrategia didáctica para estimular las habilidades socioafectivas. En este proceso el aprendizaje significativo desde una perspectiva contextual es un elemento fundamental para articular el conocimiento, la didáctica y el contexto. Los sentidos estimulados a partir de experiencias significativas que integren que la promoción de lectura en la primera infancia puede ser punto de comparación con escenarios tradicionales de lectura y demás investigaciones en este campo de estudio.

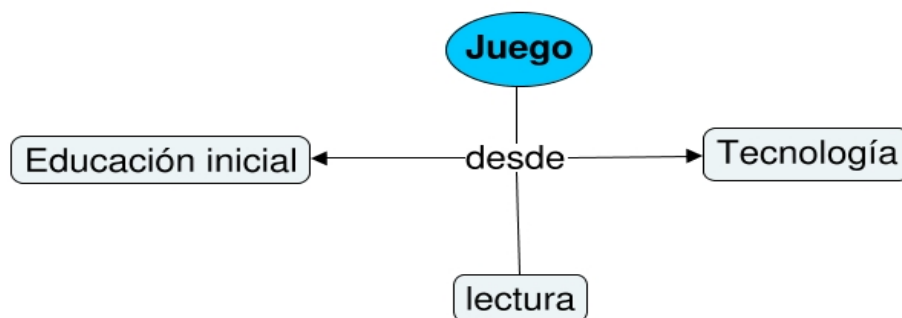


Figura 3. El juego y sus enfoques. Elaboración propia

2.2.1.3 Promoción de lectura y las TIC

Para establecer las relaciones entre promoción de la lectura y el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación es necesario partir del reconocimiento del significado de la tecnología y de la educación en tecnología utilizando medios digitales. En ese sentido, Molina (2014) cita a Quintanilla (1993-1994) y a Osorio (2003), quienes agrupan el concepto de tecnología en tres enfoques: el artefactual, el cognitivista y el sistémico. Así mismo, Molina (2014) caracteriza un nuevo enfoque, el sociocultural.

La educación y la tecnología surgen y evolucionan gradualmente de acuerdo a las transformaciones sociales. Así como la educación inició desde un modelo tradicional basado en un enfoque memorístico, la tecnología surgió desde un enfoque artefactual, en palabras de Molina (2014) “el enfoque artefactual concibe a la tecnología desde herramientas y los artefactos, privilegiando la utilidad y la funcionalidad como fundamento del hacer tecnológico por encima de otros factores sociales, culturales o económicos”(p.40); este enfoque, a pesar de sus críticas es uno de los más naturalizados socialmente, se involucra en la educación desde lo material y tangible como las herramientas y se condiciona su acceso por la capacidad de consumo y adquisición.

Esta noción de tecnología se ha complejizado, al asociar la tecnología con la ciencia aplicada, como desarrollo humano, económico y social. El enfoque de la tecnología desde lo cognitivo es una visión intelectualista del desarrollo

Este punto de vista subyace en el modelo sobre progreso humano que se preconiza desde mediados del siglo veinte: a más ciencia, más tecnología, y por consiguiente tendremos más progreso económico, lo que nos trae más progreso social. Esta ecuación es cuestionable, ya que, si bien son muy importantes los avances de la investigación

científico-tecnológica, no tiene en cuenta otros productos que surgen en ella: más contaminación, más riesgo tecno-científico, más desigualdad entre ricos y pobres (no prevista), más desempleo relacionado con los cambios tecnológicos (al menos en una primera etapa). (Osorio, 2003, p. 3).

Al respecto Molina (2014) agrega: “Esta postura acarrea una invisibilización de la reflexión sobre la tecnología” (p. 41); es decir, si bien se reconocen la ciencia y el conocimiento como avances de la humanidad, tiende a ser sesgada la visión y poco crítica con las consecuencias que implica los cambios tecnológicos a nivel social, ético y ambiental.

Desde la perspectiva de Quintanilla (1998) quien cita a Osorio (2003) la idea de innovación es clave para entender el enfoque sistémico, pues, según él “el factor fundamental del desarrollo tecnológico sería la innovación social y cultural, la cual involucra no solamente a las tradicionales referencias al mercado, también a los aspectos organizativos y al ámbito de los valores y la cultura” (p.7).

Aunque son enfoques diferenciados, se han integrado en la diversidad de las relaciones humanas, por ejemplo, en el ámbito educativo y social, es común observar el uso de la tecnología desde lo instrumental, de herramientas y objetos como elementos para un fin específico, o desde una perspectiva científica y demostrativa para el conocimiento de leyes y fenómenos de estudio. También se encuentra el enfoque sistémico y dualista desde su complejidad social y cultural.

El desarrollo de los enfoques ha permitido ampliar el panorama y la relación de la tecnología con la pedagogía desde lo social y cultural.

Investigaciones recientes (Molina, 2014) han encontrado un enfoque emergente orientado a concebir la tecnología desde los aspectos sociales y culturales, el cual se caracteriza por

reconocer no solamente que la tecnología tiene un gran impacto en la sociedad y en la conformación de la cultura, sino que a su vez, la sociedad determina el camino que toma la tecnología en sus avances y desarrollos (Molina, 2014, p.41).

2.2.1.4 La Tecnología y la lectura.

La tecnología es un elemento que ha transformado los hábitos de lectura en todas las edades y en diferentes escenarios, inicialmente el acceso a los libros, la información y el conocimiento era limitado; actualmente, con la globalización y los avances tecnológicos el acceso a la información es más fluido, en palabras de Ortiz (2004) “Las nuevas tecnologías permiten acceder — económica y rápidamente— a todo tipo de información actualizada.” (p.5). Ahora bien, se comprende la relación entre la promoción de lectura con la tecnología como una correlación articulada con los avances tecnológicos y con las particularidades socioculturales del contexto.

La relación de la promoción de lectura con la tecnología se aborda como estrategia intencional y consciente para lograr un acercamiento productivo del sujeto a la lectura, allí los artefactos tecnológicos, orientan la construcción significativa y válida de la lectura. El uso de artefactos tecnológicos como estrategia de promoción de lectura, requiere una planeación estructurada de la estrategia a seguir, las cuales deben corresponder a una definición de lectura digital articulada en acciones y un diseño táctico que permita la evaluación del impacto en el sujeto.

Gutiérrez (2009) investiga la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías y caracteriza la tecnología desde la necesidad de interacción afirmando que:

Refundar el lazo social en las nuevas formas de interacción implica, entonces, la ratificación de lo humano en las interacciones, pero implica, a la vez, que las nuevas tecnologías se han convertido en el soporte connatural a dicha interacción,

y que, por tanto, una vez escogido este camino, las tecnologías entran a integrarse como órgano fundamental de la necesidad de interacción. (p.156)

En este orden de ideas, se comprende la promoción de la lectura desde la articulación con la tecnología como una oportunidad para promover la lectura desde el interés y la motivación de sus participantes. Así mismo, se conecta con la necesidad comunicativa en las edades iniciales para explorar, conocerse a sí mismos, a los demás y el mundo que les rodea.

Por tanto, la lectura en la educación inicial requiere su estimulación y promoción desde la experiencia práctica, además de reconocer el contexto cambiante y digital en la que crece cada infante. La promoción de la lectura es según Zapata, Molina, Giraldo, Sierra, Estrada y Vargas (2009) “una macro acción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora” (p.181). Impulsar el hábito de leer requiere adaptar elementos culturales, intereses y curiosidades que enriquecen cada ser, por esta razón, la promoción de la lectura debe iniciar desde la familia y complementarse en las instituciones sociales como las escuelas y las bibliotecas.

La promoción de lectura en un medio social como el nuestro fomenta la integración entre familias, el fortalecimiento de vínculos afectivos, la aceptación del otro como par, la construcción de identidad, la alternativa de imaginar nuevas realidades, nuevos cambios sociales y culturales; un sinnúmero de posibilidades que brindan espacios como éstos en nuestra sociedad surcada por múltiples dificultades sociales. De esta forma, la promoción de lectura se convierte en una herramienta, entre muchas otras, para afrontar y superar estas realidades sociales. Por otra parte, la aparición de nuevas tecnologías y la mediación de artefactos electrónicos como tablets, computadores, Smartphone entre otros, proponen la lectura desde una perspectiva digital, dándole

un significado a la lectura más allá de un simple ejercicio de descodificación donde leer y escribir son apropiados como prácticas por medio de las cuales se hace uso de la voz y la interacción con aparatos tecnológicos que pueden usarse socialmente.

Felipe Zayas (2011) afirma que internet permite el acceso a numerosas fuentes como manuscritos, primeras ediciones, cartas, fotografías, fonotecas, o páginas de autor que favorecen el conocimiento contextual de la tradición literaria en cuestión. También destaca la existencia de medios de comunicación que permiten a los estudiantes convertirse en creadores y editores de contenidos, a través de los blogs, wikis o webs multimedia. Herramientas que deben fomentarse desde el quehacer docente. Estas nuevas herramientas tecnológicas de promoción de lectura desempeñan una función vital en los procesos de formación del sujeto para la población que los frecuenta.

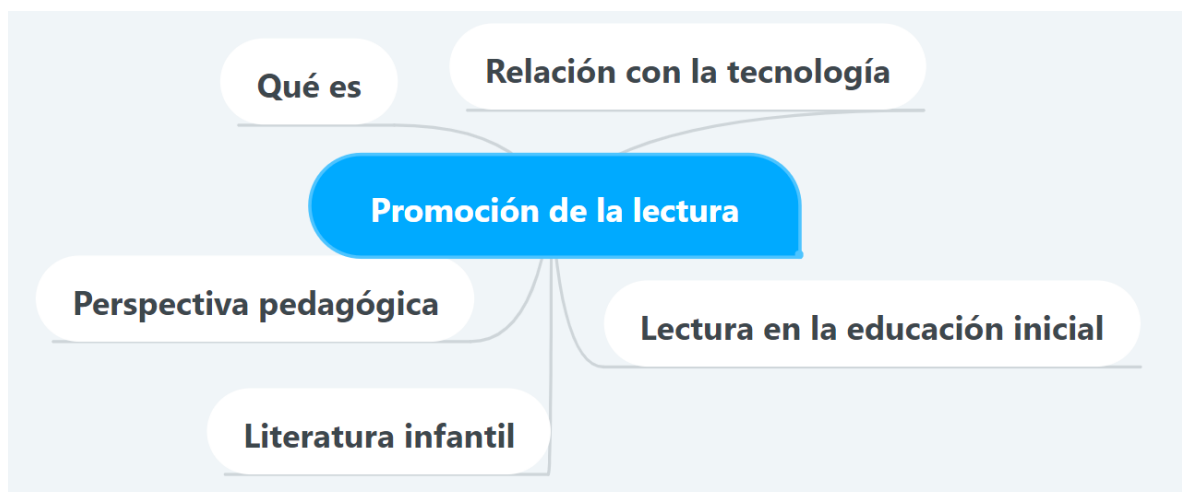


Figura 4: Fundamentos conceptuales y teóricos de la promoción de la lectura. Elaboración propia.

2.2.1.5 Lectura digital.

Existen investigaciones o experiencias sobre el uso de la tecnología y el aprendizaje de la lectura en la primera infancia que relacionan el uso de la tecnología, la lectura y la literatura infantil para presentar posturas, concepciones teóricas y enfoques reconocidos a nivel internacional y nacional.

A nivel internacional, se destaca el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2009 con el propósito de comparar resultados de pruebas de lectura digital e impresa entre jóvenes de 19 países, que permitieran analizar los diferentes niveles de lectura y el porcentaje de estudiantes que se ubica en cada nivel. De acuerdo a los resultados identificados, Peña (2013) concluye que: “los jóvenes con altos desempeños en la prueba de lectura impresa tienden a tener buenos logros en la de lectura digital. Sin embargo, también se encuentran diferencias importantes en algunos casos.” (p. 81). Se evidencia entonces que un buen desempeño en la lectura impresa y en la lectura digital permite acceder fácilmente a la información, agiliza las operaciones de búsqueda, la integración de textos, el cambio de formatos para procesos de comprensión lectora en diferentes necesidades de organización, análisis y comunicación. Esta afirmación tiene mayor trascendencia en los nativos digitales, que “nacieron con el chip” y tienen mayor acceso a dispositivos tecnológicos, en palabras de Peña:

Ser “nativos digitales” o “haber nacido con el chip puesto” como se dice comúnmente no es suficiente para que los estudiantes utilicen bien los computadores e internet más allá de aprender a utilizar un aparato tecnológico y una herramienta como los procesadores de texto y la mensajería instantánea, la prioridad de las instituciones educativas debe ser lograr el desarrollo de las capacidades de lectura, interpretación y análisis críticos de información compleja y diversa, para que sea posible la construcción de nuevos

conocimientos y se logren, en consecuencia mayores avances científicos, tecnológicos, económicos y sociales. (Peña, 2013, p. 82).

Para Ovelar, Benito y Romo (2009) nativos digitales son “aquellas personas nacidas en la era digital (a partir de 1980) que tienen acceso a las tecnologías digitales en red e importantes conocimientos y habilidades informáticos”(p. 45), son personas que incorporan nuevas dinámicas de aprender y enseñar, acceden a la tecnología con diferentes propósitos como comunicarse, informarse, divertirse, interactuar, entre otros. Sin embargo, no todas las personas tienen acceso a lo digital, las desigualdades sociales no son ajenas a este fenómeno.

Hay muchas inquietudes acerca de la democratización del acceso a la información que se encuentra en la red, una proporción importante de la información publicada en medios como internet y del desarrollo de habilidades para realizar navegaciones no son confiables, basta con dar un vistazo en la red para ver la cantidad de respuestas a las palabras lectura digital que vamos a encontrar y la gran mayoría de ellas carecen de un sustento académico. En este campo Peña, M. manifiesta que

No obstante, esta democratización en el acceso a la información trajo consigo nuevos desafíos: uno de los más importantes es la necesidad de desarrollar en las personas competencias de lecturas más exigentes para que puedan discernir entre lo que es válido y confiable y lo que es falso erróneo o impreciso. (Peña, 2013, p.82)

Existen estudios e investigaciones que conviene referenciar, a nivel nacional, se destaca la investigación realizada por García Rodríguez, A. y Gómez Díaz, R. la cual propone que las

aplicaciones de lectura integran una serie de funcionalidades propias del entorno digital que permiten adaptar los contenidos en la experiencia de lectura en las preferencias de los lectores. Algunas de ellas están relacionadas con la integración de los contenidos en la aplicación, otras con la organización y visualización, otras favorecen la experiencia de la lectura al permitir la búsqueda de los significados de las palabras (García y Gómez, 2017).

Esta noción de la tecnología está produciendo cambios importantes en el mundo de la lectura, tanto en los formatos en los que leemos como en los dispositivos. Estas nuevas prácticas lectoras digitales, nacen desde una perspectiva tecnológica, que facilita su apropiación y vinculación de los principales hábitos de lectura en niños y niñas que parafraseando a (García y Gómez, 2017) la tecnología amplía el contexto y permite nuevos lectores al provocar nuevas experiencias y relaciones con la lectura, que permita disfrutar y aprender desde las vivencias digitales.

Otro antecedente, se encuentra desde la Universidad de San Martín de Porres, ubicada en Lima (Perú) en la que estudiaron las diferencias entre el proceso de lectura digital y lectura impresa, Romero (2014) retoma el debate académico con la integración de soportes tecnológicos como iPad, Kindles, laptop, entre otros. En este antecedente, los objetivos, experiencias, actores que participan en el proceso, se ven inevitablemente modificados, reconfigurando el concepto de lectura que se maneja hasta ahora. Por esto, es importante diferenciar ambos escenarios y generar una conversación que integre los dos mundos, para hacer de la lectura una experiencia enriquecedora integrada a la digitalidad. Así entonces, el concepto de lectura no está limitado a los libros, sino que puede ser extendido a aquellos soportes digitales como las tablets y laptops cuyo contenido presente incentivos multisensoriales y gráficos. Debemos asumir que la nueva

lectura es una de tipo digital: con soporte electrónico, con interconectividad entre usuarios y con un protagonista que ya no es sólo lector sino un usuario y lecto-espectador quién interactúa constantemente con el material, el soporte y otros usuarios lecto-espectadores, en palabras de Romero (2014)

Las tablets y laptops configuran una nueva forma de leer. Sin embargo, la lectura como proceso es una actividad que está en constante cambio, obedeciendo a los soportes y cómo se publica lo escrito. Por tanto, la lectura digital es un proceso enmarcado en un escenario de soportes diferentes al libro empastado, Pero igualmente válido. (Romero, 2014, p.74)

Con la aparición de estos nuevos formatos, debemos tener en cuenta que al pasar de un formato a otro no se produce una ruptura total, sino que cada etapa toma de su predecesora los caracteres más relevantes de forma que no se produzca una ruptura entre las diferentes generaciones de lectores. Es así como Toledo y Sánchez (2002) plantean que la evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación e información está modificando con enorme rapidez la forma que tenemos de percibir la información. Entre ellas, es palpable la ruptura entre las nuevas formas de leer y escribir, y las que hasta ahora han sido más cercanas para nosotros, el libro, el periódico, las cartas, etc, todas ellas vinculadas al papel como soporte. La enorme cantidad de textos electrónicos aparecidos en los últimos años nos hace pensar que es necesario ampliar la definición que tenemos hoy del libro, en palabras de Toledo P y Sánchez J.(2002) “Teniendo en cuenta que el libro siempre ha evolucionado hacia formatos más versátiles, más fáciles para su reproducción, más cómodos para el lector y con mayor capacidad y contenido, parece lógico que

siga su evolución, permaneciendo en la mayor evolución tecnológica y facilitando el mayor y mejor contenido posible, y evolucionando también en cuanto al soporte físico del mismo”(p. 128)

A nivel nacional, se destaca la experiencia de Rojas, M. y Ruiz, M. (2017) desde la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en la cual se reflexiona sobre la relación de la literatura infantil y el arte, enfocada al pensamiento divergente, expresión oral gráfica y escrita, y motivación. Este antecedente posibilita el análisis sobre el papel de la escuela, es una invitación para la promoción del arte desde la literatura infantil y el uso de dispositivos tecnológicos, como producto de dicha investigación manifiestan que

se generó la cartilla “LiterArte” en la que se establecieron las directrices y actividades más pertinentes de los proyectos de aula, integrando herramientas pedagógicas, didácticas y lúdicas orientadas por el arte y la literatura infantil, con la intención de orientar la labor de docentes y agentes educativos en el fortalecimiento de las habilidades creativas de los niños en la educación preescolar (Rojas y Ruiz, 2007, p.80)

Adicionalmente, existen antecedentes desde las bibliotecas y sus programas de promoción de lectura como la investigación de Yepes Osorio L. (1997), en la que indagan sobre las prácticas y discursos que impulsan las iniciativas de la promoción de lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. Para ello, categorizan las instituciones y organizaciones que condicionan el desarrollo de las iniciativas de la promoción de lectura.

De acuerdo con los estudios sobre la literatura infantil, es posible identificar la transformación que ha enfrentado el tradicional libro impreso a versiones digitales, siendo una relación que se retroalimenta de los avances a nivel tecnológico, cognitivo, social y cultural para la articulación

de lo impreso y lo digital, al respecto Córdón (2016) menciona que esa “relación impreso-digital se podría inscribir en el ámbito de la dialéctica, en cuanto a lucha de los opuestos y, más que de una polarización, podríamos hablar de una tensión productiva entre ambas en tanto que se produce una retroalimentación permanente” (p. 24). Siendo una relación que emerge de las nuevas dinámicas sociales, lo impreso y lo digital se integran en una lógica donde ambas complementan, en la educación inicial la lectura impresa permite mayor tangibilidad para practicar los primeros trazos y lo digital amplía la perspectiva para navegar y conocer desde las dinámicas digitales y tecnológicas.

Fajardo (2016) realiza un estudio en el que relaciona las habilidades digitales y la lectura digital, allí establece que “los resultados sugieren que las habilidades digitales básicas facilitan la lectura digital en sus diferentes vertientes, ya sea cuando el objetivo es localizar, integrar o reflexionar sobre información en la Web.” (p. 96); dicha afirmación permite evidenciar las desventajas y dificultades que pueden enfrentar las personas que participen en instituciones educativas o bibliotecas que no cuenten con los medios necesarios para la promoción de hábitos de lectura desde la integración de tecnologías, son situaciones que desequilibran la balanza y limitan los alcances y beneficios a los que puedan llegar.

2.2.1.6 Lectura en educación inicial.

Para reconocer los aspectos particulares de la lectura dentro de este proyecto, conviene dar un vistazo al nivel educativo en el que se encuentra ubicada la población objeto de este estudio: la educación inicial.

Las primeras instituciones que se dedicaron al cuidado de los niños se encontraron en el contexto de la Revolución Industrial, momento histórico en que se requirió la inserción de la mano de obra femenina en el mercado laboral y que propició una situación de falta de cuidado de los infantes hijos de los obreros, que a su vez ocasionó un aumento en los niveles de mendicidad y delincuencia infantil y juvenil, que ya existían por causa de las condiciones de precariedad económica en que vivía buena parte de la población.

Así, aparecen las Dame Schools, inglesas; las écoles á tricolor o las salles d'asile en Francia; las instituciones para los hijos de las hilanderas de New Lamark y los asilos de niños en Alemania que tenían una función básicamente asistencial hacia los niños que atendían, pero dejaban de lado la parte educativa. (Pinto y Misas, 2014, p.99)

Sin embargo, y gracias a la influencia de las investigaciones de estudiosos como Froebel, Montessori y Decroly, se fue aceptando la idea de la ventaja que representarían “dos o tres años de escolarización previa a la edad de acceso a la educación obligatoria entre las clases más acomodadas.” (Egido, 1999, p.121). Aunado a ello, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 permitió, según Pedraza (2007), citado por Pinto y Misas (2014), la construcción de un “conjunto amplio de documentos concertados a nivel mundial que defienden los derechos de los niños y las niñas con independencia de la estructura familiar, las condiciones laborales, las oportunidades de educación y las políticas públicas de cada país.” Esta nueva concepción del niño, como sujeto a quien proteger desde el Estado, estimuló la aparición de instituciones dedicadas al cuidado integral del niño, no solo desde el punto de vista de la salud y alimentación, sino también desde el aspecto educativo.

En este contexto, hacen su aparición a nivel mundial, los Jardines de infancia, los parvularios, las Sala Cuna, los preescolares, entre otras instituciones que se dedicaron al cuidado de los niños que estaban en edad previa a su inserción al sistema de escolaridad obligatorio en sus respectivos países. Todas estas instituciones combinaron, en algún grado, la función asistencial que ya venían desempeñando instituciones similares, con una función de mayor alcance educativo.

La emergencia de este nuevo sector educativo hizo que la mirada de investigadores y universidades se centrará en cuestiones como la formación académica del personal dedicado a trabajar con los niños, la socialización de los nuevos conocimientos acerca del desarrollo infantil (tanto desde el punto de vista fisiológico como emocional) y la mejor manera de propiciar ambientes en que los niños pudieran aprender, basados en esos nuevos conocimientos.

Otros temas que aparecieron sobre la mesa de discusión fueron la delimitación del rango de edad considerado como infancia y la necesidad de unificar los distintos términos que aparecieron para referirse a la educación dada a los niños. Respecto al primer tema, el rango de edad varía de país a país. Con relación al segundo tema, Egido (1999) plantea que resulta complejo establecer una diferenciación precisa entre las expresiones “educación inicial” y expresiones cercanas a ella como “educación infantil” y “educación preescolar”, porque “todos estos términos se han visto ampliados respecto a épocas previas, en las que mayoritariamente se utilizaban para definir programas formales llevados a cabo en ambientes escolares...y orientados a los niños en edades cercanas al ingreso a la escuela primaria.” (p. 120).

En el caso específico de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), desde la Ley General de Educación (115 de 1994), destaca que “con el objetivo de promover procesos pedagógicos intencionados que materialicen el derecho a la educación para los niños menores de

seis años, la Ley determinó la educación preescolar como el primer nivel educativo del Sistema Educativo colombiano.” (p.21). Pero más adelante, en el *Código de Infancia y Adolescencia* (Ley 1098 de 2006) se plantea la necesidad de ampliar el espectro y “concebir sistemas que respondan a la necesidad de encontrar acciones integrales para el desarrollo de las personas a través de sus diferentes momentos en el curso de vida”, por lo cual “el país reconoció el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, y estableció la educación inicial como un derecho impostergable de los niños menores de 6 años”. (p.21).

Se entiende entonces que la educación inicial es un planteamiento mucho más amplio que propende acciones destinadas a la consecución del desarrollo integral de los niños menores de 6 años en todas sus facetas y expresiones, mientras que la educación preescolar se enfocaría más en la articulación pedagógica con el siguiente nivel educativo; en todo caso, la educación preescolar formaría parte de la educación inicial, pero no serían sinónimos.

Es de destacar también que en años más recientes la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, *de Cero a Siempre*, Ley 1804 de 2016, estableció los avances normativos y técnicos, la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia. En este sentido, reconoció que “el desarrollo integral de los niños y las niñas es posible gracias a un trabajo articulado e intersectorial, que en sintonía con la perspectiva de derechos, propende por asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, sociales y materiales necesarias”. (MEN, 2017, p.22), lo cual sugiere la importancia que se le está dando desde el nivel gubernamental, a la atención integral de los niños y niñas desde su nacimiento.

En otro orden de ideas, Egido (1999), destaca algunas funciones de la educación inicial, entre las cuales se tiene: una función propiamente educativa, que provea de ambientes de aprendizaje que estimulan las conexiones neuronales con diversidad de experiencias enriquecedoras; una función asistencial, orientada al cuidado de los niños, necesaria por causa de la inserción de las madres en el mercado laboral; una función preescolar o de preparación para los posteriores niveles educativos; una función de formación de padres, con un intercambio mancomunado de experiencias, expectativas, saberes y aprendizajes que redunden en una mejor crianza de los niños y una función de igualación social ya que, en palabras de la autora, “si no se produce una intervención destinada a mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de los niños más pobres, se estará reforzando la persistencia de la desigualdad social aunque sea de manera indirecta.” (pp. 122, 124)

2.2.1.7 La educación inicial en el marco de la Educación integral

Para hablar de la educación integral es necesario tener en cuenta la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia desarrollada desde el 2013 que posteriormente fue hecha Ley No. 1804 de 2016, donde a partir del reconocimiento histórico de la educación inicial, se identifican procesos, escenarios y participantes para el trabajo pedagógico. Allí se articulan los hábitos de lectura en la primera infancia con los pilares de la educación inicial, donde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, acompañan el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo.

Según el Ministerio de Educación Nacional en su Documento No.21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, se afirma que:

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 12).

En este sentido, la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI aborda el concepto de infancia como “un proceso dialéctico que comienza con el conocimiento de sí mismo y se abre paso a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a la maduración constante de la personalidad”(Moñivas, 1998, p.24), en este proceso dialéctico la familia como primer agente socializador es fundamental para consolidar los hábitos que acompañen el desarrollo infantil. Así mismo, García (2016) considera que la infancia está expuesta a múltiples factores socio-culturales que se viven, donde se impulsa y motiva a niños y niñas a pasar rápidamente su etapa infantil para convertirse en casi adultos de manera precoz. Por ello, la socialización y consolidación de vínculos afectivos son aportes significativos para la construcción de la identidad del sujeto y su desarrollo integral.

Existen estudios en relación con la educación integral como el realizado por Rojas, M y Ruiz, M. (2017) en el que muestran un camino hacia la intervención pedagógica como una fuente de estrategias artísticas y literarias que favorecen los procesos creativos de los niños en edad de educación preescolar. Por otra parte, para algunos autores la escuela representa un modelo que impide el desarrollo creativo de los niños, parafraseando a De la Torre, la escuela es la principal causa de abandono del pensamiento creativo en los niños debido al excesivo contenido

cognoscitivo que se presenta y se relaciona con perjuicio de las habilidades, actitudes y valores (De la Torre, 2005, p. 52). La perspectiva de estudio en la que se enfoca este documento es la educación integral vista como una oportunidad para aportar al desarrollo integral desde la dimensión socio afectiva desde la educación inicial.

La educación integral también es concebida desde la creatividad, imaginación y representación de la exploración, al respecto Sánchez R, y Morales R, (2017) quienes citan a Eisner (2004) quien retoma a Vigotsky para destacar que

en la edad preescolar los niños tienen su capacidad de imaginación libre de las limitaciones de la cultura, por lo tanto, como lo afirma Vygotsky, para ellos en esta edad un palo puede representar un avión, una tabla, un teléfono y en sus dibujos una serie de líneas pueden ser una representación de su animal favorito. Es decir para los niños el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración (Eisner, 2004, p. 21).

Por lo anterior, la educación inicial es una etapa de exploración personal y social donde cada niño percibe a través de los sentidos; este es un proceso dinámico que integra las dimensiones en la educación infantil, particularmente desde lo socio afectivo y familiar resulta oportuno estructurar vínculos afectivos que orienten y acompañen el desarrollo del niño.

2.2.1.8 Acerca de la Lectura.

Para la promoción de la educación integral se hace necesario profundizar en la lectura en la educación inicial. En la tesis doctoral *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica* realizada por María Eugenia Dubois (2015) se destacan investigaciones en relación con los procesos de lectura en la educación inicial, como las teorías de Goodman (1986), Smith (1983) y Rossenblatt

(2002), retoma investigaciones en relación con los procesos de lectura en la educación inicial, los procesos lectores según Dubois (2015) se plantea tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura:

La primera, concibe la lectura como una transferencia de información. Es decir, el lector comprende un texto cuando extrae el significado del mismo. Esto implica que el lector reconoce el concepto del texto. De acuerdo con esta concepción, la comprensión del texto va asociada a la correcta oralización de las ideas implícitas de este, en otras palabras, si el niño lee bien, puede decodificar correctamente el texto y entender la lengua oral.

La segunda concepción, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. En ese sentido, (Goodman, 1986) y (Smith, 1983) conciben la lectura como un proceso interactivo de carácter psicolingüístico entre el pensamiento y el lenguaje. Le otorgan al lector un papel más activo, porque a él le corresponde reconstruirlo, dándole significado al texto. En consecuencia, el conocimiento previo, facilita que el cerebro logre reconstruir el mensaje que el autor intentaba comunicar.

Los aportes de la psicolingüística plantean que los conocimientos previos de los lectores interactúan con el significado del texto. Acosta Moré (2009) cita a Dubois (2015) para afirmar que el enfoque psicolingüístico "hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa"(p. 24). De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar un significado mental en su memoria, junto a la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada.

La tercera concepción concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. En donde el término transacción se adoptó para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido (Rosenblatt, 2003). Su función es hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 2015). Al respecto Rosenblatt (2002) afirma:

Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema". (Acosta, 2010, p.26).

Es posible compilar las tres concepciones acerca de la lectura, en la primera postura se refiere a que leer permite descifrar el significado de un texto, la segunda posición propone el concepto del rol del lector como creador del texto final al agregar elementos interpretativos y significados propios, la tercera postura relaciona el texto y su lector de manera dinámica, es un proceso recíproco desde una perspectiva temporal. En el contexto de este trabajo de profundización, se asumirá el proceso de lectura entendido en el marco de la segunda concepción, es decir, como un proceso interactivo de interpretación y reinterpretación continua del texto en el cual el lector, y sus conocimientos previos, desempeñan un papel activo. Vale la pena preguntar ¿Cuándo inicia un niño o una niña su proceso lector? La alfabetización temprana o inicial no es un proceso abstracto, sino un proceso que ocurre en contextos culturales y sociales como las bibliotecas, la familia, el parque, la guardería, entre otros. entonces, no se limita a un escenario, sino que se desarrolla desde las interacciones de cada sujeto con el medio.

2.2.2 Desarrollo infantil y dimensiones en la educación inicial.

El desarrollo infantil es comprendido desde el *Documento N. 10. Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia (2009)* allí se conceptualiza el desarrollo y la importancia de crear espacios educativos significativos. Para iniciar, es necesario definir la perspectiva sobre desarrollo, el “término desarrollo se entiende como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente” (Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. C., & Correa Restrepo, M, 2009, p. 16). Entonces, el desarrollo infantil es un proceso constante, que tiende a retroalimentarse y a estructurarse a partir de experiencias anteriores donde niños y niñas a través de sus sensaciones y emociones comprenden su realidad y actúan de acuerdo a sus propios aprendizajes. Para este proyecto, el desarrollo es comprendido como un proceso constante que se nutre y modifica de acuerdo a las condiciones e interacciones del contexto.

En este sentido, es pertinente identificar que existen diferentes dimensiones de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo, que tienden a integrarse y complementarse, siendo un proceso importante donde los aprendizajes tienden a estructurarse para la vida, al respecto Navarro. et al (2009) los caracteriza del siguiente modo:

En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. Y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar. (p.18)

Al identificar en el desarrollo y sus características es necesario plantear objetivos pedagógicos claros que permitan estimular un desarrollo integral. Por ejemplo, si desde el desarrollo afectivo se promueve la lectura y los vínculos emocionales entre niños/as con sus cuidadores, estos elementos pueden ser las bases para el desarrollo social, lingüístico y cognitivo; de modo que no se fragmentan el desarrollo infantil, sino que se complementa e integra dentro de su constante transformación.

2.2.2.3. Características de niños y niñas de 3 años.

El desarrollo infantil es un proceso evolutivo y no lineal comprendido de los 0 a los 5 años, en este periodo los niños y niñas desarrollan habilidades y destrezas que les permiten conocer e interactuar con su entorno. Sin embargo, las características y aprendizajes en estas edades son categorizadas desde el Ministerio de Educación Nacional entre 0 a 1 año, 1 a 3 años y 3 a 5 años por las particularidades propias de su desarrollo. En esta sección se describen las características de los niños de tres años de vida por ser la edad de la población con la que se realiza el proyecto.

De acuerdo con Goldschmied, E y Jackson, S. (2002), los niños de 3 años “inician con cierta autonomía un período de consolidación, al mismo tiempo que buscan una gran cantidad de información sobre su mundo más cercano.” (p. 131). En ese sentido y sin el ánimo de ser exhaustivos, a continuación, se presenta información que permite caracterizar su conducta con relación a la habilidad motora, el desarrollo del lenguaje, sus relaciones sociales, su evolución en la adquisición de hábitos como el sueño y la comida, y su relación con actividades tales como el juego y la música como parte de las elaboraciones que son de utilidad para el proyecto.

Desarrollo de la habilidad motora

A los 3 años, niños y niñas presentan una visible maduración de su capacidad de movimiento, lo cual se traduce en un caminar coordinado, mantenimiento prolongado del equilibrio, uso alternado de los dos pies al subir y bajar escaleras y en general un aumento de la autonomía en el desplazamiento, lo cual los impulsa a mantenerse tan activos como puedan. Es una edad de movimiento constante, es poco frecuente que permanezcan por periodos prolongados en sillas, pues lo que quieren es explorar los espacios que van encontrando.

A esta edad también se define la lateralidad; es decir, si el niño usa con preferencia la mano izquierda o la mano derecha para pintar, agarrar objetos, peinarse, entre otras actividades. Antes de esta edad, los niños usan indistintamente sus dos manos y por tanto no se puede ser concluyente respecto a este aspecto de su habilidad motora.

Con respecto al dibujo, puede garabatear con más intensidad; pero se observa que ya presenta la habilidad de copiar líneas verticales y horizontales. También aumenta la altura de la torre que puede construir con cubos (puede usar hasta 10 cubos simultáneamente). Se evidencia la posibilidad de usar tijeras y pegamento con cierta independencia. Con relación a acciones domésticas, a esta edad los niños pueden lavarse y secarse las manos y la cara sin ayuda, vestirse con prendas sencillas, calzarse los zapatos y comer solos.

Desarrollo del lenguaje

En esta etapa de su vida, los niños siguen desarrollando su lenguaje gracias a la imitación que hacen de las palabras que escuchan en su entorno. Para potenciar esta imitación, es frecuente escucharlos hablar solos, replicando palabras e incluso fragmentos de conversaciones que han sostenido en el pasado inmediato. Su habla es inteligible, es decir, articula y pronuncia con cierta

propiedad la mayoría de palabras que usa, de tal modo que puede hacerse entender. En general, puede construir frases de entre seis y ocho palabras.

Es una época en que constantemente estará preguntando acerca del por qué, el qué, y el funcionamiento de las cosas. A través de estos cuestionamientos, el niño logra ampliar significativamente su lenguaje. Es por esta razón que los adultos deben hablarles tanto como puedan, de forma descriptiva, sin temor a utilizar palabras desconocidas para el niño; de hecho, a esta edad, los niños entienden más palabras de las que son capaces de usar.

Con relación a las construcciones gramaticales, comienzan a hacer uso adecuado de los plurales, algunos adverbios y algunas preposiciones. También se evidencia la internalización del uso de la primera persona para referirse a ellos mismos y de la tercera persona para referirse a otros, cuando sostiene una conversación con los demás; y de la inversión de este proceso cuando otras personas se dirigen a él. Esta comprensión representa un alto grado de abstracción que señala un buen avance en su proceso de maduración intelectual.

Desarrollo de sus relaciones sociales

En esta etapa, los niños se muestran más sociables que en edades anteriores, lo cual se evidencia con la participación en juegos con otros niños, con las pequeñas aportaciones a tareas en casa y en la escuela y con las continuas y eternas conversaciones con los adultos. El aumento en la frecuencia y en la calidad de sus relaciones con otros, se ve favorecido principalmente por la consolidación de su capacidad de comunicarse a través del lenguaje hablado. Es importante destacar que los niños de 3 años han dejado atrás la costumbre de contradecir a los adultos para dar paso a una etapa en la que intentan ser más comprensivos procurando satisfacer las

exigencias sociales. Es importante entonces que los adultos aprovechen esta nueva conducta, más dócil, para afianzar con constancia las normas de conducta.

A los tres años, un niño conoce claramente la estructura familiar básica, aunque no comprenda del todo las relaciones familiares, es decir, no sabe qué significa ser tío, por poner un ejemplo, pero reconoce a sus tíos. A esta edad puede asumir períodos más largos de separación de su madre y, aunque continúa imitando la conducta y el habla de los adultos que conforman su entorno más cercano, se empieza a notar una tendencia a imitar a otros niños de su edad.

Desarrollo de algunos hábitos

Con relación al hábito de comer, se evidencia un aumento en la destreza motora del manejo de la cuchara, el tenedor y el cuchillo, lo cual le genera independencia para alimentarse por sí mismo, así como de tomar líquido contenido en un vaso, sin producir derrames. Pese a esta mejora en la parte de coordinación motora, algunas veces se mostrará reacio a comer solo y en otras ocasiones mostrará gran alegría al compartir el momento de las comidas con otras personas. También ha desarrollado la habilidad de masticar bien los alimentos.

Con respecto al hábito del sueño, quizá se presenten algunos episodios de terrores nocturnos o le cueste ir directo a la cama. El establecimiento de una rutina firme, pero amorosa, puede ayudar al niño a superar estos comportamientos.

Por su parte, el hábito de control de esfínteres está bastante arraigado a esta edad, aunque pueden presentarse retrocesos eventuales. Una forma de ayudar al niño en esta etapa, es vestirlo con ropas que sean fáciles de quitar y de poner, prefiriendo la elástica a los botones o a los cordones, para que él (ella) pueda manejarse de forma más eficiente al momento de sentir la necesidad de ir al baño.

Su relación con el juego

Los niños de 3 años pasan, generalmente, de preferir juegos en solitario, a participar con gran agrado en juegos colectivos. Se disponen alegremente a compartir sus juguetes, a esperar su turno, a seguir reglas de fácil comprensión.

También se evidencia un incremento en su participación en juegos dramáticos, es decir, juegos en los que puedan representar roles observados en su entorno familiar, en el mundo en general e incluso roles generados en mundos “fantásticos”.

El afianzamiento de su destreza motora y del equilibrio le permite participar en juegos de carreras y le da confianza para utilizar columpios y toboganes.

Su relación con los cuentos

Una consecuencia inmediata del aumento en la capacidad de comunicación verbal del niño es su interés por los cuentos, ya que puede comprender mejor la descripción de los personajes, así como la trama que se desarrolla y los desenlaces. A esta edad suelen ser repetitivos: les gusta escuchar el mismo cuento y las mismas canciones una y otra y otra vez.

Narrar con frecuencia cuentos a los niños permite desarrollar en ellos el hábito de la lectura, además de fortalecer su capacidad de interpretación, de descripción y de conocer aquello que forma parte de su mundo habitual. El desarrollo de su imaginación y de su capacidad creativa también se ve potenciado por esta práctica.

Cuentos de contenido e imágenes simples son los más adecuados para niños de esta edad. Las temáticas pueden ser diversas, pero se evidencia su predilección por aquellos en que se muestran a otros niños en actividades cotidianas (bañarse, comer, dormir, jugar), así como también

cuentos acerca de profesiones conocidas y de animales. En todo caso, es bueno darles libertad para que sean ellos quienes marquen la pauta al momento de elegir qué tipo de cuento desean escuchar.

Su relación con la música

En palabras de Goldschmied, E y Jackson, S. (2002), a esta edad “la música debe ser una prolongación del juego con el sonido.” (p. 138). Los niños de tres años son capaces de interpretar un pequeño repertorio de canciones infantiles cuya melodía sea fácil de recordar. Disfrutan del movimiento con que pueden acompañar a las canciones, así que la ejecución de coreografías poco complejas se hace muy recomendable.

En general sienten atracción por los instrumentos musicales conocidos y desconocidos y son entusiastas a la hora de ejecutar alguno.

Indicadores de desarrollo para niños de tres años

Garridos y otros (2014), presentan una serie de indicadores de desarrollo para niños de tres años considerando diversas categorías. A modo de resumen, se presentan tales indicadores dispuestos en la siguiente tabla:

<i>Categorías</i>		
Desarrollo psicomotor y autonomía personal	Desarrollo de la relación con el entorno social y físico	Desarrollo de la comunicación y del lenguaje
1. Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar. 2. Es capaz de correr y saltar con cierto control. 3. Pide ir al baño cuando lo necesita.	1. Comienza a mostrar preferencias personales entre iguales. 2. Muestra afecto hacia niños más pequeños y animales domésticos.	1. Dice su sexo cuando se le pregunta. 2. Emplea el gerundio, los plurales y los artículos. 3. Articula correctamente los sonidos: b, j, k, l, m, n, ñ, p, t.

4. Copia el círculo, la línea vertical y la línea horizontal.	3. Va conociendo normas y hábitos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte.	4. Es capaz de comunicarse a través de los gestos y la mímica, además del lenguaje oral.
5. Come de forma autónoma todo tipo de alimentos.	4. Contribuye al orden de sus cosas en casa o centro infantil cuando se le indica.	5. Habla de sí mismo en primera persona utilizando “yo”, “mi” y “me” en lugar de su nombre.
6. Identifica algunos conceptos espaciales (dentro-encima-debajo lejos...) y temporales (de día-de noche).	5. Comienza a identificar y distinguir diferentes sabores y olores (dulce-salado, buen-mal olor, etc.)	6. Utiliza el lenguaje oral para contar lo que hace, lo que quiere, lo que le pasa, etc.
	6. Identifica lugares de visita frecuente dentro de su entorno: casa de un familiar, parque, panadería, etc.	

Tabla no. 1 Síntesis de Indicadores de desarrollo para niños de tres años. Garridos y otros (2014)

2.2.2.4 Dimensión socioafectiva.

El Colectivo educación Infantil y TIC, en su artículo investigativo *Recursos educativos digitales para la educación infantil (2014)*, define las dimensiones como “aquellas categorías del desarrollo que se describen en diversas competencias.” (p.6). Entonces, las dimensiones complementan el desarrollo infantil, siendo este un proceso evolutivo en donde niños y niñas aprenden a partir del reconocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo que les rodea. Cada elemento que integra el reconocimiento del niño se complementa a partir de las dimensiones del desarrollo humano; es decir, cada dimensión es un complemento de la otra, son igual de importantes y una puede estimular o incidir sobre las otras.

Propender por el reconocimiento de las dimensiones del desarrollo de los niños, es un aspecto importante dentro de la primera infancia. De modo que, desde esta propuesta se plantea abordar el reconocimiento de la dimensión socio afectiva para promover la lectura y las relaciones sociales entre infantes y cuidadores, al respecto el Ministerio de Educación Nacional en 2016 establece una *serie de lineamientos curriculares* donde propone una visión integral desde las dimensiones del desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. En ese contexto, para identificar la importancia de la dimensión socio afectiva en niños y niñas, es necesario retomar que:

El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones. (de Preescolar, L. C, 2016, p. 17).

Dada su importancia, promover en niños y niñas la consolidación de estructuras socio afectivas, les permite mejores relaciones con los demás y con el entorno que les rodea, es un aspecto fundamental para posteriores aprendizajes y desarrollo personal. Entonces, a partir del fortalecimiento de vínculos afectivos y sociales es posible aprender a relacionarnos, tolerar la frustración, reconocer nuestros errores, solucionar problemas, expresar ideas, respetarse a sí mismo y a los demás, cuidar el entorno, entre otros elementos que hacen parte de los aprendizajes para la vida.

En este orden de ideas, es posible promover la lectura a través de rutinas y vínculos afectivos que tras su práctica constante permite estructurar la lectura como un hábito del sujeto, así se consolida un aprendizaje para la vida; al ser estimulado desde edades iniciales tiende a ser un hábito que configura la personalidad del ser, debido a que se asocia con las emociones que representan las vivencias en la infancia, si se logra estructurar recuerdos positivos asociados a la lectura y el bienestar emocional, seguramente se convertirá en un rasgo que caracterice la personalidad del sujeto.

Al respecto Morales (2016) estudia y propone un *Plan de Estudios por Competencias* para la educación preescolar, allí contribuye a adaptaciones curriculares dada la importancia de las dimensiones en las edades iniciales, y establece que “A través de la dimensión socioafectiva el proceso de aprendizaje requiere de una inmensa actividad significativa para los niños y niñas, quienes deben establecer múltiples relaciones socio afectivas que permiten el desarrollo afectivo de su personalidad.” (p.18). Así, la dimensión socioafectiva se fortalece desde experiencias significativas, por ello se contempla para la promoción de la lectura, contribuyendo al desarrollo individual y social.

En el desarrollo de cada individuo se estructura una perspectiva de lo que se considera humanidad, “el respeto a los derechos humanos y al ejercicio de los valores fundamentales para vivir en paz y en convivencia” (Morales,2016. p.18). Siendo la dimensión socio afectiva un aporte necesario para mejorar el reconocimiento de los otros como semejantes, donde a partir de valores y buenos tratos se consolida el respeto por la vida desde escenarios educativos como puede ser y para este ejercicio en particular, las bibliotecas públicas en el desarrollo la sociedad.

En síntesis, la dimensión socioafectiva para la promoción de la lectura en particular y para el desarrollo como sociedad en general, tiene importancia dado que niños y niñas “adquieren el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles.” (Hoyos, Monsalve, y Velasco, 2018). Entonces, el fortalecimiento y estimulación desde lo socio afectivo puede incluir aprendizajes para la vida, la autoestima, el amor propio, las relaciones sociales, y el cuidado del entorno, son consecuencias que proyecta el mejoramiento de la condición humana, una cadena de buen trato que puede trascender para las próximas generaciones.

Finalmente, y no menos importante, resulta coherente enfocar la mirada desde lo socio-afectivo a los aspectos particulares del Autoestima, donde a través de la *Vinculación, Singularidad, Poder y las Pautas de guía* se promuevan momentos de lectura y se asocia el uso de la tecnología con fines educativos. García (2013) define estos aspectos como:

Vinculación: Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.

Por ejemplo, formar parte del grupo de clase, pertenecer a una familia...

• *Singularidad: Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades. Por ejemplo, saber que él es alguien especial para... saber expresarse a su manera, etc.*

• *Poder: Consecuencia de que el niño disponga de los medios, las oportunidades y la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.*

Por ejemplo, creer que normalmente puede hacer lo que planea, sentir que tiene

a su cargo algunas responsabilidades importantes en su vida...

• *Pautas de guía: Que reflejen la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales. Por ejemplo, saber qué personas pueden servir de modelo a su comportamiento, desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo. (p. 247)*

Estos aspectos, se referencian como elementos que orientan el quehacer pedagógico donde se puede promover la lectura en un ambiente enriquecido social y afectivamente, allí la teoría y la práctica se entrelazan para desarrollar los objetivos que se proponen en este trabajo. Sin embargo, los aspectos propuestos por García (2013) también pueden ser adaptados a para articular las demás dimensiones y el desarrollo infantil.

2.2.3. Bibliotecas públicas, promoción de lectura y educación inicial.

La Red Distrital de Bibliotecas Públicas, fue concebida en el plan de desarrollo económico en el año 1998 de Santa Fe de Bogotá; en ella se contemplaba la construcción de una serie de obras de gran impacto social. La Red dio inicio con la construcción de tres mega bibliotecas Virgilio Barco, El Tintal Manuel Zapata Olivella y El Tunal Gabriel García Márquez ubicadas en puntos estratégicos de la ciudad. En la actualidad la Red es una de las mas destacadas del continente al contener 114 espacios de lectura conformado por 81 PPP (Paraderos Paralibros Paraparques), 23 bibliotecas y 10 biblioestaciones.

La constitución de este mega proyector de volver a Bogotá una ciudad lectora tiene como cimientos las directrices de la IFLA/Unesco en el manifiesto sobre biblioteca pública (1994) en

donde define a las bibliotecas como “un centro local de información que facilita a sus usuarios todas clases de conocimiento e información”. Esta definición permite establecer que la biblioteca pública debe ser un espacio que garantice el acceso a la información a todos sus usuarios por igual.

Para fines de esta investigación nos centraremos en la biblioteca el Tintal Manuel Zapata Olivella, la cual abrió sus puertas un 28 de junio de 2001, debe su nombre al más importante representante de la literatura afrocolombiana y quien fuera también médico, antropólogo, folclorista, escritor, etnógrafo y defensor de las comunidades afrocolombianas. Fue diseñada por el arquitecto Daniel Bermúdez y edificada como resultado de la readecuación de la antigua planta de transferencia de basuras Protecho.

La Biblioteca pública El Tintal, no es un gran edificio blanco sin vida, todo lo contrario, es una institución social, viva y dinámica, llena de color y múltiples posibilidades de vivir a través de la comunidad que la frecuenta. Es un espacio imaginado y construido para el beneficio social que permite entrelazar el tejido social de sus usuarios. La labor de la biblioteca impacta todos los sentidos y espacios del individuo, posibilitando la participación y el encuentro ciudadano y el acceso al conjunto cultural de la sociedad Bogotana.

Es precisamente este ejercicio ciudadano de participación social que propicia la biblioteca el Tintal en diferentes escenarios, lo que ha logrado posicionarla entre la comunidad como un centro cultural, en donde convergen una multiplicidad de factores sociales que fortalecen el encuentro ciudadano y enriquecen la vida en común con los otros.

La Biblioteca El Tintal Manuel Zapata Olivella se encuentra sobre la Avenida Ciudad de Cali, muy cerca de la Avenida de Las Américas dos vías muy importantes para la ciudad. Está ubicada

en la localidad número 8 de Kennedy, es la localidad más violenta de Bogotá por el número de homicidios que se cometen.

Fue diseñada por el arquitecto Daniel Bermúdez, bajo la técnica de fundir concreto dejando agujeros internos en su estructura para el reflejo de la luz, tiene grandes ventanales circulares que llenan de luz natural su interior. La Sala Infantil es una sala agradable, algo fría, consta de tres salones una sala de internet y Multimedia, una bebeteca y una Sala principal de Lectura que comparte el espacio con la ludoteca. La sala de internet y multimedia está dirigida para niños de seis a doce años, cuenta con veinte y dos equipos, además de tener actividades dirigidas en temas como recursos digitales y alfabetización tecnológica para niños que van a utilizar el espacio. La bebeteca, está diseñada para niños de cero a tres años tiene como objetivo fortalecer vínculos afectivos entre los bebés y sus acudientes a través de la lectura, así como iniciar el proceso lector en la primera infancia a través de los materiales en tela y lúdico que se encuentra en la sala, cuenta con dos actividades dirigidas para los bebés las cuales son de estimulación adecuada y promoción de lectura. La sala de lectura y ludoteca son las más grandes en ellas se pueden encontrar varios servicios bibliotecarios como el préstamo de libros y material multimedia y el servicio de referencia entre otros, cuenta con una colección de libros con más de diez mil títulos para consulta y préstamo de los usuarios, además cuenta con actividades dirigidas para la infancia y sus familias como La hora del cuento, Leer en familia entre otras. La ludoteca se encuentra integrada a la sala de lectura y presta el servicio de juguetes y juegos de mesa a los usuarios y tiene un pool de actividades dirigidas a la infancia como Mi cuerpo en movimiento y Ciber Mágico.

Cada uno de estos espacios está pensado para la infancia y sus familias, desde la decoración hasta las estanterías que no son muy altas, existe toda una propuesta para que el niño junto con su

familia se sienta protegido rodeado por un grupo de profesionales y auxiliares que hacen posible que el usuario se sienta como en casa rodeado por literatura.

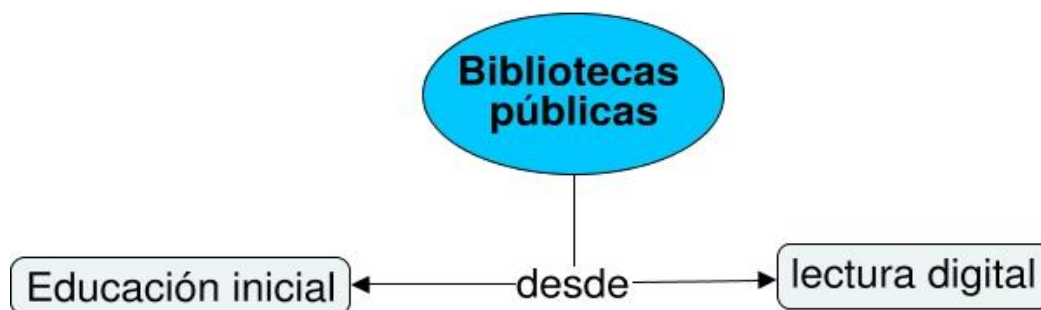


Figura 5. Bibliotecas públicas. Elaboración propia

2.2.4 Constructivismo como perspectiva pedagógica para la promoción de lectura

La perspectiva pedagógica es comprendida a partir del modelo constructivista desde un enfoque significativo, este modelo retoma los planteamientos de sus principales teóricos, quienes caracterizan la enseñanza, el aprendizaje, la experiencia y los roles de los participantes en el proceso educativo. Dado que el proceso de promoción de lectura requiere para su desarrollo de la presencia de elementos motivantes y estimuladores que permitan la vinculación consciente de los conocimientos previos de los potenciales lectores con los mundos posibles que ofrece la palabra escrita, parece pertinente enmarcarlo dentro de la perspectiva pedagógica del modelo constructivista. A continuación, se presentan de modo sucinto, algunas consideraciones teóricas de dicha perspectiva, enfatizando en el enfoque de aprendizaje significativo.

Parafraseando a Ferreiro y Teberosky (1979) las enseñanzas de Piaget permiten poner en consideración que para comprender un conocimiento es necesario construir su génesis, allí las

experiencias y los conocimientos que se desarrollan forman parte del proceso de aprendizaje ya que el proceso implica una evolución.

El constructivismo como modelo pedagógico caracteriza el rol de los participantes en el proceso de aprendizaje, el rol de los estudiantes se ubica en el centro del proceso educativo, para Coll (1990) citado por Zambrano (1996) “la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje” (p.23).

En el modelo pedagógico constructivista, el enfoque desde el aprendizaje se puede considerar como producto de relaciones significativas entre el conocimiento y la experiencia, al respecto Ausubel (1957) aporta teóricamente la conceptualización del aprendizaje significativo y por descubrimiento, en sus artículo *Retroactive inhibition and facilitation in the learning of school materials*, plantea que “the retroactively introduced materials also have significant connections with the residue of prior learning experience.” (P. 335); es decir, en el proceso de aprendizaje los materiales organizados estratégicamente pueden generar conexiones significativas que relacionan las experiencias previas con los materiales escolares produciendo como resultado un aprendizaje desde la experiencia y desde lo significativo. Posteriormente, Ausubel (1977) cita a (Lawton & Wanska (1976) para afirmar que "a move from the level of preoperations to that of concrete operations." (p. 169). allí, resalta la importancia de los organizadores avanzados, comprendidos como los materiales escolares que son estructurados de manera coherente para el proceso de aprendizaje, estos elementos aumentan las posibilidades de un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas, los materiales escolares y la experiencia con el conocimiento son elementos importantes desde el modelo constructivista y desde el aprendizaje por descubrimiento; en este proceso se identifican dos momentos, parafraseando a Teberosky (2003) surgen dos primeras experiencias con el lenguaje oral dos tipos de conocimientos interactivos por naturaleza, están los conocimientos elaborados por cada infante desde la interacción con lectores y con material escrito.

Los conocimientos son transmitidos socialmente por los adultos y asimilados por niños y niñas. Compartir la lectura de un libro con niños en edad preescolar propone una importante actividad de aprendizaje, con esta actividad los niños aprenden que el lenguaje de los libros tiene sus propias convenciones. La lectura de cuentos tiene una función lúdica, y propicia el desarrollo del vocabulario y la comprensión de conceptos. La lectura en voz alta es un medio para que los niños comprendan las funciones de la escritura, y los aspectos no lingüísticos. En consecuencia, los aprendizajes que ocurren entre los tres y cinco años no son previos, sino que forman parte, por derecho propio del proceso de iniciación a la lectura. Es importante señalar que durante esta edad la lectura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado, sino que actúan de manera interdependiente.

2.2.4.1 ¿Qué es una Estrategia didáctica?

La expresión a la cual se alude tiene, como tantas otras en las ciencias sociales, diversos significados que dependen del contexto en el que se esté usando. A decir de Mata (2002) “Los términos adquieren un significado en su contexto social, pero también en un enfoque (o universo) conceptual determinado; de otra parte, porque el significado de los vocablos cambia en el

transcurso del tiempo” (p. 91). Como ejemplo, el mismo autor señala que, en algunas ocasiones en tiempos pasados, el término didáctica fue usado como sinónimo de Pedagogía.

De acuerdo con Velasco (2013), el término estrategia se originó en el contexto militar griego con el preciso significado de denotar la actividad desarrollada por el estratega, es decir, por el general del ejército, quien era el encargado de proyectar, ordenar y orientar las operaciones militares con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos. En este orden de ideas la estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones que permite obtener determinados resultados. Así, no puede hablarse de estrategias si no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. En este sentido, la estrategia se constituye en una guía de acción, en el sentido de que la orienta y la coordina en la obtención de resultados.

Avanzini (1998), citado en ITSM (2010), plantea que las estrategias en el ambiente educativo resultan siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero de los cuales, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura y hace referencia a la misión de la institución en la que se desenvuelve el sujeto. El segundo componente se relaciona con el modo en que entendemos la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos y finalmente, el tercero es la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los alumnos al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.

Por su parte, el término didáctica no resulta más sencillo de definir. Diversos autores a lo largo de la historia le han conceptualizado de modos diferentes. Comenio, por ejemplo, en el libro *Didáctica Magna*, la define como el artificio universal para enseñar, sin embargo, la

didáctica ha sido objeto de estudio de muchas disciplinas y ciencias y ha sido aplicada en distintas áreas. Gimeno (1981), citado por Mata (2002), define a la didáctica como una teoría de la enseñanza y en este sentido la acerca a la idea más general de la pedagogía. Titone (1966), citado por Mata (2002), concebiría la didáctica como una metodología de la instrucción o una técnica de la enseñanza porque “la orientación inicial de la didáctica centró su atención en los métodos que conducen eficazmente al fin” (p.94). También Ferrández (1987), citado por Mata, defiende que el objeto formal de la didáctica son los métodos o estrategias metódicas (p.91), lo cual ubicaría a la didáctica en una dimensión más procedimental y menos teórica.

Otro debate planteado en torno a la didáctica es el asunto de su naturaleza. Saza (2016) propone que la didáctica se puede entender como “arte o técnica, ya que ésta nos da parámetros claros de cómo llevar a cabo una clase”; pero no pierde de vista que también puede definirse como una ciencia porque “no se puede separar de la teoría, además que permite abrir nuevos espacios para la investigación, en donde diversos saberes han identificado nuevos fenómenos para ser estudiados y por consiguiente surgen nuevas formas y estrategias de cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.” Tal postura es refrendada por Díaz (2002), citado por Saza (2016), al plantear que “la didáctica es un saber científico porque: recibe aportaciones de otras ciencias e intenta elaborar teorías descriptivas”. En todo caso, se puede definir didáctica como una disciplina orientada a la práctica, por lo que requiere de estrategias de enseñanza, aprendizaje y de formación.

Al hacer la conjunción de ambos términos, se concluye que las estrategias didácticas conceptualizan la “selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos de la docencia” (Velasco, 2013). En este sentido, las estrategias didácticas son un conjunto de actividades procedimentales, que tienen por objetivo dirigir la

acción pedagógica del docente. Las estrategias didácticas constituyen la planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje para el cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos. Las estrategias didácticas se orientan a fomentar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo. La ejecución en la práctica de tales estrategias, requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

Por otra parte, dado que las estrategias didácticas constituyen los ejes rectores que orientan todo acto educativo, resulta entendible que existan gran variedad de ellas y que muchas de ellas vayan adaptándose, transformándose y evolucionando a lo largo del tiempo, considerando factores como el contexto cultural, la disponibilidad de medios y recursos disponibles y las características generacionales. Existen también diversos intentos de clasificar las estrategias didácticas según características específicas. En este orden de ideas, Velasco (2013) propone un par de clasificaciones orientadas por la participación y el alcance de las estrategias. (p.8)

Así, en cuanto al criterio de participación, es decir con relación al número de personas que se ven inmersas en el proceso de aprendizaje, el autor plantea que pueden clasificarse en estrategias de autoaprendizaje (lecturas reflexivas, redacción de ensayos, estudio individual), estrategias de aprendizaje interactivo (búsqueda y análisis de información, investigaciones grupales, conferencias de expertos, debates, seminarios) y estrategias de aprendizaje colaborativo (estudio de casos, proyectos, resolución de problemas, análisis y discusión en grupos, debates).

Desde el punto de vista del alcance de las estrategias, es decir, del tiempo que se invierte en el proceso de su ejecución, se pueden clasificar en estrategias de corto plazo (aquellas que se aplican en una sola sesión y cuyos resultados pueden evidenciarse luego de su aplicación) y estrategias de largo alcance o largo plazo (aquellas que requerirán más de una sesión para ser

llevadas a buen término, generalmente subdividiendo los procedimientos y generando un cronograma de acción)

Martín (1998), citado dentro del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD), propone algunos criterios que, a su juicio, deben ser considerados al momento de elegir una estrategia didáctica, considerando la gran variedad que hay de ellas y que algunas estrategias se adaptan más que otras a los requerimientos de una experiencia de aprendizaje en particular.

En este orden de ideas el autor menciona a) Validez o congruencia entre la actividad a ser desarrollada y la conducta que se desea generar, b) Comprensividad o la capacidad de la estrategia para contener todos los objetivos previstos para ser alcanzados, c) Variedad, considerando que existen diversos tipos de aprendizaje, d) Adecuación a las diversas fases del desarrollo y niveles madurativos del estudiante, e) Relevancia o posibilidad de transferir conceptos útiles para la vida cotidiana, f) Claridad en la intención y g) Adecuación a las características y condiciones del grupo

Es posible también que no exista alguna estrategia que se adapte a lo que se busca enseñar en algún momento y que, por lo tanto, se haga necesario modificar alguna estrategia existente o diseñar una estrategia novedosa específica. En este sentido, la creatividad es un elemento cuya presencia se hace necesaria, ya que la falta de ella es el principal factor para evitar la innovación en la práctica educativa y al no innovar se produce el estancamiento en formas tradicionales de enseñanza; formas que en las nuevas generaciones de nativos digitales ya se reconocen como improductivas. (Tecnológico de Monterrey; 2005; p. 19)

De acuerdo a Tecnológico de Monterrey (2005) también es relevante considerar la factibilidad de las estrategias didácticas a desarrollar, en el sentido de que “estén apegadas a las

capacidades, recursos y posibilidades de los alumnos” (p.20) añadiendo la importancia de que el profesor “discrimine entre actividades que resulten un reto para el desarrollo de los alumnos y actividades que sólo pueden aportar frustración”. (p.20)

Siguiendo con los lineamientos sugeridos en Tecnológico de Monterrey (2005), un aporte de considerable valor del profesor a su práctica y a la de sus colegas, sería que generará una descripción detallada del procedimiento que ha seguido en la adaptación o diseño de una estrategia de tal modo que en un momento posterior sea factible su ejecución en un grupo diferente. Así, resulta muy conveniente llevar el registro de ciertos apartados como: nombre de la estrategia, descripción de los objetivos que cubre la estrategia, descripción del desarrollo, cálculo estimado del tiempo de ejecución, recursos requeridos, observaciones sobre el desarrollo de la estrategia y recomendaciones acerca de cómo mejorar su implementación de cara a experiencias anteriores.

Finalmente, se hace imperativo que los profesores, y en general todos aquellos quienes participen en experiencias educativas, desarrollen la habilidad de identificar, seleccionar, diseñar, identificar, ejecutar y evaluar las estrategias didácticas que más se correspondan con las metas de aprendizaje propuestas; de esta manera, los estudiantes tendrán más posibilidades de vivir experiencias que los acerquen a verdaderos aprendizajes significativos.

2.2.4.2 Diferencia entre estrategias didácticas y estrategias metodológicas.

En una acepción amplia, la expresión “Estrategias metodológicas” se puede utilizar en cualquier contexto del conocimiento, no sólo en el educativo, ya que en sí misma no hace ninguna mención a objeto alguno, sino que se plantea de forma genérica. En este sentido,

encontramos referencia a la idea de estrategias metodológicas en ámbitos tan distintos como el bancario, las ventas, la publicidad, la enfermería y por supuesto, la educación.

Para intentar disgregar un poco en el significado de la expresión, será conveniente recordar que el término método es usado con frecuencia en filosofía para “hacer referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad” (Velasco, 2013). Tal definición permea en el sentido cotidiano que se le da al término, pues generalmente se alude a él para referirse a un conjunto ordenado de acciones que nos permite llegar a conseguir algún objetivo.

Se observa entonces, que las ideas principales que subyacen en el uso de la expresión “estrategias metodológicas” son las de orden y acciones concretas que se ejecutan en ese orden. De acuerdo con Velasco (2013), la elección de tales acciones no es arbitraria, sino que es el producto de un proceso de razonamiento y una fundamentación lógica, siempre con la intención de llegar a alguna meta u objetivo planteado con anterioridad.

Gimeno (1986), citado por Velasco (2013), señala que en el ámbito pedagógico la expresión estrategias metodológicas ha llegado a usarse como sinónimo de estrategias didácticas; sin embargo, estas últimas estrategias proveen lineamientos de acción muy generales. Podría decirse que las estrategias metodológicas son la operacionalización de las estrategias didácticas y por tanto su uso debería reservarse estrictamente a la parte procedimental que permitirá desarrollar, a través de pautas, orientaciones y guías bien definidas, los planteamientos teóricos contenidos en las estrategias didácticas.

2.2.4.3 Estrategias didácticas en tecnología.

Diversos autores y organismos se han dedicado a investigar acerca de las bondades y los inconvenientes que la aplicación de la tecnología ha tenido sobre las prácticas educativas, aunque, en palabras de Arias y otros (2012) “el cambio vertiginoso con que cambian las tecnologías hace que sea complejo darles un buen seguimiento o estudiar con profundidad su impacto a nivel educativo.” (p.18)

Area (2009), citado por Rivero y otros (2013), ha definido la tecnología educativa como “el medio que establece un camino entre las ciencias educativas (psicología, pedagogía, filosofía, y otras) y sus aplicaciones para resolver problemas de aprendizaje.” (p.25). En este sentido, la tecnología educativa representaría un espacio pedagógico que permitiría la difusión y el acceso a información en diversos contextos. Por su parte, la UNESCO (1984), citada por Fernández (2017), define tecnología de la educación como “un uso para fines educativos de los modernos medios de comunicación de masas, los materiales audiovisuales, el ordenador, etc.”, indicando que, en un sentido más amplio, “abarca la aplicación de todo sistema, técnica o material que permite mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta tanto los recursos técnicos como los humanos y su interacción, con el fin de conseguir la mayor eficacia posible.” (p.20)

En este nuevo y extenso ambiente en que se ha convertido la educación mediada por tecnología, también se requiere de orientaciones y directrices que organizan y direccionan la actividad pedagógica. Arias y otros (2012) indican que “en las modalidades educativas interactivas a distancia y presencial, la didáctica es catalogada como un arte que dirige y orienta el proceso educativo a través de métodos, recursos, planes, normas y diálogos entre otros.” (p.21). Así pues, las estrategias didácticas hacen su aparición en este ambiente, adaptadas, evolucionadas,

transformadas, en correspondencia con la naturaleza de los recursos tecnológicos y de las metas educativas que orientan la formación de los estudiantes actualmente.

En este nuevo escenario, parafraseando a Arias y otros (2012), es necesario que los profesores se mantengan actualizados con relación a la didáctica que se plantea en los ambientes de enseñanza mediada con tecnología, pues los cambios tecnológicos constantes generan cambios en la manera en que la enseñanza es mediada a través de ellos.(p.22). Por su parte Delgado y Solano (2009) sugieren que la promoción del uso de tecnología en educación que muchas instituciones han adoptado, es una respuesta natural a la necesidad de desarrollar y fortalecer en los estudiantes unas competencias que son exigidas por el nuevo mercado laboral y el nuevo ambiente social. (p. 2)

En conclusión, los nuevos escenarios educativos, configurados por estudiantes con capacidades adaptadas al uso constante de tecnología, requieren el replanteamiento de la forma en que tradicionalmente se enseña y se aprende; en palabras de Fandós y otros (2002) “asistimos...a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de un nuevo modelo didáctico integrado de trabajo en la red que se desarrolla en un espacio de comunicación o ciberespacio y que cede la iniciativa del proceso formativo al alumno.”

Las estrategias didácticas mediadas por tecnología requieren aún más del proceso previo de planificación y articulación con los objetivos que se desean alcanzar. También es necesario considerar si los estudiantes están en la capacidad operativa de manejar las tecnologías involucradas o si es necesario desarrollar un proceso de vinculación previo. Otros aspectos a

considerar vienen dados por los requerimientos técnicos para que funcione la tecnología involucrada en una estrategia didáctica (electricidad, cables, aplicaciones web, entre otras).

Las estrategias didácticas en tecnología también pueden clasificarse de acuerdo a la participación requerida para su desarrollo. En este sentido se tendrían las estrategias individuales y las estrategias colaborativas, En cualquier caso, cuando son utilizadas en ambientes virtuales de aprendizaje, el propósito de fomentar el autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento se hace más evidente, pues estas son dos de las habilidades que más necesario se hace desarrollar en el estudiante actual, por no decir que en el ciudadano actual.

En otro orden ideas, Romero (2002), citado por Fernández (2017), hace una interesante recopilación de las habilidades que los programas de software desarrollan en la primera infancia. En primer lugar, el estímulo óculo manual que se estimula con el manejo del ratón permite desarrollar la motricidad fina y refuerza la orientación espacial. En segundo lugar, se evidencia un desarrollo de las memorias visual y auditiva que permite relacionar medio y fin. En tercer lugar, logran la identificación de sentimientos en función de los gestos y establecen diferenciaciones individuales, lo cual favorece su autoconfianza y autoestima. En cuarto lugar, la escucha de cuentos interactivos les permite identificar el inicio, nudo y desenlace de la historia. En quinto lugar, la tecnología con fines didácticos ayuda en la adquisición de hábitos de buen comportamiento social, como el trabajo en grupo, el respeto por el otro y la defensa de los propios puntos de vista. Por último, los programas de software que les permiten a los niños representar escenas de su entorno cercano (familia, escuela, mascotas) les direccionan en el descubrimiento de nuevas realidades y les van señalando las pautas de comportamiento adecuadas socialmente. (p. 21)

Se hace evidente que la tecnología, con su gran posibilidad de simular situaciones reales, representa una herramienta de sobrado potencial en la educación y formación de estudiantes en cualquier nivel; pero también es necesario reconocer que la tecnología por sí sola no cumple este cometido; se requiere de una labor de planeación y articulación que vincule los objetivos que se quieren alcanzar con la tecnología más oportuna para ello, es decir, se requiere del diseño de estrategias didácticas que valoren la pertinencia de los diversos escenarios tecnológicos.



Figura 6. Estrategia didáctica. Elaboración propia

2.2.5 Acerca de la Educación con tecnología

Molina (2014) aporta elementos conceptuales para comprender la educación con tecnología, como el proceso que “se apoya en el uso de diversos materiales... enmarcados en los procesos pedagógicos y didácticos propios de la respectiva área de conocimiento” (p. 50).

Molina, (2014) agrega que

Con la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, surge la educación con tecnología como una necesidad que surge de los procesos de enseñanza de apoyarse en diferentes tipos de tecnología a nivel didáctico y

metodológico para enriquecer los procesos de aprendizaje en otras áreas de conocimiento. (p.50)

En relación a la educación tecnológica Gilbert (1995) afirma que “Es importante que el alcance de la educación tecnológica proporcionada sea tan amplio como sea posible: la educación en tecnología ha de ser el objetivo de todos los sistemas educativos”(p.23) además este tipo de educación requiere de propósitos claros para la interacción entre contenidos digitales y estudiantes, en especial si de infantes se trata, son poco recomendables los extremos autoritarios o libertinos; en palabras de García y Gómez (2017) “si bien las tabletas y los contenidos digitales crean nuevas oportunidades en lo que a la lectura se refiere, no pueden utilizarse de cualquier manera y dejarse en manos de los niños y sin más. Todo lo contrario, los adultos mediadores padres, profesores y bibliotecarios deben guiarlos en su uso para que sepan aprovechar todas las funcionalidades que la lectura digital ofrece.”(p.120). Comprender el equilibrio entre uso de tecnología y procesos educativos como la promoción de lectura es un aspecto que determina en la consolidación de la estrategia y su respectiva ruta metodológica que integra los momentos y contenidos.

Estos autores, caracterizan el mundo digital infantil desde la diversidad de contenidos que estimulan los sentidos. En su artículo titulado “Contenidos enriquecidos para niños o las nuevas formas de leer, crear y escuchar historias: una propuesta de clasificación” (p. 120) resaltan la importancia de adaptar el rol de docentes, bibliotecarios y familiares para estimular adecuadamente las necesidades de cada infante; en ese sentido también García y Gómez (2016) plantean que:

Este desarrollo de la literatura digital infantil hace más necesaria que nunca la aparición de estudios que ayuden a conocer y entender la nueva realidad. Padres, profesores y bibliotecarios necesitan descripciones y clasificaciones que les permitirán posteriormente seleccionar los contenidos más adecuados y así reducir la brecha entre la atracción de los niños por estos nuevos productos y el desconocimiento de los mismos por parte de todos aquellos implicados en el fomento de la lectura, padres, profesores y bibliotecarios. (p. 189).

La relación entre educación y tecnología en la primera infancia y en la sociedad en general estimula la transformación de la cultura.

Munévar cita a Quintanilla (2002) para plantear que la cultura tecnológica es un componente esencial de la cultura sin más, y constituye un factor esencial para el desarrollo tecnológico de un país. Y ello porque una sociedad con vasta cultura tecnológica y en la que predominen las actitudes positivas hacia la técnica estará mejor preparada para incorporar y producir innovaciones tecnológicas y para extraer de ellas el máximo rendimiento. Se sugiere una formación de docentes desde la reflexión crítica acerca de la relación y el uso de las tecnologías y la escuela, además de una mirada racional de esos recursos en la cultura. (Munévar, 2013, p.78).

Educar con tecnología en el contexto de este trabajo, implica cambios culturales que adaptan la literatura y las estrategias de promoción de lectura para las edades de nivel inicial. Para Rovira

Collado, J. (2015) "La literatura infantil y juvenil también ha estado inmersa en este cambio de nuevos caminos y posibilidades de lectura, promoción y estudio a través de internet" (p. 138), estos cambios amplían el panorama en la forma cómo se lee, por qué se lee y para qué se lee.

De forma similar, aparece en escena una ampliación en la clasificación de los lectores. De acuerdo a Cerrillo (2007) entre las personas lectoras se puede identificar al lector tradicional, al lector de libros, al lector competente y al lector literario que, además, cuenta con nuevos recursos de lectura, como la lectura en internet. También menciona al lector nuevo, como un consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella: información, divulgación, juegos, que se comunica con otros (chatea), pero que no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes. Se caracteriza por su dificultad para discriminar mensajes y que, en ocasiones, no entiende algunos de ellos. Cualquier estrategia que apunte en la dirección de promocionar la lectura debería por tanto considerar las características de cada tipo de lector, ya que cada uno de ellos tiene motivaciones, destrezas y finalidades diferentes. Entonces, promocionar la lectura con tecnología parte del reconocimiento de sus participantes, necesidades e intereses para proponer y/o construir experiencias lectoras que permitan apropiarse de manera significativa el aprendizaje.

Daniel Cassany (2008) reconoce que «la necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable» (p.139). Cuando se habla de tecnología, no se refiere solamente a internet ni a los dispositivos como computadores, tabletas y celulares inteligentes. La tecnología abarca también las cámaras fotográficas, la radio, la televisión, los electrodomésticos y otros artefactos o como lo manifiesta McLuhan en su libro *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del*

hombre, que fue escrito en el año de 1964 y causó novedad entre los teóricos de la comunicación, “las tecnologías son prolongaciones o extensiones de los sentidos del hombre y por otra parte que las diferentes etapas históricas están determinadas por la tecnología que en ese momento prevalezcan”(p.244).

2.2.5.1 Recurso educativo digital y los recursos educativos digitales abiertos.

La incorporación de las tecnologías en la educación implica el reconocimiento del potencial uso de herramientas tecnológicas existentes con fines educativos. En la actualidad existen diversas herramientas y recursos digitales elaborados como respuesta en ocasiones a un propósito formativo y otras veces como parte de la diversificación de contenidos existentes en formatos físicos y que se traducen a formatos digitales aprovechando la existencia de apps, software o herramientas web.

Como parte de las reflexiones y revisiones particulares de esta propuesta, resulta pertinente definir el significado de los Recursos Educativos Digitales y de los Recursos Educativos Digitales Abiertos, a partir de ahora REDA. A nivel internacional, Atkins, D. E., Seely Brown, J. y Hammond, A. L. (2007) quienes a través de la fundación *William and Flora Hewlett Foundation* han apoyado programas de educación, artes escénicas y filantropía, afirman que “Los Recursos Educativos Abiertos se identifican como cursos completos, materiales de cursos, módulos, libros, videos, exámenes, software y cualquier otra herramienta, materiales o técnicas empleadas para dar soporte al acceso de conocimiento” (p.4), estos recursos son concebidos para uso gratuito y público.

Los recursos educativos digitales se caracterizan por ser usados para acompañar procesos educativos de la comunidad educativa, pueden incluir aspectos visuales, auditivos, guías, recomendaciones y experiencias educativas; es decir, son recursos disponibles que permiten mediar el proceso educativo de los participantes. Águila & Burgos (2010) citan a Ramírez (2007) para conceptualizar un recurso educativo digital como un "objeto de aprendizaje digital" que se define como “una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimiento, habilidades y actitudes, que tiene sentido en función de las necesidades del sujeto y que corresponde con una realidad concreta” (Ramírez, 2007, p. 356-357).

Por otra parte, los REDAS para Butcher en su documento *A Basic Guide To Open Educational Resources (OER)*, se definen como:

En su forma más simple, el concepto de Recursos Educativos Abiertos, describe cualquier tipo de recurso (incluyendo planes curriculares, materiales de los cursos, libros de texto, vídeo, aplicaciones multimedia, secuencias de audio, y cualquier otro material que se haya diseñado para su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje) que están plenamente disponibles para ser utilizados por parte de educadores y estudiantes, sin la necesidad de pago alguno por derechos o licencias para su uso. (Butcher, 2015)”

Teniendo como referente la UNESCO, es posible relacionar los REDAS como recursos digitales que tiene finalidades educativas y accesibles; estos elementos aplicados a la realidad colombiana permiten minimizar la desigualdad específicamente en el uso y apropiación de REDAS; debido a que, el uso de los recursos no se limita a la capacidad de acceso, si bien, existen limitantes económicas y/o políticas, es una forma de minimizar la desigualdad de accesibilidad al promover

recursos educativos de uso gratuito y público. Así, desde el Ministerio de Educación Nacional se proyectan los REDA como:

“todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización”. (MEN, 2012, p. 99).

Entonces, estos recursos reúnen características desde lo digital, el acceso, la finalidad que este material es de naturaleza digital y pública, disponible en la red para su uso y adaptación.

En una investigación realizada por De Castro, Borjas, Barreto, Herrera, & Vergara (2014), se diseñan recursos educativos digitales para la educación infantil, creando un espacio virtual “que contiene un banco de recursos educativos digitales de libre acceso para toda la comunidad interesada.” (p.11), dicho recurso propone actividades para favorecer competencias comunicativas y matemáticas en niños y niñas de transición y primero, su recurso educativo es caracterizado por ser digital, abierto y conformar una comunidad en la web donde se retroalimentan las experiencias pedagógicas, esta experiencia es importante porque permite reconocer las oportunidades de selección y revisión de recursos educativos para ser utilizados con propósitos definidos, que para el caso particular de este trabajo están orientados a la promoción de lectura y la dimensión socioafectiva.

La pertinencia de la selección y uso los REDA radica en que, al incorporar elementos de imágenes gráficas, sonidos, animaciones o videos, se puede enriquecer el aprendizaje, resulta motivante al cautivar la atención de los niños comprendidos como centro del proceso educativo, quienes exploran el recurso, puede ser de manera secuencial o libre de acuerdo sus intereses.

En este orden de ideas, los recursos educativos para la estrategia Tecnolura deben reunir aspectos principales como ser de libre acceso, con contenido destinado a niños y niñas en edades iniciales, breve y atractivo de acuerdo a las expectativas e intereses de la población identificada entre otros, que se definen a partir de la aplicación de la ficha de valoración que se describe en los instrumentos utilizados y en sus características generales en el apartado siguiente.

2.2.5.2 COdA: Modelo de evaluación de recursos educativos digitales.

COdA (Calidad de los objetos de aprendizaje) es un modelo de Calidad orientado a la evaluación y mejora específicamente de Objetos de Aprendizaje (OA); *“se puede utilizar este modelo para guiar la creación de los Objetos, antes de su utilización real o para valorar su efectividad tecnológica y didáctica potencial de los OA”* (Fernández, Romero y De Armas, 2012, p. 4)

La herramienta de evaluación de la Calidad de los Objetos de Aprendizaje propone una valoración para determinar su pertinencia, Fernández et al. (2012) plantea que “las evaluaciones obtenidas con COdA ayudan a los profesores y estudiantes a localizar en los repositorios -o contenedores- de objetos de aprendizaje los más adecuados a sus necesidades didácticas y técnicas” (p. 3). Así, tiende a ser una evaluación objetiva al asignar una puntuación por cada criterio minimizando márgenes interpretativos de la persona que evalúa un recurso determinado.

Se considera que los elementos planteados en este modelo son de utilidad para los propósitos de este trabajo ya que el modelo se compone de diez criterios de calidad, cinco de ellos pedagógicos y cinco técnicos.

Los criterios propuestos por Fernández et al. (2012) identifican características como: 1. *Objetivos y coherencia didáctica* 2. *Calidad de los contenidos* 3. *Capacidad de generar reflexión, crítica e innovación* 4. *Interactividad y adaptabilidad* 5. *Motivación* 6. *Formato y Diseño* 7.

Usabilidad 8. Accesibilidad 9. Reusabilidad 10. Interoperabilidad. De este modo, los elementos mencionados para evaluar la calidad de los objetos virtuales pueden ser útiles con sus respectivas adaptaciones para determinar la potencialidad de uso de determinado Recurso Educativo Digital

Este modelo se centra en valorar los Objetos de Aprendizaje desde criterios didácticos y tecnológicos, los primeros hacen referencia a *los objetivos, la calidad de los contenidos, capacidad de generar reflexión, crítica e innovación, la interactividad y adaptabilidad, finalmente la motivación.* Estos elementos relacionan la calidad de un objeto virtual, aspectos como la presentación, actividades, instrucciones, relación entre el contenido y el nivel de conocimiento de los destinatarios, su coherencia con los objetivos, reflexiones y aprendizaje son aspectos particulares del criterio didáctico que permiten obtener una puntuación para la selección de objetos de aprendizaje que responda a las necesidades e intereses particulares del contexto.

Los criterios técnicos se relacionan con el *formato, diseño, usabilidad, accesibilidad, reusabilidad e interoperabilidad,* que se vinculan con la organización de los archivos, Fernández et al. (2012) afirma que “El formato y diseño de los contenidos audiovisuales favorece la comprensión y asimilación del conocimiento que contienen”(p.8), en el criterio denominado *Accesibilidad* hace referencia a la adaptabilidad de los objetos de aprendizaje para ser usados con personas que presenten alguna necesidad educativa especial, así la accesibilidad desde la web y la multimedia se pueden representar en formatos de información como texto, audio, imagen, video, páginas web, entre otros.

Dichos criterios consolidan el modelo COdA como herramienta que evalúa aspectos didácticos y tecnológicos desde una perspectiva de calidad, dentro de la construcción de la estrategia

propuesta se ha elaborado una ficha para la selección de los recursos digitales consolidada a partir del uso del modelo, la *Ficha de valoración de recursos educativos digitales puede verse en el anexo 2* la cual se describe estructuralmente en el apartado de diseño metodológico.

Capítulo 3: Marco Metodológico

El siguiente capítulo aborda aspectos relacionados con los momentos, instrumentos y procesos propios de la investigación que se adoptan en este ejercicio de profundización para estructurar las acciones pertinentes tendientes al logro de los objetivos.

3.1 Metodología de la investigación

Para este trabajo se propone un diseño metodológico desde el paradigma cualitativo con un enfoque y un nivel de profundidad descriptivo e interpretativo, allí surge la oportunidad de analizar algunas categorías relacionadas con el componente tecnológico, la interacción entre los sujetos participantes en la estrategia, y las barreras y estímulos presentes en la implementación de la estrategia didáctica a proponerse inmersa en los procesos de promoción de lectura con mediaciones desde la lúdica y la tecnología. Este enfoque fue elegido porque, en palabras en Hernández (2014), “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.” (p. 358). De este modo, el enfoque cualitativo permite en este trabajo, describir las situaciones y experiencias en relación con la promoción de la lectura al incorporar mediaciones tecnológicas en un contexto particular como lo es la biblioteca pública.

Por su parte Krause (1995) plantea que "La metodología cualitativa se refiere, entonces, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico"(p.21). En ese sentido, esta metodología incorpora la comprensión de procedimientos que permitan la interpretación de las dinámicas sociales, lo que favorece el

reconocimiento de elementos en torno a la promoción de lectura como aportes para el diseño y caracterización de la estrategia didáctica.

3.2 Técnicas e instrumentos de investigación

En este trabajo de profundización se utilizaron tres de las técnicas de la investigación de corte cualitativo: la observación, la encuesta y la entrevista semiestructurada.

3.2.1 Observación.

con la intención de recolectar información que permita caracterizar la estrategia para la promoción de lectura desde la dimensión socioafectiva y las mediaciones tecnológicas, se realizaron dos tipos de observación en el momento del desarrollo de cada sesión. Una la *observación objetiva*, donde quien observa está presente pero no interactúa con los participantes, y otra, la *observación participante* en la cual el investigador se compenetra totalmente hasta convertirse en un integrante más del grupo observado (Hernández, 2014, p 403; Bonilla, 2005, p. 233). Esta doble observación se propone atendiendo a la recomendación de Mertens (2010) (citado en Hernández, 2014, p. 403) quien plantea que la presencia de varios observadores evita caer en sesgos personales a la vez que permite tener diferentes puntos de vista. Estos puntos de vista permiten identificar situaciones, tendencias, expresiones y reacciones que caracterizan a los participantes de la estrategia didáctica para la promoción de lectura en niños y niñas que asisten al encuentro en la Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata.

El instrumento utilizado fue un Formato *de Observación* el cual se usó durante cada sesión de implementación de la estrategia didáctica y consistió en que un observador independiente, ubicado en un lugar estratégico desde el cual tuvo una vista directa de los niños y niñas, registró

la descripción de las reacciones que se sucedieron en cada niño a medida que avanzó la sesión, así como también la interpretación que el observador realizó de cada situación. Para tal fin se diseñó un Formato de Observación como el instrumento para los dos tipos de observación descritas (ver anexo 4).

3.2.2 Encuesta.

Permite recopilar datos, ideas, significados y sentimientos. Es una interacción donde se exploran diferentes realidades, en donde el investigador trata de develar situaciones específicas de cómo ven el mundo los informantes. Así mismo, Janesick, (1998) (citado por Hernández, 2014), sugiere que “a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”. En este trabajo de profundización, se usa la encuesta como una técnica para describir situaciones particulares en torno a la promoción de lectura y percepciones respecto a aspectos de uso de la tecnología y características socio afectivas que aporten elementos para la consolidación de la estrategia.

En este orden de ideas, se utilizó una encuesta con el propósito de caracterizar la promoción de lectura y la construcción del vínculo socio afectivo entre niños y niñas con sus familiares, así como la percepción sobre la relación de la tecnología en los procesos de promoción de lectura y en el crecimiento y desarrollo de niños y niñas.

El instrumento utilizado fue un *Formato encuesta*, el cual fue diligenciado online¹: (Ver anexo 4), las preguntas utilizadas en la encuesta se estructuraron con la finalidad de evidenciar intereses, gustos e imaginarios de niños/as y cuidadores sobre la promoción de lectura a partir del

¹ Para conocer el formulario utilizado puede dirigirse a: <http://cort.as/-LhaC>

uso de dispositivos tecnológicos; elementos que permitieron posteriormente el diseño de la estrategia de acuerdo a las necesidades particulares de la población.

3.2.3 El grupo focal.

Comprendida como una técnica que permite la participación de un grupo de personas entorno a un tema específico. En este caso se aplica con el grupo de familiares que acompañaron a niños y niñas en el desarrollo de la propuesta *tecnolura*, la intención de su aplicación fue evaluar la estrategia didáctica desde la óptica de los acudientes de los niños que participaron en el desarrollo de las sesiones, aspectos que luego de su análisis aportaron al planteamiento de las conclusiones y proyecciones del trabajo realizado.

El instrumento utilizado fue un *Guión del grupo focal* que contiene tres preguntas centrales y doce complementarias, estas preguntas orientan los momentos de desarrollo de la estrategia y los componentes de la misma en función del objetivo planteado. (ver anexo 4).

3.2.4 Ficha de valoración de recursos educativos digitales.

La ficha de valoración de recursos educativos es un instrumento diseñado con el fin de orientar el proceso de selección de los recursos educativos digitales a utilizar en las sesiones de desarrollo. Este instrumento es elaborado a partir de la identificación de modelos de evaluación de recursos COdA, comprendido como un modelo de Calidad orientado a la evaluación y mejora de Objetos de Aprendizaje; entonces, la ficha de valoración de recursos digitales presenta aspectos generales del recursos como nombre, autor, dirección, entre otros; los aspectos particulares comprenden diez criterios de calidad divididos entre aspectos pedagógicos y

aspectos técnicos, los recursos valorados entre 117 y 195 puntos se recomienda ser seleccionados como los recursos digitales para la estrategia didáctica *Tecnolura*. (ver anexo 4).

3.3 Fases de desarrollo de la propuesta

Para el desarrollo de la propuesta se plantearon cuatro (4) fases: caracterización, diseño y adecuación, implementación y retroalimentación. Cada una con sus respectivas acciones particulares que permitieron el avance en la consolidación de la propuesta y en el logro de los propósitos propuestos.

Fase de Caracterización: Inicia con la identificación y descripción de experiencias en relación con estrategias didácticas para la promoción de la lectura desde la lúdica y uso de las TIC, se sintetiza desde la consolidación de los objetivos, antecedentes, marco teórico, metodológico y la estructuración de técnicas e instrumentos para el desarrollo de las siguientes fases. Para ello, se utilizó la revisión documental y la consolidación de una matriz de base documental (Anexo 1) y de fuentes que sustentan el trabajo realizado en esta fase.

Fase de diseño y adecuación: Esta fase consiste en la consolidación de la estrategia didáctica a partir de los elementos construidos de la fase que le antecede, y recoge dos acciones particulares: el análisis de la información recolectada en la aplicación de la encuesta (ver anexo 3) y el análisis documental que permiten realizar el planteamiento de los elementos estructurales de la estrategia didáctica. Para la selección de los recursos a utilizar en la estrategia didáctica se organiza un instrumento ficha de valoración de los recursos digitales (ver anexo 4) que permita caracterizarlos e incorporarlos en la estrategia.

Fase de implementación: A partir del desarrollo de las fases anteriores, se propone la implementación de la estrategia didáctica para describir reacciones, sucesos y hechos en cada sesión. La implementación se proyecta en 3 sesiones presenciales que integran las preocupaciones de este trabajo entorno a la promoción de la lectura, las mediaciones tecnológicas. (Estos y otros aspectos de la Estrategia se describen en el apartado correspondiente).

Esta fase cuenta con mayor participación de la población de estudio, en la cual se utilizó el instrumento de observación con los propósitos descritos anteriormente.

Fase de retroalimentación: Esta fase se recopilan y analizan la implementación de la estrategia mediante el grupo focal, técnica que permite identificar la aplicación de la estrategia y los instrumentos diseñados, lo que permitió realizar un análisis de expresiones, interpretaciones, descripciones y sucesos sobre la experiencia y preparar el informe para su divulgación.

3.4 Características de la población

Esta investigación se desarrollará en la Bebeteca de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella, ubicada en la localidad de Kennedy. Dicha localidad se encuentra ubicada en el suroccidente de Bogotá y según datos tomados del último Censo Nacional, realizado en el 2018, tiene una densidad demográfica de 1.230.539 habitantes con población mayoritariamente es la infantil con edades oscilando entre los 0 y los 14 años. Los indicadores urbanos señalan que el uso del suelo en esta localidad es residencial en un gran porcentaje y el estrato predominante es el 3. Los habitantes de Kennedy se encuentran en condición de vulnerabilidad por causa del aumento acelerado de la población en virtud del desplazamiento forzado: Kennedy es la segunda localidad receptora de los inmigrantes nacionales y venezolanos, quienes generalmente llegan a

la periferia de la localidad, una zona que ya presenta de por sí problemas de necesidades básicas insatisfechas.

En el aspecto cultural, la localidad de Kennedy cuenta con seis Centros Culturales y dos Bibliotecas Públicas representativas en la localidad: la Biblioteca Pública Lago Timiza, y la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella. La Biblioteca El Tintal abrió sus puertas el 15 de mayo del 2001 y hace parte del proyecto BiblioRed de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, que “fomenta el acceso con equidad a la literatura, lectura, escritura y oralidad; contextualiza y construye con competencia, calidad y responsabilidad significaciones, espacios y medios que garanticen el derecho al conocimiento, a la información, a la cultura, al arte, al bienestar y a la recreación de todos los grupos poblacionales y etarios” (tomado de la visión BiblioRed).

En el año 2016, la Biblioteca el Tintal inauguró un espacio exclusivo para la primera infancia, llamado Bebeteca, el cual es un concepto novedoso que busca integrar a los bebés y a los padres con la literatura, constituyéndose en un espacio adecuado para desarrollar y estimular los hábitos de lectura en niños de 0 a 3 años.

La Bebeteca desarrolla dos actividades dirigidas para estimular los hábitos lectores en los bebés. La primera, llamada “Leo con mi bebé”, tiene como objetivo “crear ambientes de construcción social, a partir de la palabra y la exploración de los lenguajes al interior de las bibliotecas, en los que los niños y niñas menores de tres años, sean sujetos partícipes y transformadores de las experiencias propuestas, invitando a las familias a reconocer la importancia de la afectividad como base del desarrollo integral”. La segunda actividad es “El Mundo del bebé”, la cual tiene como objetivo “estimular las áreas del desarrollo a través de actividades sensomotrices” (fichas técnicas, BiblioRed, 2018). Estas actividades tienen una

intensidad de cinco sesiones a la semana. Los recursos electrónicos con los que cuenta el espacio son: un televisor de 42 pulgadas, un computador portátil y 20 tabletas, así como el acceso a internet por medio del wifi.

La población objeto de estudio de esta investigación son los niños y niñas que asisten a las diferentes actividades de la Bebeteca. Esta población presenta la característica de estar en un rango de edades entre los 0 y los 5 años de edad, son hijos de familias residentes en la localidad, la mayoría se encuentra matriculada en Jardines de Infancia públicos.

Algunos de los niños asisten a las actividades sólo con sus madres, otros asisten con en compañía de un grupo familiar más extendido. Por observación directa y conversaciones con los acudientes, se evidencia disfuncionalidad familiar en algunos casos. Aunque la Bebeteca promueve un clima propicio para la lectura (cojines, libros en tela especiales para la primera infancia, ambiente sonoro adecuado, entre otros), se observa también una marcada desmotivación de los acompañantes con relación a tomar la iniciativa y leer a los bebés.

Los niñas y niñas que asisten a los talleres de primera infancia en la biblioteca se encuentran en una etapa de desarrollo en la cual realizan conexiones neuronales, lo que implica relacionar la escucha y el desarrollo verbal para aprender a interiorizar y explorar su lenguaje. La exploración del medio es fundamental para lograr estimular estas habilidades, para ello necesitan de un entorno familiar en el que se lea en voz alta, que favorezca la transición del balbuceo a la palabra pronunciada para luego interiorizar y apropiarse del lenguaje.

3.4.1 Población objeto.

La población objeto de estudio de esta propuesta de profundización son los niños y niñas de 3 años que asisten a las diferentes actividades de la Bebeteca, son hijos de familias residentes en la localidad y la mayoría se encuentra matriculada en Jardines de Infancia públicos.

Algunos de los niños asisten a las actividades sólo con sus madres o abuelas y otros asisten con en compañía de un grupo familiar más extendido. Por observación directa y conversaciones con los acudientes se puede afirmar que algunas familias son disfuncionales. Aunque la Bebeteca promueve un clima propicio para la lectura (cojines, libros en tela especiales para la primera infancia, ambiente sonoro adecuado, entre otros) se observa también una marcada desmotivación de los acompañantes con relación a tomar la iniciativa y leer a los bebés.

Los niñas y niñas que asisten a los talleres de primera infancia en la biblioteca se encuentran en una etapa particular de desarrollo y tienen una característica específica como fue descrito en el apartado *características de los niños de 0 a 3 años* de este documento.

En síntesis, para esta propuesta de profundización se selecciona una muestra homogénea de participantes, de acuerdo con Hernández (2014) comprendida como “aquellas en que las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p.388) dado que la población objeto fueron niños y niñas de 3 años que participan con sus acompañantes de manera frecuente sesiones de promoción de lectura en la biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella. Los criterios de homogeneidad son en este caso la edad (3 años) y la asistencia regular a las actividades de la Bebeteca.

De otra parte, la elección de la muestra se hace “por conveniencia”, es decir atendiendo a la disponibilidad de niños con el perfil requerido a lo que se podrá acceder. (Bataglia, 2008; citado

por Hernández, 2014). En ese sentido, el tamaño de la muestra oscila entre cuatro y seis niños, atendiendo a la capacidad operativa de recolección de información y posterior análisis que realmente se tiene de acuerdo al tiempo y a los recursos disponibles (Hernández, 2014, p. 384).

Capítulo 4: Propuesta Estrategia Didáctica Tecnolura: Una aventura a la lectura²

Presentación

La presente estrategia es una propuesta que surge como producto del ejercicio desde la línea de profundización en el marco del proceso académico desarrollado en Maestría en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Tecnolura: una aventura en la lectura* tiene como objetivo promover la lectura desde el uso de la tecnología en niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella en la ciudad de Bogotá D.C. Para el desarrollo de este propósito, primero se realizó un ejercicio teórico y metodológico en el trabajo de grado para proponer en la estrategia *Tecnolura* tres sesiones en las que se incorporan los componentes y momentos que se describen en las páginas siguientes.

Justificación

Tecnolura: Una aventura en la lectura emerge como resultado de un ejercicio de observación y problematización sobre el uso de la tecnología en un contexto: la biblioteca pública, y en una dinámica: la promoción de lectura, donde se identifica por una parte como problema el uso

² Tecnolura es una propuesta que surge en el marco de la Maestría en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

instrumental de la tecnología en niños y niñas; es decir, como medio utilizado para distraer el llanto o la pataleta, y por otro lado, la escasa reflexión sobre la cómo incorporar estas tecnologías con fines propicios para el desarrollo de los niños en todas sus dimensiones, en particular desde la dimensión socio afectiva, ya que es muy común observar que se facilitan a los niños los dispositivos tecnológicos frecuentemente sin fines específicos y que ello al mismo tiempo aleja la posibilidad del niño de establecer vínculos sociales, afectivos y emocionales con sus cuidadores o padres.

Ante esta situación identificada en niños y niñas que asisten de las sesiones en la biblioteca, se hace necesario articular el uso de la tecnología desde una perspectiva socio afectiva para la promoción de lectura específicamente con niños de 3 años que participan de las actividades de promoción de lectura con sus cuidadores en la Bebeteca de la biblioteca pública El Tintal Manuel Zapata Olivella.

La promoción de lectura es uno de los ejes centrales por ser una motivación que invita a practicar lecturas individuales o colectivas, se proyecta la promoción de lectura desde la dimensión socio-afectiva teniendo en cuenta a Martín y Moreno (2019) al plantear que *“la promoción de lectura como motivación que acerca a niños, jóvenes y adultos al mundo lector, tiene mayor respaldo si las sensaciones y emociones que se perciben en el momento de leer son positivas, agradables y fortalece vínculos afectivos. Por ello se plantea la promoción de lectura desde la dimensión socio afectiva en niños y niñas”* (p.11); entonces, surge tecnolura como respuesta a la necesidad identificada, es pertinente por propiciar momentos agradables que relacionan la familia, el amor y la lectura en un mismo escenario, de este modo pueden llegar a ser recuerdos significativos para la vida.

4.1 Componentes de la estrategia

Los componentes de la estrategia hacen referencia a los cuatro (4) ejes que fundamentan y argumentan la propuesta, el Componente *Pedagógico* que integra el modelo y enfoque educativo, el Componente *Didáctico* que refiere a los momentos de desarrollo y diseño metodológico, el Componente *Tecnológico* integra los recursos educativos digitales, y el componente del *Desarrollo Infantil* que delimita los elementos particulares desde la dimensión socioafectiva.

Componente Pedagógico.

Se orienta con el modelo constructivista desde un enfoque significativo como característica del proceso de aprendizaje, esta estrategia evidencia dicho componente al considerar los procesos de aprendizaje como construcción activa y participativa donde niños y niñas son el centro del proceso educativo, desde esta visión las experiencias significativas relacionan el pensamiento y los nuevos conocimientos, donde a partir de una emoción esta información se asocia y almacena para futuras transformaciones.

Así, esta estrategia didáctica integra la propuesta pedagógica como principio que niños y niñas son individuos en constante aprendizaje, se reconocen en la medida que se identifican como sujetos que se relacionan con los demás y con el medio que les rodea.

Componente Didáctico.

Pertenece a cada momento organizado estratégicamente para establecer relaciones entre la promoción de lectura y el uso de la tecnología mediante elementos desde lo socio afectivo como el autoestima. Desde Tecnolura se proponen tres sesiones donde se promueve la lectura mediante la autoestima como estímulo socio afectivo, en cada sesión se aborda un elemento, los cuales se

describen en el componente del desarrollo infantil.

Cada sesión es un encuentro programado, dirigido a niños y niñas que participan de los talleres de promoción de la lectura, allí se proponen cuatro momentos que se ejecutan de manera secuencial para el desarrollo del objetivo pedagógico allí propuesto.

Componente Tecnológico.

Se incorpora para orientar el uso que niños y niñas con las tecnologías digitales, comprendiendo las tecnologías digitales desde una perspectiva educativa que permitan encauzar el interés y curiosidad de la edad infantil a partir del uso de los recursos educativos digitales. De este modo, se propone el uso de recursos educativos digitales como mediación para la promoción de lectura, aunque el escenario inicial es la biblioteca pública, se puede adaptar a otros siempre y cuando exista facilidad de acceso a la web para utilizar los recursos educativos digitales. Estos últimos, son considerados como herramientas digitales mediadoras entre el conocimiento y los sujetos que enriquecen el proceso de aprendizaje.

Componente del desarrollo infantil.

Este componente reconoce las características del desarrollo infantil y sus dimensiones. En especial, desde la dimensión socio - afectiva dada su importancia y trascendencia para el individuo, las relaciones con los demás y con el entorno, desde los Lineamientos Curriculares para el Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2016) se afirma que “El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece” (p.17). Entonces, Tecnolura propone un enfoque socio-afectivo desde aspectos particulares del Autoestima, donde a través de la *Vinculación*,

Singularidad, Poder y las Pautas de guía (García, 2013) se promuevan momentos de lectura y se asocia el uso de la tecnología con fines educativos. García (2013) define estos aspectos como:

Vinculación: Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.

Por ejemplo, formar parte del grupo de clase, pertenecer a una familia...

- *Singularidad: Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades. Por ejemplo, saber que él es alguien especial para... saber expresarse a su manera, etc.*

- *Poder: Consecuencia de que el niño disponga de los medios, las oportunidades y la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa. Por ejemplo, creer que normalmente puede hacer lo que planea, sentir que tiene a su cargo algunas responsabilidades importantes en su vida...*

- *Pautas de guía: Que reflejen la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales. Por ejemplo, saber que personas pueden servir de modelo a su comportamiento, desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo... (p. 247)*

Objetivo: Promover la lectura utilizando tecnología con niños y niñas de 3 años en la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella en la ciudad de Bogotá D.C.

4.2 Propuesta didáctica: Tecnolura una aventura a la lectura

A partir de la caracterización de cada componente (tecnológico, didáctico, del desarrollo infantil, conceptual y pedagógico.) se proponen tres sesiones, cada una con cuatro (4) momentos

organizados de manera secuencial y relacionados entre sí por el agente educativo. Los momentos son *sensibilización*, *Inicio*, *Desarrollo* y *Cierre*, allí participan niños y niñas con sus respectivos acompañantes; cada momento se propone de manera secuencial para relacionar las experiencias durante cada sesión.

El momento de *Sensibilización* consiste en saludar a los participantes, generar un ambiente activo y participativo para el desarrollo de la sesión, el momento de *inicio* consiste en incorporar elementos desde la autoestima (poder, vinculación, singularidad) como tema principal en relación con las necesidades de niños y niñas. El momento *Desarrollo* es la parte central de la sesión propuesta, este momento consiste en que cada participante se relacione con la temática y los recursos de manera que le permite hacer asociaciones, el momento de *cierre* integra la participación y expresión, es un momento que niños y niñas materializan sus ideas, sentimientos, y conclusiones.

La estrategia se compone de tres sesiones, las cuales pretenden promover la lectura desde prácticas significativas y el uso de recursos digitales. Para su desarrollo, cada sesión hace se relaciona con García (2013) quien plantea aspectos de la autoestima *poder, vinculación y singularidad*, cada uno con una respectiva sesión, el cuarto aspecto se denomina *pautas de guía*, éste se propone de manera articulada en el desarrollo de *Tecnolura*.

En las tres sesiones se plantean momentos iniciales donde a través de la música y el movimiento se genera un ambiente participativo y armónico, es un calentamiento para el desarrollo de cada sesión. La primera sesión aborda el *poder* como elemento que permite el reconocimiento del sujeto y su contexto para asociarlo con las capacidades y posibilidades de niños y niñas con sus responsabilidades; allí se proponen recursos digitales para que niños y niñas realicen

movimientos, identifiquen sus capacidades y acciones que pueden realizar con elementos de su contexto.

La segunda sesión plantea para la *vinculación* momentos para fortalecer lazos sociales y afectivos entre los participantes, para ello se proponen recursos auditivos, visuales e interactivos como el libro digital titulado *Bola de pelos* acompañado del momento de construcción colectiva donde se fortalecen y expresan los vínculos con los demás.

La tercera sesión propone la *singularidad* desde la perspectiva del reconocimiento de las cualidades y características particulares de niños y niñas, en ésta se proponen lecturas y experiencias desde el cumpleaños para fortalecer vínculos y características especiales que hacen cada individuo único e irrepetible.

4.2.1 Sesión 1

Aspecto la autoestima: *Poder*

Momento	Descripción	Recursos	Tiempo
Sensibilización	- <i>Canción</i> : Se da la bienvenida a las personas participantes e invita entonar la <i>canción de los saludos</i> , en esta acción se recomienda complementar con el uso de títeres, - <i>Baile</i> : posteriormente se visualiza el video con letra de la melodía <u>baile de esqueleto</u> .	https://www.youtube.com/watch?v=CmnN3c5jgy <u>M</u> video beam sonido	10 min
Inicio	- <i>Canción</i> : Se canta y representa la canción <u>el marranito de Jorge Velosa</u> , esta melodía permite identificar la basura como elemento del contexto y el uso adecuado para esta, es un recurso que invita a depositar la basura en su lugar, a partir del canto, movimiento y socialización. - Cuento: Posterior a la canción realiza la lectura digital del cuento <i>Chigüiro y el baño</i> , en el cual se propone lectura de imágenes y participación, desde el personaje “Chigüiro” quien se encuentra con una	Canción desde el portal Maguaré video beam letra digital	10 min

pelota, juega, se enloda y finaliza en un refrescante baño.

Desarrollo	- <i>Cuento</i> : Se realizará la ronda del cuento ¿Lobo, estás?. Durante su narración, se mencionan las acciones para sus respectivas dramatización, donde niños y niñas simulan movimientos de acciones que pueden realizar y que se asocia con elementos de su contexto como bañarse, vestirse, limpiarse, entre otras.	Libro digital del portal Make Make	15 min
Cierre	- <i>Actividad sensorial</i> : Para terminar, se propone que cada asistente explore y juegue con agua de colores y elementos lúdicos de su preferencia, se invita a que niños y niñas representen las acciones relacionadas con la higiene y aseo.	Agua Colorante Juguetes Elementos de aseo personal	25 min

4.2.2 Sesión: 2

Aspecto de la autoestima: *Vinculación*

Momento	Descripción	Recursos	Tiempo
Sensibilización	- <i>Canción</i> : Se da la bienvenida a las personas participantes e invita entonar la <i>canción de los saludos</i> , en esta acción se recomienda complementar con el uso de títeres, - <i>Baile</i> : posteriormente se visualiza el video con letra de la melodía <i>baile de esqueleto</i> .	https://www.youtube.com/watch?v=CmnN3c5jgy M Video beam Sonido Títeres	10 min
Inicio	- <i>Canción</i> : Se canta y representa la canción <i>Buen comienzo de canto alegre</i> , esta melodía permite identificar acciones propias y de sus familiares, es un recurso que invita a compartir en familia. - <i>Cuento</i> : Se propone la lectura del libro digital <i>Yo celoso</i> , en el cual se comparten experiencias sobre la llegada de un nuevo integrante a la familia, así	Instrumentos musicales Televisor Computador	10 min

como las actividades que pueden desarrollarse con cada uno.

Desarrollo	- <i>Cuento</i> : Se realiza la lectura interactiva titulada <i>Bola de pelos</i> en la cual cada participante pueden interactuar con el recurso digital, expresando emociones y sentimientos de acuerdo a la narrativa de la historia.	Portal make Make Tablets	15 min
Cierre	- <i>Actividad sensorial</i> : Se propone a cada participante expresar con diversos materiales (Arcilla, plastilina y pintura) el reconocimiento de su familia. Para ello, se realiza la silueta de la mano de niños y niñas, tantas como la cantidad de familiares que tengan; luego realizan detalles en las siluetas de sus familiares.	Greda Plastilina Pintura Cartulina	25 min

4.2.3 Sesión 3

Aspecto de la autoestima: Singularidad

Momento	Descripción	Recursos	Tiempo
Sensibilización	- <i>Canción</i> : Se saluda y da la bienvenida a las personas participantes a través de la <i>canción de los saludos</i> , en esta acción se recomienda complementar con el uso de títeres. - <i>Baile</i> : posteriormente invita a moverse al ritmo de el <i>baile del esqueleto</i> , es un momento para reconocer las capacidades personales desde la expresión.	https://www.youtube.com/watch?v=CmnN3c5jgyM Video beam Sonido Títeres Canción el baile del esqueleto	10 min
Inicio	- <i>Canción</i> : Se indaga sobre qué es cumplir años, cómo nos sentimos cuando nosotros o alguien está cumpliendo años, luego se escucha y sigue el ritmo de la canción <i>Cumpleaños para ti</i> , donde se expresan cualidades y sentimientos de los participantes.	Instrumentos musicales Televisor Computador Maguaré portal web Canción	10 min

		cumpleaños para ti	
Desarrollo	- <i>Cuento</i> : Se realiza la narración del <i>Cumpleaños de Rosalinda</i> , lectura en la cual se identifican las cualidades y aprobaciones sociales de los personajes. Con esta historia se realizan preguntas orientadoras sobre cómo reaccionaría niños y niñas si les sucediera lo narrado, qué es lo que más les gusta cuando ellos o sus familiares cumplen años.	Portal maguare Tablets Libro digital	15 min
Cierre	- <i>Actividad sensorial</i> : Se propone participar de una fiesta para festejar los cumpleaños y la participación de las sesiones en el marco del desarrollo de la propuesta Tecnolura, con un entorno colorido, se invita a elaborar plastilina casera para simular la preparación del pastel de cumpleaños. Seguidamente se insertan la plastilina casera en un recipiente que simula ser un "horno" mientras se disponen para compartir el pastel. Finalmente, se entrega un cupcake a cada participante para que decoren a su gusto y compartan con los demás.	Greda Plastilina Pintura Cartulina Plastilina casera: harina de trigo, colorantes de pastelería, agua, recipientes. Cupcakes, gomitas, chispitas y/o dulces.	25 min

Como conclusión de la propuesta, resulta inevitable afirmar que la reflexión y autocrítica constante sobre el que hacer pedagógico, en especial en cómo promover la lectura, cómo aprender y usar la tecnología de manera adecuada que cada acción, interacción y momento es una oportunidad para promover la lectura, en este caso, desde la bebeteca de la Biblioteca Pública El Tintal, pero esta experiencia puede ser modificada y utilizada siempre en beneficio de la niñez, comprendidos como sujetos de derechos y en constante aprendizaje, una oportunidad para fortalecer vínculos afectivos y sociales que permitan construir momentos que mejoren las habilidades y capacidades de niños y niñas para la vida.

Capítulo 5. Análisis y discusión de resultados

El presente capítulo tiene como propósito describir elementos que aportan al análisis de resultados tras la aplicación de la estrategia didáctica *Tecnolura: una aventura a la lectura*. Con ese fin, es necesario reconocer la pregunta y los objetivos que orientan esta propuesta de profundización, describir los resultados y hallazgos en relación a las categorías de análisis construidas y los elementos emergentes, asociaciones y reflexiones que surgen en el marco de este proceso.

De acuerdo a lo anterior, la pregunta marco del proyecto ¿Cómo fomentar la promoción de lectura y el uso de la tecnología en niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella?, fue abordada teniendo como objetivo proponer una estrategia didáctica para la promoción de lectura desde el uso de la tecnología con niños y niñas de las edades mencionadas. Para cumplir con ese objetivo se inició con la caracterización de los antecedentes y aportes teóricos en relación a la promoción de lectura en la educación inicial, a partir de dicha caracterización se establecieron los componentes de la estrategia didáctica que fue diseñada e implementada con la población delimitada en el capítulo anterior.

La estrategia didáctica se estructuró a partir de cinco componentes (que pueden verse en el capítulo 3) desarrollados en cuatro momentos y se realizaron en tres sesiones para las cuales se seleccionaron los recursos educativos coherentes con la estrategia. Los recursos educativos digitales, fueron planteados a partir de la elaboración y aplicación del instrumento denominado

*ficha de valoración de recursos educativos digitales*³, esta ficha orientó la selección de los recursos utilizados para la consolidación de la estrategia *Tecnolura: una aventura a la lectura*.

A partir del reconocimiento de las preguntas, problemáticas y planteamientos iniciales, y para el proceso de análisis de los resultados del diseño e implementación de la estrategia, se construyeron 3 (tres) categorías de análisis con sus correspondientes preguntas orientadoras que permiten comprender la *promoción de lectura, el uso de la tecnología y la educación inicial* como aspectos centrales para el proceso de análisis.

En concordancia, las categorías surgen como aliadas y complementos para el desarrollo del proyecto, cada una es un punto clave, que orienta el proceso académico. La categoría *Promoción de lectura* se identifica como aquellas acciones y/o momentos que tienen una finalidad lectora, es motivar la pronunciación, interpretación e imaginación a través de la narración de historias; por otra parte, la categoría *uso de la Tecnología*, hace referencia a la relación que se establece entre las personas y los dispositivos tecnológicos, el propósito e intención de utilizarlos; finalmente la categoría *Educación inicial*, es reconocida como una oportunidad para proyectar experiencias y aprendizajes que impacten y permitan el reconocimiento del individuo como ser social.

Las categorías mencionadas que orientan el análisis se delimitan a partir de preguntas eje: ¿Qué acciones resultan pertinentes para la promoción de lectura?, ¿Cómo usar la tecnología con niños y niñas de 3 años? y ¿Qué experiencias son significativas para el reconocimiento desde lo individual, social y contextual? Estas preguntas resultan fundamentales para el análisis, realizado

³ Para ampliar, se puede ver la *Ficha de valoración de recursos educativos digitales* en anexo 2

desde la revisión de los instrumentos y la recolección de datos que emergen en el desarrollo de la estrategia *Tecnolura*.

La siguiente gráfica se presenta con la intención de esquematizar los aspectos mencionados y relacionar la articulación que se identifica entre los aspectos desarrollados en el trabajo tanto para la consolidación de la estrategia como para la estructuración de las categorías de análisis.

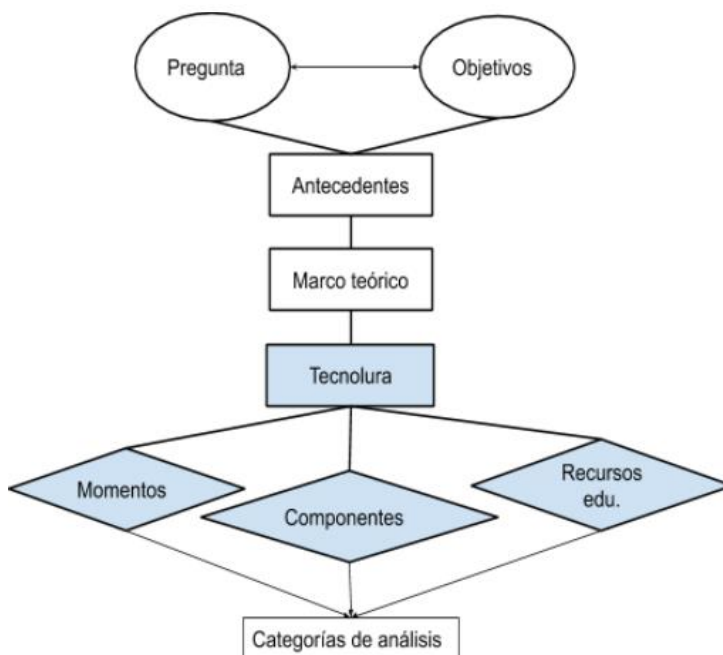


Figura 7. Articulación de aspectos en consolidación de la estrategia. Elaboración propia.

A continuación, se describen los datos que surgen tras la aplicación de la estrategia a la luz de las categorías descritas y de las preguntas eje que fueron analizados desde los elementos registrados en los instrumentos de recolección de información como el *Formato de observación participante y no participante*, así como la *Relatoría del grupo focal*.

Tras la identificación de las categorías de análisis, resulta oportuno afirmar que en la aplicación de la propuesta didáctica se identificaron manifestaciones de emociones durante el proceso de lectura digital e interpretación de la narrativa, las cuales orientan el fortalecimiento

del desarrollo de la autoestima como un elemento esencial en el afianzamiento de la personalidad de los niños, éste se abordó desde cuatro aspectos: *Poder, Vinculación, Singularidad y Pautas de guía*. Los cuales se articulan de manera descriptiva en el análisis para cada una de las siguientes categorías. (ver figura 9. Análisis de datos.)

5.1 Descripción de categorías de análisis

En este momento, resulta acorde realizar una descripción de las categorías de análisis focalizadas y su relación con el desarrollo de la estrategia a partir de los instrumentos de recolección de información, los cuales permiten identificar aspectos relevantes de las categorías de análisis centrales y de las categorías emergentes que aportaron elementos necesarios y particulares en la consolidación de análisis y discusión de resultados que aquí se presentan.



Figura 8. Categorías de análisis. Elaboración propia.

5.2 Promoción de lectura

La *Promoción de lectura* se desarrolla a partir de la pregunta orientadora ¿Qué acciones resultan pertinentes para la promoción de lectura?, la respuesta a este interrogante se relaciona con **momentos de rutina o actividades de iniciación** donde se realizan acciones como saludar, cantar y contar historias que permiten interactuar, expresar emociones y bailar de acuerdo a los sucesos narrados durante el desarrollo de las sesiones de la estrategia propuesta. En esta categoría se asocian los procesos de lectura a partir de la acción misma de *disfrutar* lo que se hace desde las lecturas y sus respectivas retroalimentaciones, en las sesiones se observó que cada participante expresa interés por el desarrollo de los momentos, explora con los elementos que tiene en su entorno, imagina de acuerdo a la narración que realiza el promotor de lectura, también hubo momentos en que se expresaron curiosidad y alegría; tras la participación en los talleres se puede afirmar que para motivar la lectura resulta fundamental el acompañamiento de los familiares donde se promueva la lectura desde el interés, la exploración, también resulta motivante leer cuentos que emitan sonidos, imágenes grandes y llamativas.

Las acciones que promuevan la lectura deben ser acordes al modelo pedagógico constructivista y su enfoque significativo, es evidente que el proceso de promoción de lectura requiere para su desarrollo la presencia de elementos motivantes y estimuladores como el disfrute o la alegría, que permitan la vinculación de relaciones significativas entre el conocimiento y la experiencia, al respecto Ausubel (1957) aporta teóricamente la conceptualización del aprendizaje significativo y por descubrimiento, en su artículo *Retroactive inhibition and facilitation in the learning of school materials*, plantea que “the retroactively introduced materials also have significant connections with the residue of prior learning experience.” (P. 335); es decir, en el proceso de aprendizaje los

materiales organizados estratégicamente pueden generar conexiones significativas que relacionan las experiencias previas con los materiales escolares produciendo como resultado un aprendizaje desde la experiencia y desde lo significativo. Al respecto, en el grupo focal el Acompañante No.1 expresa sobre el disfrute y las experiencias significativas mencionadas:

“Para mí ha sido algo que ha traído mucha alegría, no es solamente que ellos aprendan o sean los más pilos sino cómo aprendes algo que sea significativo para tu vida...es algo muy satisfactorio ver que ella lo disfruta...el amor hace que estas experiencias se disfruten...me hace generar la necesidad de brindarle más de estos espacios”. Tomado del grupo Focal. Sesión 3.

Otro elemento que emerge en la promoción de lectura es la asociación de la Bebeteca como **el lugar especial** en donde se divierten, interpretan imágenes y expresan emociones dentro de un espacio donde niños y niñas se encuentran a la expectativa de por qué cuento leer y qué historia conocer. En el grupo focal los familiares relacionan la promoción de lectura con el amor, el acompañante 2 manifestó que:

“estas sesiones permiten cambiar el pensamiento de la educación ...no es coger su cuaderno, su lápiz... no, es pensar en qué puede hacer, qué quiere hacer, cómo lo quieres hacer...Son talleres que no se encuentran en cualquier lado, son talleres que se realizan por amor... no es yo imponiendo lo que quiero y como lo quiero...sino ella manipulando...(refiriéndose a su hija)”. Tomado de la Relatoría del grupo focal. Sesión 3. Acompañante No. 2.

El hecho de relacionar la Bebeteca como el lugar especial para promover la lectura y donde niños y niñas expresan placer mientras recrean situaciones que emergen durante las lecturas, escenario donde se encuentran a la expectativa por el cuento y las actividades programadas, donde llegaron simbolizar el lugar con la creación y recreación de emociones que les permite relacionar sentimientos agradables con lugares como la Bebeteca, estas asociaciones se

confirman con la información recolectada en la *Ficha de observación no participante* de la sesión 1, donde se expresa que:

Observaciones finales	LOS ASISTENTES manifiestan que esta actividad no la pueden realizar en casa pero en la biblioteca SI.
-----------------------	---

Asociar la Bebeteca como lugar especial por parte de niños, niñas y acompañantes también se puede interpretar como el reconocimiento a la labor realizada por los promotores de lectura y la oportunidad de aplicar estrategias como *Tecnolura*, que acompañan los procesos de lectura en la educación inicial, son iniciativas que deben tener continuidad; así lo expresa el acompañante N.3 quien expresa en el grupo focal *“me siento feliz en todas las tres sesiones, Ojalá hubieran sido más sesiones”*. Hecho que permite encontrar motivos para continuar con la promoción de lectura como eje central en futuras proyecciones, donde desde la estrategia propuesta se proyecten nuevas intervenciones.

Durante los momentos especiales destinados a promover la lectura, sucedieron hechos que significan y resaltan. Uno de estos hace referencia a la transformación de imaginarios y las interacciones que sucedieron en el desarrollo de la propuesta. La transformación de imaginarios surge como aporte en el grupo focal que da cuenta de un cambio de perspectiva sobre cómo promover la lectura a partir del uso de la tecnología, de una manera adecuada para la edad de niños y niñas, así lo expresa la acompañante No.4 en el grupo focal:

“La verdad, para mí, mi concepto sí fue transformado por medio de esto, porque antes me cuestionaba mucho, ¿será que está bien? Bueno, tenía muy claro que tenía que ser en mi compañía, con mi supervisión, pero digamos, no conocía muy bien los elementos

digitales de la biblioteca como tú nos los mostraste en esas sesiones, digamos...son muy interesantes, en la cual, no solamente es...porque he visto algunos de que digamos le das play y el libro pasa solo, el muñequito se mueve solo, todo; pero acá no, hazlo tú, hacer de que ella se sienta importante y que se sienta que lo puede hacer. Entonces eso, para mí fue un detonante esa cuestión si funciona, como que si me sirve para mí y mi hija, para mi si fue muy edificante y cambió la perspectiva que yo tenía de: no, ¡atrás sataná!, ¡no el celular, ni las tablets, ni la tecnología!, pero si me daba cierta angustia como... ¡juemadre!, en un momentito les puede salir algo y ellos ahí expuestos...me parecía eso, ellos muy expuestos a cosas que yo no comparto, pero de saber que existen herramientas más avanzadas y más adecuadas para la edad de mi hija, ¿sí? Ósea, que aprenda y hasta feliz, porque digamos en Bola de pelos ahí la bolita rodaba, se escondía, no sé cómo, si se más; entonces a ella le generaba como: ¡uy que bonito!, entonces la verdad esa herramienta yo si la implementaría de la forma como la aprendí acá”.

Tomado de Relatoría del grupo focal. Sesión 3. Acompañante No. 3.

En este orden de ideas, es posible afirmar que la transformación de imaginarios hace referencia al cambio de perspectiva para promover la lectura desde el uso adecuado de la tecnología, donde a partir del acompañamiento padres y madres exploren con sus hijos/as recursos digitales que les motive la acción de leer, imaginar y recrear narrativas de acuerdo a las necesidades particulares.

En cuanto a la interacción que sucede en el desarrollo de la estrategia, resulta evidente que niños y niñas interactúan entre ellos mismos y con los demás participantes; sin embargo, se

observa un aspecto innovador sobre la promoción de lectura desde el uso de recursos digitales que permiten la interacción del sujeto con estos recursos en el transcurso de la narrativa. Así describe el promotor de lectura sobre el libro interactivo *Bola de pelos* trabajado en la sesión 2:

"Hubo un caso en particular, fue la interacción de Juanita, la cual logró descifrar de manera intuitiva la forma de saltar o retroceder las páginas de la historia".

Tomado de Ficha de Observación. Sesión 2. Promotor de lectura.

Entonces, usar lecturas que invitan a realizar diferentes acciones es una forma de motivar la lectura desde la interacción, donde se reafirman comportamientos e ideas desde la interpretación de las lecturas, una forma de aprendizaje que se confirma con el desarrollo de los procesos de promoción de lectura asociados a los hábitos de lectura, es la interacción que se tienen con los recursos digitales. Estos favorecen la experiencia significativa a través de cuentos interactivos, que atraen la atención de los niños y sus padres con elementos complementarios como sonidos, animación e interacción con la narrativa.

Estas expresiones y vivencias permiten asociar la promoción de lectura con una perspectiva educativa y digital con tiempos y objetivos previamente proyectados en función de las necesidades o particularidades de la población en su contexto. Al respecto, labor del promotor de lectura resulta de gran importancia para dar cumplimiento a los objetivos determinados, además es un agente que brindó orientaciones a los acompañantes sobre la promoción de lectura y el uso de la tecnología con niños y niñas que participaron durante la estrategia.

La categoría de análisis *Promoción de lectura* es asociada con el aspecto de la autoestima denominado por García, A. R. (2013) como *singularidad*, esta relación permite afirmar que al identificar relaciones entre las lecturas y vivencias particulares el gusto por la lectura resulta más oportuno y trascendental. Dicha asociación se evidencia durante la tercera sesión, donde se narró el cuento digital titulado *El cumpleaños de Rosalinda* producido por Maritza Sánchez, Carlos Millán, Lizardo Carvajal, Oscar García y Amalia Satizábal, la narración de ésta historia se complementó con la elaboración de una masa casera que simbolizaba un delicioso pastel y con un compartir simulando una fiesta de cumpleaños, en éste proceso se evidenció la expresión de sensaciones al manipular texturas, el asombro, la curiosidad, el disfrute, la felicidad y el compartir, fueron reacciones que protagonizaron los momentos de ésta sesión, momentos que favorecen el reconocimiento de las cualidades y características particulares de cada niño, aspectos esenciales en cada individuo y preferencias en sus relaciones sociales.



[Fotografía de participantes de la sesión 3]. (Bogotá. 2019). *Estrategia didáctica Tecnolura: una aventura a la lectura*. Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, Bogotá D.C.

5.3 Uso de la tecnología

La segunda categoría *Uso de la Tecnología* se desarrolla a partir del interrogante ¿cómo usar la *Tecnología* con niños y niñas de tres años?, este cuestionamiento permite que familiares y acompañantes de niños y niñas identifiquen los elementos que aportan el uso de la tecnología, aspectos como la lectura digital, libros interactivos, cuentos cortos con estímulos visuales, auditivos y/o multimediales. De igual manera, el uso adecuado de la tecnología, se propone desde objetivos claros y tiempos determinados, se observó que estimuló la creatividad, atención, curiosidad, interés por realizar una acción determinada. Por ejemplo, en la sesión No.2, niños y niñas tocan instrumentos musicales, bailan al ritmo de la música y/o comparten en familia una lectura digital.

Para dar respuesta al interrogante, resultan pertinentes las observaciones realizadas por el acompañante No.4, quien manifiesta en el grupo focal sobre el uso de la tecnología en niños de tres años que “*Sí utilizaría esas herramientas, pero de la forma como las aprendí en las sesiones*”. También se identifican la importancia de reconocer las etapas del desarrollo infantil, compartir los momentos de juego y el uso de límites.

Al usar estos recursos es importante **el acompañamiento permanente** para orientar el proceso, en ocasiones se utilizaron videos y canciones que permitieron la expresión de afecto entre familiares, abrazos y expresiones de agrado. Al respecto, en la *Ficha de observación no participante* de la sesión No.2 participante se describe que:

Cada Papá le explica al niño que hacer, en donde debe tocar, los niños emiten sonidos de curiosidad e impresión por los mismos sonidos que se escuchan del cuento.

Registro de observación no participante. Sesión N. 2.

Este acompañamiento permanente, tiene una perspectiva de **formación a padres, madres y/o cuidadores**, dado que el conocimiento en estos agentes puede evidenciarse en estímulos y aprendizajes significativos para la solución de situaciones de la cotidianidad de niños y niñas. Sobre esto, en la sesión No.2 se describe que:

Un. Papa nunca había leído un libro digital.

Registro de observación no participante. Sesión N. 2.

Este elemento, resulta de vital importancia, porque se convierte en complemento al trabajo propuesto en esta profundización. Porque, es gracias al acompañamiento de los padres y cuidadores que se pueden formular estas experiencias. Al respecto, es preciso contextualizar, que los padres y cuidadores de los niños no tenían una familiaridad con el uso de la tecnología, su interacción se limitaba al uso instrumental de ella, y no contemplaban su implementación con sus hijos/as, en sus imaginarios la valoraban como algo nocivo en la formación de los niños/as.

En un comienzo aceptaron participar de la propuesta como un acto de confianza y curiosidad frente al tema, en la medida que se fue desarrollando el proyecto, fueron comprendiendo el impacto de utilizar de manera didáctica estos recursos, para muchos era su primera experiencia de ese tipo. Poco a poco fueron cautivados por las historias, narraciones, animaciones y demás complementos multimedia de los recursos digitales. Para finalizar en una reflexión en torno al uso de los artefactos tecnológicos conviene retomar lo planteado por una de las participantes:

"La verdad, para mí, mi concepto sí fue transformado por medio de esto, porque antes me cuestionaba mucho, ¿será que está bien?".

Tomado de Relatoría del grupo focal. Sesión 3. Acompañante No. 3.

Esto evidencia, que cuando una propuesta de profundización dirigida a un grupo infantil es implementada, resulta necesario considerar los conceptos previos y posteriores de los padres o cuidadores frente al tema abordar, es una piedra angular para la consolidación de la propuesta en el uso cotidiano de la tecnología y los recursos digitales, así como también su percepción social y cultural. De modo similar lo plantea (Molina, 2014) en investigaciones recientes, han encontrado un enfoque emergente orientado a concebir la tecnología desde los aspectos sociales y culturales, el cual se caracteriza por reconocer no solamente que la tecnología tiene un gran impacto en la sociedad y en la conformación de la cultura, sino que, a su vez, la sociedad determina el camino que toma la tecnología en sus avances y desarrollos (Molina, 2014, p.41). El desarrollo de los enfoques ha permitido ampliar el panorama y la relación de la tecnología con la pedagogía desde un enfoque social y cultural.

Para el análisis de la categoría *uso de la tecnología*, resulta inevitable reconocer la importancia que tiene la **Buena selección de recursos digitales**. Para éste trabajo, se diseñó y aplicó la *Ficha de valoración de recursos digitales* descrita en el capítulo anterior, en donde se establecen criterios de valoración para determinar la pertinencia o no para usar determinado recurso digital. Los criterios didácticos y tecnológicos que se establecen en la ficha mencionada, pretenden aportar elementos para responder la pregunta orientadora de la categoría uso de la tecnología. Otro elemento que ayuda a dar respuesta a la pregunta clave de la categoría *uso de la tecnología* surge en grupo focal, donde se plantea que el uso de la tecnología puede orientar a niños y niñas en:

“la capacidad de controlar la situación y no que la situación los controle...las herramientas y los recursos le han permitido aprender a compartir y conocimientos”.

Tomado de Relatoría del grupo focal. Sesión 3. Acompañante No. 3.

El uso de la tecnología se relaciona con el aspecto del autoestima que García, A. R. (2013) denominó *vinculación*, esta relación surge porque permiten una aproximación a la respuesta de la pregunta orientadora sobre ¿cómo usar la tecnología con niños y niñas de 3 años?, para dar solución a éste interrogante, se utilizaron tablets para leer el cuento digital e interactivo titulado *Bola de pelos* de Ala Leszynska, posteriormente se realizó como actividad sensorial la representación de la familia, niños y niñas con sus acompañantes usaron sus manos para simbolizar a su familia, agregaron detalles, figuras y colores para identificarlos. En ésta experiencia, se pudo observar que la tecnología es una herramienta que resulta oportuna para complementar ideas, promover la lectura desde recursos educativos digitales que en lugar de alejar a sus participantes, los acerque y les permita fortalecer los lazos sociales entre su familia, así se evidenció en la segunda sesión, donde niños, niñas y acompañantes manifestaron expresiones de agrado y empatía, expresaron abrazos y caricias; también, se puede afirmar que la comunicación y el reconocimiento del otro son elementos que consolidan aprendizajes a partir de los vínculos afectivos y sociales.



[Fotografía de participantes sesión 2]. (Bogotá. 2019). Sesión 2, Tecnolura. Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, Bogotá D.C.

5.4 Educación inicial

La tercera categoría de análisis hace referencia a la *Educación inicial*, se orienta a partir de ¿Qué experiencias son significativas para el reconocimiento desde lo individual, social y contextual? Las experiencias significativas que permiten dicho reconocimiento se proponen desde las sesiones de *Tecnolura*, donde se identifican aspectos relevantes relacionados con el compromiso y acompañamiento de los cuidadores, se identificaron acciones como disfrutar cada momento, el asombro y las relaciones con el otro son esenciales en la **construcción del autoestima**; un ejemplo de ello, se observó en el desarrollo de la propuesta que en repetidas ocasiones se propició el surgimiento de matices emocionales que los niños manifestaban a través de momentos específicos de la actividad como en el baile del esqueleto que se acompañó de manera espontánea por saltos, risas y cantos que reflejaban alegría, agrado y empatía. Los demás aspectos que pueden aproximar posibles respuestas a la pregunta orientadora se comprenden desde la estrategia didáctica, características relevantes, experiencias significativas comprendidas como *atención significativa, sentido de pertenencia, y el compartir con demás*.

La educación inicial en *Tecnolura* se relaciona con la dimensión socio afectiva, particularmente con el reconocimiento de la autoestima como uno de los elementos que contribuyen en el proceso de construcción de la personalidad, habilidades y destrezas que se consolidan en el proceso de aprendizaje. Durante las sesiones permitieron evidenciar emociones manifestadas durante la lectura digital, el baile del esqueleto, la canción de los saludos y los momentos sensoriales.

Para responder la pregunta orientadora sobre las experiencias significativas que permitan reconocerse desde lo individual, social y contextual, es necesario identificar las descripciones en

los instrumentos de recolección de información (ficha de observación participante y no participante, matriz de análisis de categorías y relatoría del grupo focal) que permita aproximar posibles respuestas que aporten al análisis y discusión.

En este orden de ideas, las experiencias significativas desde lo individual se asocian como aportes, hechos que se visibilizan y se viven en primera persona, se reflejan en lo social y contextual con las interacciones que suceden en determinados lugares, estas relaciones dan significado o trascienden de la situación se relacionan con la construcción de la autoestima desde la *atención significativa, sentido de pertenencia y el compartir con demás.*

5.4.1 Atención significativa.

Es preciso resaltar, la atención significativa que los niños manifestaron a lo largo de las tres sesiones, uno a uno, fueron apareciendo los elementos tecnológicos y sensoriales que constituyen el andamiaje de la propuesta didáctica.

Fue asombroso, cómo los niños caían atrapados por el encanto de los recursos de digitales, poco a poco, sus ojos se quedaban perplejos, por el contenido multimedia de los portales educativos, sobre esto, en la sesión No.2 se describe que:

A los niños lo causa mucha curiosidad la tablet y siguen el proceso o hacen lo que el cuento les va contando.

Registro de observación no participante. Sesión N. 2.

De manera intuitiva, los niños descubrieron la forma de interactuar con el cuento en la tablet, es así, como lograron aprender a avanzar o retroceder en la historia. Esto da la posibilidad de analizar y reflexionar sobre el impacto de los recursos digitales en la primera infancia, y cómo a través de un adecuado acompañamiento estas prácticas se pueden convertir en aprendizajes significativos.



[Fotografía de participantes sesión 2]. (Bogotá. 2019). Sesión 2, *Tecnolura*. Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, Bogotá D.C.

5.4.2 Sentido de pertenencia.

El **Sentido de pertenencia** se refiere a la construcción en el imaginario de niños y niñas que les permite involucrarse o hacer parte de determinado grupo social, esta sensación de ser parte o pertenecer a una idea y/o sentimiento que le permite centrar su atención, valorar sus creaciones y proyecciones. Desde *Tecnolura* se proponen momentos sensoriales que pretenden fortalecer la autoestima a partir del sentido de pertenencia que niños y niñas pueden sentir y expresar a partir de sus vivencias, en el registro de observación de uno de los momentos sensoriales se afirma que niños y niñas:

están entretenidos con la actividad, se están mostrando confianza preparando la torta.

Tomado de Registro de observación no participante. Sesión No. 3.

Esta observación fue registrada después de realizado el momento sensorial, donde niños y niñas hicieron plastilina casera y manipularon diferentes texturas, mezclas, olores, sabores y colores que le permitieron crear figuras asociadas a hechos significativos como un cumpleaños, allí se genera un ambiente agradable, donde se reconocen y comparten sentimientos alegres según las orientaciones dadas:

Los niños comparten en grupo el juego de elaborar un pastel, todos participan, están atentos a las indicaciones del profesor.

Tomado de Registro de observación no participante. Sesión No. 3.

Ahora bien, este sentido de pertenencia que se elabora en conjunto es un aporte a la construcción de la autoestima a partir de los aspectos planteados por García (2013), allí la *vinculación* establece una sensación de agrado por la labor cumplida, un sentido de pertenencia por las situaciones y recuerdos asociados desde el disfrute, gozo y experiencias que impactan en la construcción de la autoestima. Referente a esto, en el grupo focal:

*“Una de las participantes manifiesta que en la primera sesión se sintió feliz al observar que los niños y niñas disfrutaban, también menciona que después de la sesión de vinculación la niña llegó a la casa a buscar una carpeta especial para guardar su trabajo, generando en ellos **sentido de pertenencia** con lo que ellos hacen, también expresó gratitud por poder participar de las sesiones...agrega que: me siento feliz en todas las tres sesiones, ojalá hubiera más sesiones.”*

Tomado de Relatoría del grupo focal. Sesión 3.

En relación con eso, generar ese sentido de pertenencia por la labor realizada es apropiar y valorar la capacidad creativa, allí las experiencias que son significativas se vinculan con el desarrollo socio afectivo por cuanto en éste “el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad” (de Preescolar, L. C, 2016, p. 17). Por consecuencia, las experiencias son asimiladas desde la comprensión individual y consolidadas en la interacción con los demás para la configuración de la personalidad.

5.4.3 Compartir con los demás.

El sentido de pertenencia se complementa con el hecho de compartir con los demás, allí radica la importancia de las experiencias significativas para el reconocimiento desde lo social y contextual, elementos que nutren la consolidación de la autoestima a partir de la atención, el sentido de pertenencia y el compartir con los demás.

El hecho de compartir con los demás se refleja en el desarrollo de las sesiones, niños y niñas comparten materiales, cuentos, ingredientes, entre otros. En algunas ocasiones de manera espontánea, en otras con el acompañamiento y orientaciones del promotor de lectura y/o de cada acompañante. Allí se genera un ambiente de empatía, donde el compartir con los demás es una cualidad que permite integrar y socializar de una manera agradable con los demás; así se registró en la relatoría donde una de las acompañantes expresa que:

“me siento feliz en todas las tres sesiones, Ojalá hubieran más sesiones” y finaliza su intervención mencionando que compartirá un vídeo y una torta con mucho cariño para todos al finalizar el taller.

Tomado de Relatoría del grupo focal. Sesión 3.

En la sesión No.3 se evidenció un hecho en relación con la *singularidad* como aspecto para la construcción de la autoestima, esto ocurrió en el momento en el que niños y niñas elaboraron plastilina casera, donde se observó interés por la actividad, atención y participación agradable, expresando empatía y disfrute por lo que se hace, hecho que fue observado por el promotor de lectura y se registró de la siguiente manera:

“En el momento de desarrollo se les propuso realizar un pastel con diferentes materiales comestibles como harina, aceite, sal, agua y colorantes. Esto motivó la atención de los niños por participar de este momento. Un hecho singular, ocurrió cuando los niños dejaron sus pasteles en el horno para cocinarlos y al poco tiempo descubrieron que estos se habían convertido en pasteles de verdad, fue un hecho asombroso para ellos el descubrir que su creación se había transformado en algo real. Esto dió cuenta para analizar la dimensión de singularidad, ya que esto evidenció que los niños se sintieron especiales al lograr preparar un pastel real.”

Tomado de sesión 3. Promotor de lectura.

Entonces, la singularidad permite expresar cualidades para la consolidación de la personalidad, se puede construir a partir de interacciones en un grupo donde el reconocimiento de estas habilidades fortalece los vínculos afectivos y la autoestima. Para esto, es necesario tener en cuenta el rol del promotor de lectura y de los acompañantes de niños y niñas, quienes expresan ideas sobre enseñar a compartir y promover experiencias que permitan construir pensamiento edificante en esta etapa de su vida:

“También se identifican la importancia de reconocer las etapas del desarrollo infantil, compartir los momentos de juego y el uso de límites”

El hecho de compartir los momentos de juego y el uso de los límites posibilita en niños y niñas un aprendizaje por imitación y por experiencias, siendo un procesos en el que aprenden todas las personas involucradas (infantes, promotor de lectura y acompañantes) en el proceso de relacionarse con los demás y compartir los recursos de los que disponen, de este modo permiten vivencias significativa que consolidan el reconocimiento de habilidades y capacidades individuales y sociales. Así, el sentido de pertenencia, la atención significativa y el compartir con los demás se convierten en elementos que aportan a la formación de la autoestima en la medida que se motiva la lectura y el uso adecuado de los recursos digitales en el marco de la educación inicial.

En síntesis, la categoría de análisis *Educación inicial* se relaciona predominantemente con el aspecto del autoestima que García (2013) denominó *poder*, es comprendida como aquella capacidad del reconocimiento del sujeto y su contexto, es el momento que se crean los vínculos, reconocimiento de qué y cómo puedo hacer, allí se empiezan a tener conciencia de las acciones, capacidades y deseos en la educación inicial, en el caso de la primer sesión el baño, el agua y demás objetos que les rodean eran una oportunidad de aprender, lavar, soplar, coger, llevar, mover y describir de acuerdo a sus capacidades, posibilidades y oportunidades. Durante la primera experiencia, se abordó el aspecto de *poder*, vinculando la narración digital del cuento de *Chigüiro y el baño* de Ivar Da Coll, esta experiencia se complementa con un momento sensorial en donde niños y niñas debían bañar a sus juguetes con agua y jabón.



[Fotografía de participantes de la sesión 1]. (Bogotá. 2019). *Estrategia didáctica Tecnolura: una aventura a la lectura. Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, Bogotá D.C.*

Cada una de estos aspectos mencionados se trabajó en sesiones individuales, a excepción de las *pautas de guía*, las cuales estaban de manera transversal en toda la propuesta. A partir de la aplicación de la estrategia, es necesario el análisis de la información recolectada para identificar aspectos o puntos de unión entre los datos. Entonces, resulta inevitable hallar un punto de encuentro entre las categorías presentadas, identificando descripciones frecuentes que integren estos elementos para identificar una característica que se integra y permite la promoción de lectura a partir del uso adecuado de la tecnología.

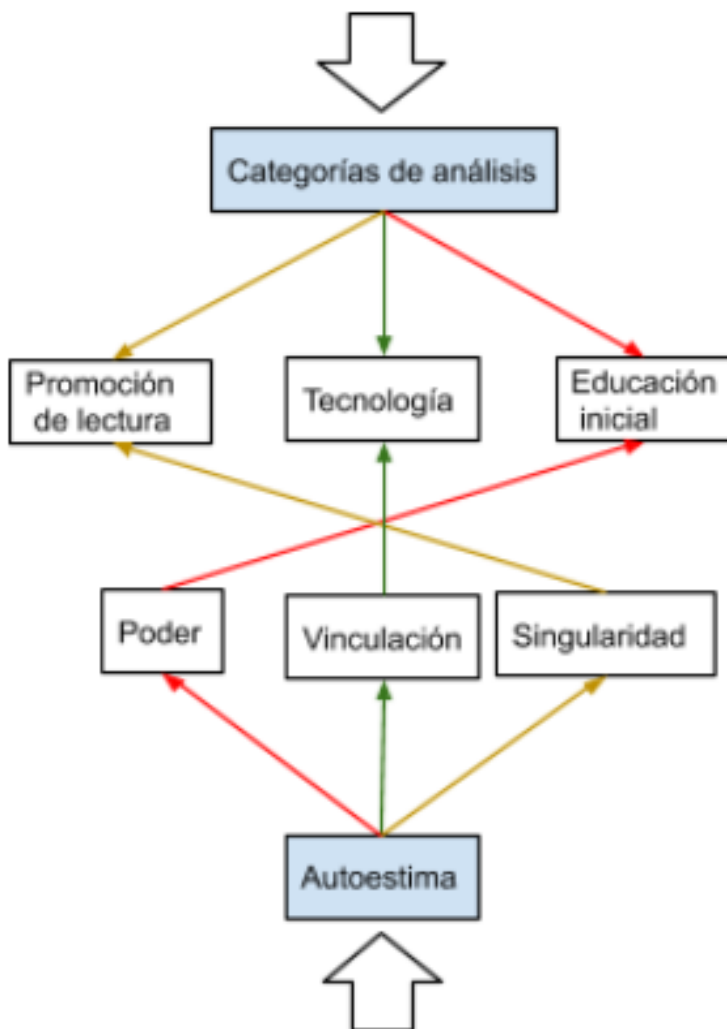


Figura 9. Análisis de datos. Elaboración propia.

De este modo, las categorías de análisis se relacionan con los aspectos que desde el autoestima representan la dimensión socio afectiva, en esta conexión se pretenden generar experiencias significativas que potencialicen aprendizajes donde el disfrute y el acompañamiento adecuado permitan un ambiente agradable para aprendizajes y enseñanzas para la vida. En consecuencia, surgen las siguientes categorías emergentes que se describen a continuación.

5.5 Categorías emergentes

Con la revisión de los instrumentos de recolección de información, la sistematización de la misma, el cruce de variables y frecuencias de los comportamientos, causas y consecuencias a partir de la implementación de la estrategia didáctica aquí presentada, resulta inevitable visibilizar las categorías que emergen y llaman la atención por su frecuencia y pertinencia para la promoción de lectura a partir del uso de la tecnología. Las categorías emergentes se han denominado *conexión empática* y *acompañamiento*.

La *conexión empática* es una categoría emergente que surge al identificar durante los momentos de la implementación de la estrategia la expresión emociones en niños y niñas caracterizadas por el goce, placer, disfrute, curiosidad, amor y alegría. Estos elementos surgen de manera integral y transversal, se mezclan en la cotidianidad, generan un ambiente favorable para el aprendizaje y la relación con los demás a partir de estímulos sociales y afectivos para la construcción de la personalidad en edades iniciales, la siguiente imagen representa las expresiones descritas dentro de la primera categoría emergente.



[Fotografía de participantes de la sesión 1]. (Bogotá. 2019). Estrategia didáctica Tecnolura: una aventura a la lectura. Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, Bogotá D.C.

Cabe resaltar que la *conexión empática* tiene una estrecha relación con la dimensión socioafectiva durante la educación inicial, donde de acuerdo con Morales (2016) es posible reconocer su importancia puesto que “A través de la dimensión socioafectiva el proceso de aprendizaje requiere de una inmensa actividad significativa para los niños y niñas, quienes deben establecer múltiples relaciones socio afectivas que permiten el desarrollo afectivo de su personalidad.” (p.18). Allí, la *conexión empática* se vincula con ese contacto social y afectivo para entrelazar los momentos que deben caracterizarse por mediaciones, acuerdos, diálogos, comunicación amable y cariñosa. Consiste entonces, en conectarse de con los sentimientos de los demás de manera dinámica para construir aprendizajes para la vida.

Esta conexión puede llegar a involucrarse en emociones y/o situaciones de frustración donde niños y niñas afronten con llanto o pataleta alguna experiencia. En estos momentos, se integra la segunda categoría definida como *Acompañamiento*, la cual es comprendida como la capacidad para orientar las situaciones, donde se solucionen diferentes problemas desde el diálogo, la comunicación asertiva, la mediación, negociación y expresión de ideas desde el respeto y la utilización de la empatía para conectarse con lo que piensan y sienten los demás.

El *acompañamiento* se relaciona con el aspecto que García (2013) definió *Pautas de guía* como “la habilidad del niño para referirse a los ejemplos, humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales” (p.247). Así, desde ésta propuesta se destaca el *acompañamiento* idóneo caracterizado por asumir una *conexión empática* para orientar y acompañar el proceso de

aprendizaje y para que niños y niñas puedan establecer referentes que le guíen en la construcción de su personalidad.

Esta categoría es un complemento fundamental que surge y se relacionan de manera sincrónica durante el diseño, implementación y análisis de la estrategia, debido al apoyo y disposición que representa. El acompañamiento resulta ser una constante en el desarrollo de la estrategia, es una forma supervisar que los objetivos y momentos proyectados se desarrollen de manera satisfactoria, viene siendo un agente con el interés para estimular y promover la lectura, aprende a superar mitos y miedos que surgen en los momentos de integrar la lectura y la tecnología en edades infantiles. De acuerdo a las sesiones propuestas en la estrategia y al grupo focal este acompañamiento se caracteriza por el interés, intervención, disposición y gratitud por participar de propuestas que estimulen y aporten experiencias para el desarrollo infantil de sus seres queridos.



[Fotografía de participantes de la sesión 3]. (Bogotá. 2019). *Estrategia didáctica Tecnolura: una aventura a la lectura. Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, Bogotá D.C.*

Finalmente, es importante identificar en cada categoría los aspectos relevantes que nutren este proceso, sobre la promoción de lectura, el uso de la tecnología y la educación inicial; así como de las emergentes: conexión empática y acompañamiento, las relaciones que sucedieron en el marco de la estrategia didáctica se caracterizan por amar el acto de leer e impulsar desde la educación inicial un acercamiento táctico con las tecnologías que rodean el contexto, en este proceso las buenas relaciones sociales y el acompañamiento de calidad son elementos que permiten resultados satisfactorios para proyectar experiencias y aprendizajes que impacten y permitan el reconocimiento individuo como ser social.

Capítulo 6: Conclusiones y Proyecciones

Este capítulo pretende reflexionar sobre los resultados y aportes que emergen del desarrollo de la propuesta didáctica *Tecnolura: Una aventura a la lectura*. Para esto, es importante retomar los planteamientos iniciales, entrelazar los **objetivos** y las **preguntas** que orientaron el desarrollo de la propuesta; de modo que, se permita reflexionar sobre los **alcances** y **aportes** en relación con el contexto, donde con la crítica constructiva se visualizan reflexiones y futuras proyecciones sobre la promoción de lectura con el uso de la tecnología en niños y niñas de tres años, así como también de aquellas **categorías que emergen** y resultan fundamentales para la consolidación de vínculos y elementos que aportan desde lo social y cultural en el marco de la educación inicial.

La estrategia didáctica *Tecnolura* es una propuesta para la promoción de lectura con el uso de la tecnología en niños y niñas de tres años particularmente se ejecutó con un grupo de asistentes de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella de la ciudad de Bogotá D.C; es una propuesta que surge de identificar el uso instrumental de la tecnología, frecuentemente utilizada como medio distractor, individualizante y poco educativo. A partir de esta problemática se propuso la estrategia mencionada como mecanismo que permite aprender a integrar la tecnología y la educación inicial para promover la lectura. Adicionalmente, al finalizar el compendio de sucesos que consolidan la propuesta como los objetivos, preguntas orientadoras, estructuración y aplicación de la estrategia se encuentran los aportes y recomendaciones para aquellas personas interesadas en la promoción de lectura, el uso de la tecnología y/o la educación inicial.

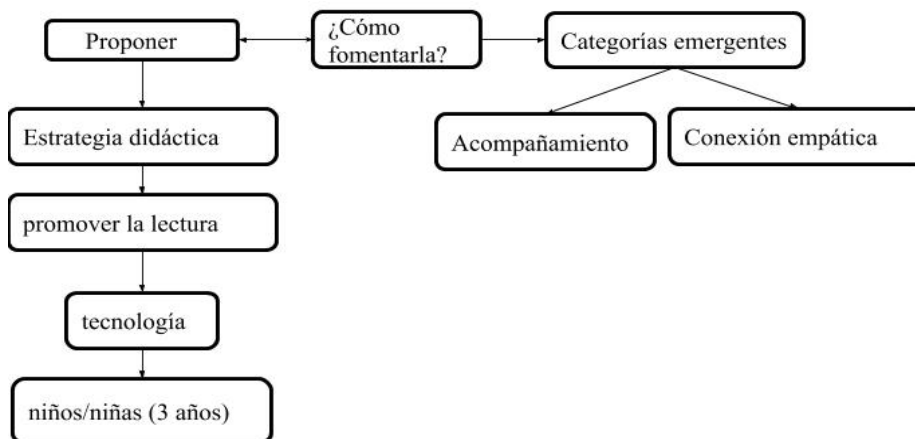


Figura 10. Propósito general. Elaboración propia.

Promover la lectura con el uso de la tecnología es una aventura que implica organizar los propósitos de manera secuencial y coherente. De modo que, inicialmente fue necesario caracterizar los antecedentes y aportes teóricos para la promoción de lectura en la educación inicial, consistió en ubicar el momento histórico, los sucesos que le anteceden y posibles proyecciones que permitan vislumbrar perspectivas emergentes e indispensables en este campo de estudio, esta caracterización fue un proceso que se sintetiza en la base documental, alimentada con 42 referentes que aportan desde lo teórico y 34 desde los antecedentes.

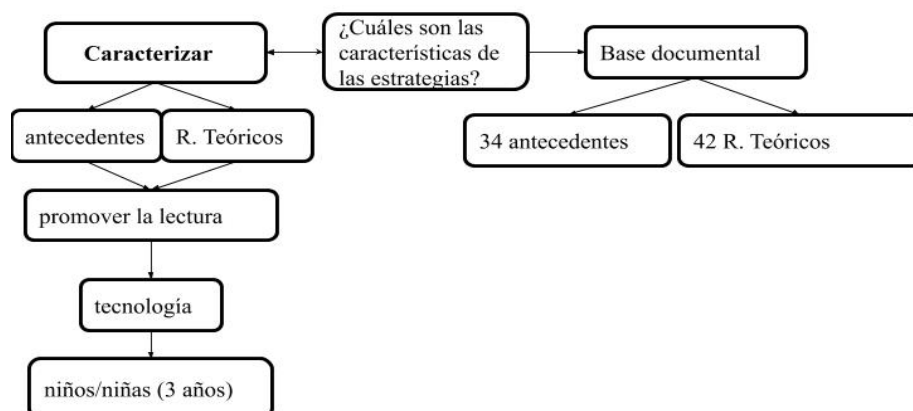


Figura 11. Desarrollo propósito inicial. Elaboración propia.

Una vez ubicados estas ideas y sucesos, se plantean retomarlos para *establecer los componentes de la estrategia didáctica para la promoción de lectura en la educación inicial desde el uso de la tecnología*, estos componentes se agrupan en secciones que orientan la consolidación de la estrategia didáctica. Para este caso, se plantean cuatro (4) componentes, cada uno con su respectivo énfasis, el *componente pedagógico* basado en el modelo y enfoque educativo que desde el constructivismo con perspectiva sociocultural que inspiran y proyectan el *componente didáctico*, éste se fundamenta en los momentos y diseño metodológico coherente, integra propósitos, momentos, tiempos, recursos y detalles que se articulan con los demás componentes; el *componente tecnológico* integra la problemática identificada a partir de los recursos educativos digitales propone alternativas, tiempos y estrategias para niños y niñas comprendidos como centro del proceso de aprendizaje; Finalmente, el *componente del desarrollo infantil* que reconoce en esta etapa la importancia de la dimensión socioafectiva para la consolidación de la autoestima.

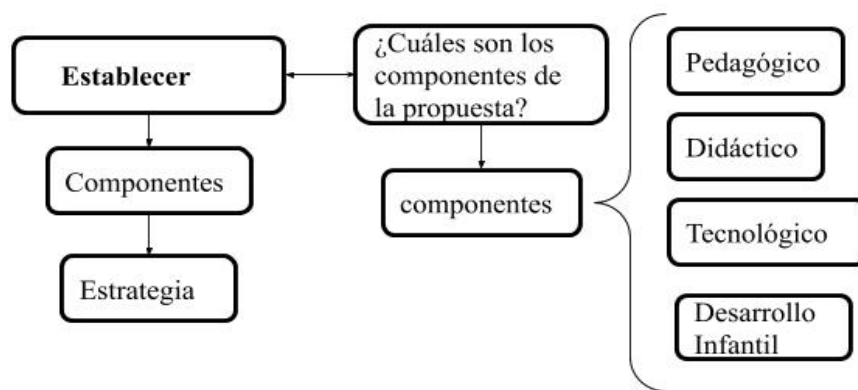


Figura 12. Componentes de la estrategia. Elaboración propia.

Los componentes mencionados, estructuran el *diseño e implementación de la estrategia didáctica* de manera coherente con los objetivos propuestos. Así, cada paso en el que se avanza es una pisada segura y confiable, que permite comprender el diagnóstico descriptivo de una necesidad o problemática, para la lectura y el análisis desde diversas fuentes teóricas, conceptuales y metodológicas. De este modo, proponer y aportar para el desarrollo del objetivo central de este trabajo de grado, que consistía en promover la lectura desde el uso de la tecnología en niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella en la ciudad de Bogotá D.C.

En el proceso de diseño e implementación de la estrategia, es recomendable formular preguntas orientadoras que posibiliten pensar e imaginar ¿Cómo fomentar la promoción de lectura y el uso de la tecnología en niños y niñas de 3 años?, atreverse a preguntarse a sí mismo y a los demás ¿cómo es más agradable leer? o ¿Cuáles serían las características de las estrategias didácticas para la promoción de lectura? y ¿cómo vincular el uso de tecnologías en la educación inicial? Cada cuestionamiento es una oportunidad para reflexionar, mirar alrededor y pensar una forma mejor y diferente de hacer las cosas, es proponer a partir de interrogantes, porque cada pregunta es la búsqueda a la respuesta más apropiada.

En las respuestas a los interrogantes mencionados, se hallan las bases estructurales para la formulación, diseño e implementación de *Tecnolura*, allí se establecieron categorías de análisis centrales como Promoción de lectura, Uso de la tecnología y Educación inicial, que se analizan y detallan en el capítulo anterior; además, surgen dos categorías denominadas *Conexión empática* y

Acompañamiento, las cuales orientan los aportes y recomendaciones para las personas interesadas en esta área de estudio.

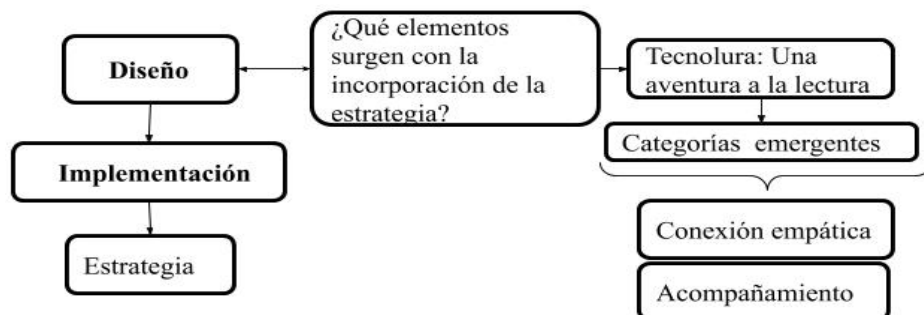


Figura 13. Diseño e implementación de la estrategia. Elaboración propia.

El último propósito, consistía en *sistematizar* la experiencia realizada desde la promoción de lectura y el uso de la tecnología como aporte a futuras reflexiones sobre esta perspectiva de estudio. Para ello, tras la implementación de la estrategia didáctica, se registró la información con instrumentos descritos en el diseño metodológico como la relatoría del grupo focal, la ficha de observación participante y no participante, para la elaboración del informe final y la participación en comunidades académicas y eventos de divulgación como se realizó en el II Coloquio Internacional de Investigación, Educación y Tic Realizado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

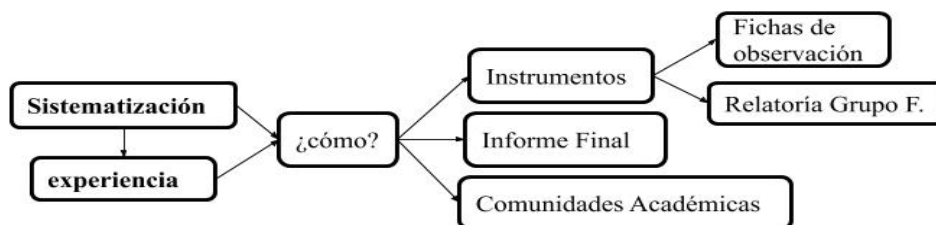


Figura 14. Sistematización de la experiencia. Elaboración propia.

En este orden de ideas, tras el desarrollo de este trabajo de grado, se puede concluir que la estrategia didáctica brindó un escenario novedoso en el campo de la promoción de lectura al enfocarse en la autoestima como elemento esencial para el desarrollo de la dimensión socioafectiva y al usar la tecnología y los recursos digitales especializados para los niños, dándoles a conocer a sus familias y los adultos involucrados en su educación y cuidado, logrando alcanzar el objetivo propuesto para esta experiencia.

Tecnolura demostró ser una estrategia didáctica que nutre las concepciones contemporáneas de la educación en tecnología utilizando medios digitales. La relación de la promoción de lectura con la tecnología se aborda como estrategia intencional y consciente para lograr un acercamiento productivo del sujeto a la lectura, allí los artefactos tecnológicos, orientan la construcción significativa y válida de la lectura.

Aportes hechos por Gutiérrez (2009) y Zayas (2011) en esta materia, validan los resultados de esta propuesta, en donde la promoción de la lectura se articula con la tecnología como una oportunidad para promover la lectura desde el interés y la motivación de sus participantes. Así mismo, se conecta con la necesidad comunicativa en las edades iniciales para explorar, conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo que les rodea.

Entonces, el uso constante de artefactos tecnológicos por parte de los padres de familia de manera inadecuada e instrumental, desvirtúa el gran potencial de estos recursos. Su utilización debe estar mediada por el adulto, un *acompañante* que interviene con un fin predeterminado, orientado a cuál recurso usar, en qué contexto, con qué cantidad de tiempo, y cuál es el momento adecuado de hacerlo; esto facilita la interacción y comunicación entre las personas involucradas,

fortaleciendo el desarrollo de habilidades sociales. Por ello, se recomienda evitar siempre que los niños utilicen los artefactos tecnológicos en solitario.

Por otra parte, el desarrollo de esta propuesta logró evidenciar el impacto positivo del uso asistido de los artefactos tecnológicos y los recursos digitales para el desarrollo del lenguaje a partir de un *acompañamiento* constante y una *conexión empática*. El acompañamiento se proyecta desde la adquisición de herramientas, estrategias y recursos para la estimulación del desarrollo del lenguaje; la conexión empática se proyecta desde reconocimiento en los demás como interlocutores válidos para fortalecer los procesos del aprendizaje colaborativo. Entonces, resulta evidente e inevitable que las nuevas generaciones se relacionen con los avances tecnológicos; por ello, se propone acompañar y guiar esta relación desde rutinas y momentos que puedan generar hábitos de lectura y especialmente la construcción de la autoestima como elemento fundamental para el desarrollo de la dimensión socioafectiva.

En consecuencia, es necesario precisar que el uso de estas tecnologías es complementario, no debe suplir la actividad física, el juego, la exploración del entorno y la socialización con sus pares. La aplicación de esta y futuras estrategias deben ser provocadoras en donde el niño o la niña sean protagonistas de su aprendizaje, con un papel activo que estimulen el conocimiento de su entorno en ambientes de calidad para su desarrollo.

Otro aspecto que emerge de este ejercicio de profundización es la posibilidad de favorecer con el acceso a material educativo digital de calidad a la población vulnerable en condición social y económicamente desfavorable, ya que no cuentan con el acceso a material de lectura impresos, los cuales son necesarios para contribuir en la adquisición de capital cultural para los niños y las niñas.

Finalmente, son múltiples las perspectivas sobre el uso de la tecnología y los recursos digitales en la primera infancia, es necesario reconocer sus potencialidades como las precauciones que se deben tomar para evitar resultados adversos. No obstante, los niños en esta etapa, deben contar con la oportunidad de explorar estos artefactos tecnológicos, comprender su funcionamiento, sus ventajas y sus peligros, de manera que adquieran competencias en el uso y manejo responsable de la tecnología. Es ineludible contar con un proceso de familiarización o exposición inicial a estos artefactos en compañía de sus familias o cuidadores, esto representa una influencia decisiva en el desarrollo de habilidades digitales en los niños y niñas, aspecto que se puede fortalecer con el ingreso a la educación formal en el preescolar. Se recomienda que los adultos relacionados con el cuidado de los infantes adquieran competencias en el uso, manejo y selección de los dispositivos tecnológicos, así como de los recursos digitales, ya que la calidad del contenido es crucial para que el niño desarrolle estas habilidades.

Se recomienda un *acompañamiento* constante y una *conexión empática* natural, agradable y consciente de los padres de familia y cuidadores en el uso de los artefactos digitales es indispensable. Comprender los contenidos e incluso prevenir los que no son apropiados y cumplir a cabalidad con el rol de mediador; para garantizar ambientes óptimos de aprendizajes para lo largo de la vida.

Lista de referencias

Acosta Moré, I. (2009). La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua.

Aguila, J. V. B., & Burgos, V. (2010). *Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con Recursos Educativos Abiertos (REA)*. La educación. disponible en http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/reavladimirburgos_EN.pdf

Ausubel, DP (1977). *La facilitación del aprendizaje verbal significativo en el aula I*. *Psicólogo de la educación*, 12 (2), 162–178. Recuperado de: [sci-hub.tw/10.1080/00461527709529171](http://scihub.tw/10.1080/00461527709529171)

Ausubel, DP, Robbins, LC, y Blake Jr, E. (1957). Inhibición retroactiva y facilitación en el aprendizaje de materiales escolares. *Revista de psicología de la educación* , 48 (6), 334.

Atkins, D. E., Seely Brown, J. and Hammond, A. L. (2007), A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities. Report to the William and Flora Hewlett Foundation. Recuperada de http://www.oerdeserves.org/wpcontent/uploads/2007/03/a-review-of-the-open-educational-resources-oer-movement_final.pdf

Butcher, N. (2015). *A basic guide to open educational resources (OER)*. Commonwealth of Learning (COL).

Caicedo, E. D. E., & Muñoz, G. (2007). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: Interacciones en Pereira y Dosquebradas, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 7.

Campo Saavedra, M. F., Martínez Barrios, P. D. P., Ruíz Rodgers, N., & Rendón Osorio, H. J. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos COLOMBIA. *Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC*.

Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*. 2008; 9 (4): 57–75.

Cidfuentes, Hurtado, M. C. (2014). La literatura infantil en la era digital: El acercamiento a las nuevas tecnologías.

Cordón, J. A. (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista chilena de literatura*, (94), 15-38.

Corral, A. (2017). Yo celoso. Zig-zag. Recuperado de <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2862522/>

Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Banco Nacional de Recursos Educativos. ¿Qué es un objeto de aprendizaje? Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82739.html>

COLOMBIANA, L. G. D. C. 397 DE 1997. *Ministerio de Cultura de Colombia*.

Colombia, G. D. (2016). Ley 1804, Política de Estado para la Atención Integral de la Primera Infancia. *Bogotá: Ministerio de Educación*.

Colorado, H., & Gutiérrez, H. (2016). El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. *Sophia*, 12(1), 117-125.")
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377717>;"Zapata, J. H. A.,

Da Coll, I. (1998). *Chiguiro y el bano* (Vol. 2). Norma.

Delgado, M. y Solano, A. (2009) Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9 (2), 1 – 21. Recuperado el 24 de marzo 2019 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>

De Preescolar, L. C. (2016). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 28 de agosto del 2019 de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

De Castro, A., Borjas, M. P., Barreto, C. T. R., Herrera, M., & Vergara, E. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (20), 1-21. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416712>

Domínguez, M. D. M. R. (2014). Nuevas formas de la literatura infantil: del libro impreso a las aplicaciones digitales. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8).

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Santa Fe, Asociación Civil Mirame Bien.

Egido G, I. (1999) La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 22. 119-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002207.pdf>

Escofet, N. (2012). Literatura infantil y juvenil digital: Un extenso reino creativo para nativos digitales. *Trama & Texturas*, (17), 60-65. Retrieved from <http://www.jstor.org.bdigital.udistrital.edu.co:8080/stable/24391696>

Fandos, G., Jiménez, J. y González, A. (2002) Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Acción Pedagógica*. 11 (1), 28 – 39
Recuperado el 24 de marzo de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066>

Fernández, A. (2017) Las nuevas tecnologías en la primera infancia. Trabajo fin de Máster. Universidad de Cádiz. Recuperado el 24 de marzo 2019 de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19823/FTM%20Araceli%20Fem%C3%A1ndez%20Eslava.pdf?sequence=1>

Fernández, A., Domínguez, E., & De Armas, I. (2012). Herramienta de evaluación de la calidad de Objetos de Aprendizaje (Herramienta COdA): Guía para la producción y evaluación de materiales didácticos digitales.

Fernández-Pampillón, A., Domínguez, R. R., & de Armas, R. I. (2012). Herramienta de Evaluación de la Calidad de Objetos de Aprendizaje (herramienta COdA). *Guía para la producción y evaluación de materiales didácticos digitales*. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/12533/1/COdAv1_1_07jul2012.pdf

Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿ Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*, 32(1), 89-97.

García, A. R. (2013). EL EDUCACIÓN EMOCIONAL, EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y SU IMPORTANCIA EN LA INFANCIA. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (44), 241-257.

García, J. A. C., & Fernández, A. O. J. (2015). ¿ Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?. *Revista interamericana de bibliotecología*, 38(2), 137-145.

García-Rodríguez, A., & Gómez-Díaz, R. (2016). Contenidos enriquecidos para niños o las nuevas formas de leer, crear y escuchar historias: una propuesta de clasificación. *Revista chilena de literatura*, (94), 173-195.

García-Rodríguez, A., & Gómez-Díaz, R. (2017). Literatura digital infantil y juvenil en tabletas y smartphones: una oportunidad para lograr nuevos lectores. *Anuario Think EPI*, 11.

Garrido, M.; Rodríguez, A.; Rodríguez, R. y Sánchez, A. (2014) El niño de 0 a 3 años. Guía de atención temprana para padres y educadores. Consejería de Educación, Cultura y Deporte, editado por Gobierno de La Rioja.

Garvey, C. (1983). El juego infantil. Madrid: Morata.

Gilbert, J. K. (1995). Educación tecnológica: una nueva asignatura en todo el mundo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 13(1), 15-24.

Goldschmied, E y Jackson, S. (2002) La educación infantil de 0 a 3 años. Ediciones Morata. Segunda edición. Madrid

Goodman, Kenneth. El lenguaje integral, Buenos Aires: Aique, 1986.

Gutiérrez, E. (2009). Leer digital la lectura en el entorno de las nuevas Tecnología de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 28(54), 144-163.

Hoyos Estrada, K. J., Monsalve Franco, A. P., & Velasco Díaz, Z. A. (2018). *La dimensión socioafectiva: un desafío formativo permanente para la institución educativa* (Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía). Disonible en <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3813/LA%20DIMENSI%C3%93N%20SOCIOAFECTIVA.pdf?sequence=1>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2014). Metodología de la investigación.

Infantil, C. E. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona próxima*, (20), 1-21.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010) Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño Capacitación en estrategias y técnicas didácticas Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Recuperado el 24 de marzo 2019
http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7(7), 19-40.

Leszynska, A. (2017). *Bola de Pelos. Manuvo*. Recuperado de <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2862529/>

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Mata Salvador , Francisco. «¿Didáctica o didácticas? La didáctica : ¿una matriz disciplinar o una etiqueta totalizadora?». *Educar*, Núm. extra (2002), p. 89-96 Recuperado el 24 de marzo 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5499978>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Concurso de méritos: objetos virtuales de aprendizaje*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos educativos Digitales Abiertos* Colombia. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2017) *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación nacional. (2014). Documento No. 21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/A_rte_EducacionInicial.pdf

MEN, M. D. (1998). Lineamientos Curriculares para el Preescolar. *Santa Fe de Bogotá: Magisterio. MEN), M. d.(2014). Documento, 19.*

Molina, R. (2014). Seminario Pedagogía y Tecnología. e-training S.A.S. Grupo Editorial Mediaded S.a.S (1-63).

Monterrey, I. T. (2005). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño.

Moñivas, A. (1998). Representaciones de la vejez (modelos de disminución y de crecimiento). *Anales de Psicología, 14* (1), 13-25.

Morales, L. E. (2016). Plan de estudios por competencias. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/educacionNuevo01dic/iesoldeoriente/planes/PREESCOLAR.pdf>

Morales, O. A., Rincón, Á. G., & Tona Romero, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (10). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/652/65201011/>

Munévar García, P. A. (2013). La investigación en educación en tecnología desde el enfoque de la cultura tecnológica.

Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social.

Ortiz, O. (2004). Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes. *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17), a042-a042.

Osorio, C. (2003). Aproximaciones a la tecnología desde los enfoques en CTS. *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Universidad del Valle, Colombia. Ciudad de Panamá Octubre. www.campus-oei.org/salacts/osorioshtm.*

Ovelar, R., Benito, M., & Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista icono*, 14, 31-53.

Prado, A. L. R., & Mieles-Barrera, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 29(66), 205-224.

Petit, Michele. *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*, Fondo de cultura de México, 2001.

Pinto, M. y Misas, M. (2014) La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad* 5 (1), 119 – 140. Recuperado en file:///C:/Users/PC/Downloads/889-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3250-1-10-20160217.pdf

Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. C., & Correa Restrepo, M. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.

Quimbayo, A., Janelle, L., & Niño Contreras, V. (2019). Lecturas en familia y con el corazón una propuesta pedagógica dirigida a bebés y sus familias en la Biblioteca pública de Suba.

Ramírez Vargas, VM (2019) La familia como agente social en las prácticas de lectura.

Reyes León, T., & Arrieta de Meza, B. (2014). Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria. *Telos*, 16(3).

Rivero, I., Gómez, M. y Abrego, R. (2013) Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*. 3. 190 – 206. Recuperado el 24 de marzo 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4620616>

Romero, Leda. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Academic OneFile*, p.63

Rosenblatt, L. La literatura como exploración, México : Fondo de Cultura Económica, Robledo, B. El Arte De La Mediación: Espacios Y Estrategias Para La Promoción De Lectura. Bogotá, Colombia: Editorial Norma, 2010. Print.

Ruíz, M. T. S., Rojas, M. A. M., & Rodríguez, M. N. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima*, (26), 61-81.

Cerrillo, P. (2007), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona. Octaedro.

Collado, J. R. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 137-151.

Sánchez, M., Millán, C., Carvajal, L., García, O y Satizábal, A. (2018). El cumpleaños de Rosalinda. Recuperado de <https://maguare.gov.co/el-cumpleanos-de-rosalinda/>

Saza, G. I. (2016). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. *Praxis*. Vol. 12, 103-110 Recuperado el 24 de marzo 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907245>

Smith, Frank, *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México: Trillas, 1983.

Suárez, Angela, M. (2016) *La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianza, prácticas de cuidado y negociaciones del canon*.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21905/SuarezOrellanoAngelaMargarita2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Teberosky A. y Colomer T. (2003) *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. Editorial Vicens vives, recuperado el 23 de marzo 2016 en

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=239664>

Toledo Morales, P., & Sánchez, J. M. (2002). *El libro digital: nuevos formatos de lectura*.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro, SL.

UNESCO (2002). *UNESCO Promotes New Initiative for Free Educational Resources on the Internet*. Disponible en

http://www.unesco.org/education/news_en/080702_free_edu_ress.shtml

UNESCO. *Manifiesto de la IFLA/Unesco sobre biblioteca pública*. Disponible en www.archive.ifla.org/VII/s8/unesco/span.htm1994

Valadez, Á., Ángel, M., Gómez Zermeño, M. G., & García Mejía, I. A. (2013). *Diseño de un recurso educativo multimedia basado en la Metodología Doman para mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar*.

Velasco, M. y Mosquera, F. (2013) *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. Documento de la Universidad Distrital. Recuperado el 24 de marzo 2019 de

http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

Vygotsky, Lev (1993). Fragmento de Apuntes para unas Conferencias sobre Psicología de los párvulos. Editorial Aique. Argentina

Anexo 1:

Base Documental link:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LQvUkU2J2uc-IPMDmOWE2S_20laegCfXheVNLgkFJGs/edit?usp=sharing

Anexo 2: Encuesta 1

Nombre de la madre o acudiente: _____
 Nombre del niño: _____ Edad: _____

La siguiente encuesta propone evidenciar intereses, gustos e imaginarios de niños/as y cuidadores sobre la promoción de lectura a partir del uso de dispositivos tecnológicos.

Promoción de lectura

1. ¿Realiza lectura en voz alta con el niño/a en la casa?

- A. Siempre
- B. Algunas veces
- C. Nunca

2. ¿Tiene hábitos para realizar estas lecturas?

- A. Siempre
- B. Algunas veces
- C. Nunca

2.1 En caso de que la respuesta sea afirmativa, responda con qué frecuencia practica hábitos de lectura.

- A. Todos los días
- B. 4 veces por semana
- C. 1 o 2 veces por semana

- D. Cada dos semanas
- E. Una vez por mes

Dimensión Socio afectiva

En los momentos de lectura realizados en la Biblioteca Pública el Tintal MZ:

3. ¿Qué sentimientos expresa el niño/a?

4. ¿Cuáles son sus intereses, gustos o preferencias?

Biblioteca

5. ¿Desde hace cuánto tiempo participa en los talleres de la biblioteca para niños y niñas?

- A. 2 meses
- B. 6 meses
- C. 1 año

6. ¿Con qué frecuencia asiste a los talleres entre semana?

- A. 1 vez
- B. Más de 2 veces
- C. Más de 3 veces

7. ¿Lleva libros a casa para leer?

- A. Siempre
- B. Algunas veces
- C. Nunca

Uso de dispositivos tecnológicos

8. ¿Le permite a su niño interactuar con algún dispositivo tecnológico digital (¿celular, tablet o computador)?

- A. Siempre
- B. Nunca
- C. Algunas veces

9. ¿Cuánto tiempo del día le permite a su hijo permanecer con estos dispositivos?

- A. Menos de 1 hora
- B. 1 hora
- C. Más de 1 hora
- D. Más de tres horas

10. ¿Utiliza recursos digitales (videos, juegos, libros interactivos o libros en pdf) en el momento de leer a su niño/a?

- A. Siempre
- B. Algunas veces
- C. Nunca

11. ¿Cómo interactúa el niño o niña con los dispositivos?

- A. Libre
- B. Espontánea
- C. Supervisada

12. ¿De qué manera (positiva o negativa) incide el uso de los dispositivos tecnológicos el desarrollo de los niños/as?

- A. Positiva: _____

- B. Negativa: _____

Anexo 3: Resultados y análisis Encuesta

El presente análisis surge como resultado de la aplicación de la encuesta *1,2,3 Mi cuento otra vez que fue realizada en línea* a través de un formulario en google drive (ver anexo 3) y que tuvo como objetivo evidenciar intereses, gustos e imaginarios de niños/as, así como de sus cuidadores sobre la promoción de lectura y del uso de dispositivos tecnológicos.

Las categorías para estructurar la encuesta fueron seleccionadas por su pertinencia para el desarrollo de la propuesta de profundización *Estrategia didáctica para la promoción de lectura usando tecnología con niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella*, y son cuatro (4):

Promoción de lectura, biblioteca, dimensión socioafectiva y uso de dispositivos tecnológicos organizadas en 12 preguntas.

En la categoría Promoción de lectura se indaga por aquellas acciones que puede incidir positiva o negativamente en el gusto e interés por leer, imaginar y crear historias; la categoría biblioteca delimita el escenario educativo en el que se desarrolla este ejercicio académico, la categoría dimensión socio afectiva se relaciona con el amor a sí mismo y sus las relaciones con los demás, mientras que la última categoría hace referencia al uso de los dispositivos tecnológicos, tiempos e intenciones para su mediación.

La encuesta fue aplicada a cinco (5) cuidadores que participan con regularidad de las actividades que se realizan para la promoción de lectura en la biblioteca.

3.6.1 Promoción de lectura

Comprende tres (3) preguntas relacionadas con la promoción de lectura en niños y niñas de tres años, sus prácticas y frecuencias.

1. ¿Realiza lectura en voz alta con el niño/a en la casa?

5 respuestas

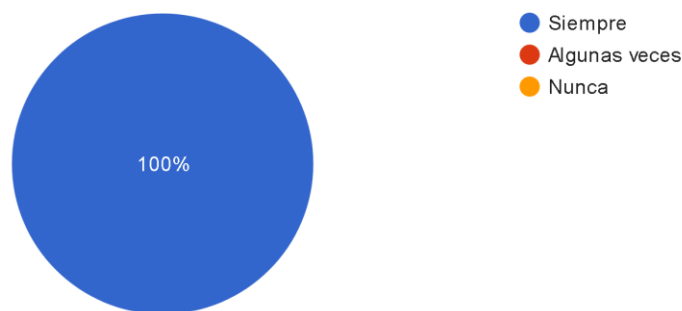


Figura 1. Análisis Encuesta Promoción de lectura. Elaboración propia

Como se puede observar el 100% de las personas encuestadas realizan lecturas en voz alta a sus hijos en la casa. Es de resaltar que esto es el resultado de un proceso de concientización que se ha llevado a cabo en la Bebeteca desde hace más de un año, en donde se ha hecho énfasis a los cuidadores acerca de las bondades de la lectura en voz alta durante la primera infancia, esto se articula con la Ley No. 1804 de 2016 la cual da cuenta de la estrategia de atención integral a la primera infancia, en donde se incluye a la literatura como un pilar en la educación inicial.

Por otra parte, en relación a la pregunta sobre los hábitos de lectura, como lo muestra la gráfica, el 80% de las personas encuestadas manifiestan que tienen hábitos a la hora de leer en voz alta con sus niños, mientras el 20 % manifiesta que tales hábitos se presentan sólo en algunas ocasiones. Es evidente, la importancia que tiene para la mayoría de los cuidadores considerar que los momentos de leer en voz alta con los niños deben ser cálidos y especiales, ya que la lectura ocupa un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencia el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 12) Para Ruíz, M y Rodríguez, M. (2017), la intervención pedagógica como una fuente de estrategias artísticas y literarias favorece los procesos creativos de los niños en edad de educación preescolar.

2. ¿Tiene hábitos para realizar estas lecturas?

5 respuestas

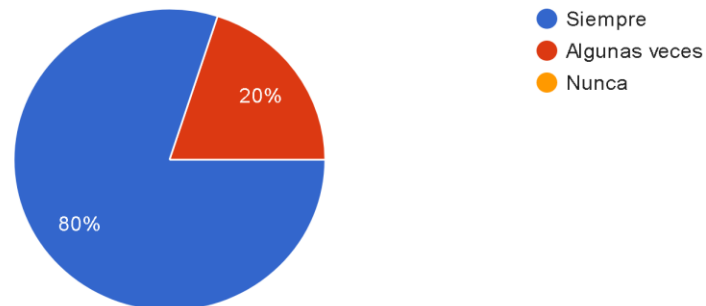


Figura 2. Análisis Encuesta hábitos de lectura. Elaboración propia

A la pregunta sobre la frecuencia de los hábitos de lectura en casa, como lo muestra la gráfica, el 60% de los encuestados realiza diariamente hábitos de lectura, seguido de un 20% que afirma practicar dichos hábitos cuatro veces por semana, mientras que el restante 20% lo realiza una o dos veces por semana.

Estos hábitos de lectura cobran validez cuando Ferreiro menciona que compartir la lectura de un libro con niños en edad preescolar propone una importante actividad de aprendizaje, con esta actividad los niños aprenden que el lenguaje de los libros tiene sus propias convenciones. La lectura de cuentos tiene una función lúdica, y propicia el desarrollo del vocabulario y la comprensión de conceptos. La lectura en voz alta es un medio para que los niños comprendan las funciones de la escritura, y los aspectos no lingüísticos. En consecuencia, los aprendizajes que ocurren entre los tres y cinco años no son previos sino que forman parte, por derecho propio del proceso de iniciación a la lectura. Es importante señalar que durante esta edad la lectura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado sino que actúan de manera interdependiente.

2.1 En caso de que la respuesta sea afirmativa, responda con qué frecuencia practica hábitos de lectura.

5 respuestas

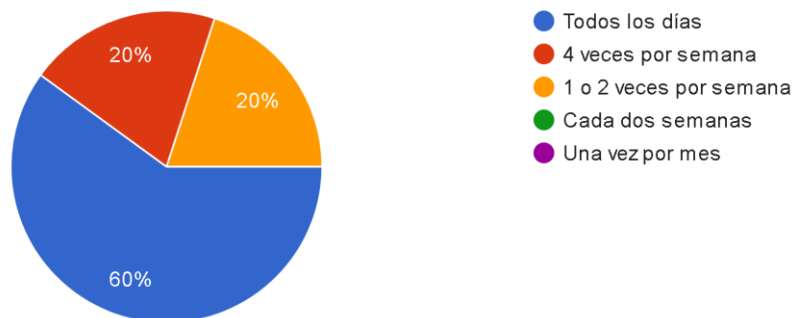


Figura 3. Análisis Encuesta frecuencias de hábitos de lectura. Elaboración propia

3.6.2. Dimensión socioafectiva

La dimensión socio afectiva es una categoría que se interpreta desde las emociones personales y sociales de niños y niñas, cuenta con dos (2) preguntas que permiten interpretar expresiones que denoten la asimilación de las acciones empleadas para la promoción de lectura en edades iniciales, sus alcances y limitaciones.

En la pregunta respecto a los momentos de lectura realizados en la Biblioteca Pública el Tintal MZ y los sentimientos expresados por los niños las respuestas fueron:

"Alegría"

Cuidador 1

"Alegría, curiosidad, satisfacción" Alegría e interés por los libros"

Cuidador 2

"Generalmente lo disfruta, pregunta, dice los colores, juega con los otros niños, cuando deja de jugar presta atención a la lectura y vídeos."

Cuidador 3

"Mientras le leen ella corre juega salta, al final de la lectura se interesa, toma el libro y empieza a leer según las imágenes que el texto tiene. Es decir ,si ve animales, habla de ellos, o si ve niños"

Cuidador 4

"Habla de las expresiones de los rostros, triste alegre..."

Cuidador 5

Se puede identificar que los niños manifiestan algún tipo de sentimiento relacionado con la empatía frente al ejercicio de lectura en voz alta, esto relacionado a la importancia de la promoción de lectura desde la dimensión socio-afectiva, donde practicar habilidades sociales a partir de la lectura en voz alta, la interacción y la reflexión, permite un aprendizaje desde la acción y la construcción de experiencias significativas. Ortiz, Fuentes y López (1999) (citados por Muñoz, 2005) afirman que:

este vínculo permite desarrollar un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación tal que el niño se siente tranquilo para aventurarse a explorar el entorno, así como para afrontar las separaciones breves de sus padres, constituyendo además un prototipo o un modelo interno de relaciones que guiará las relaciones sociales y afectivas posteriores. (p.152).

Al preguntar por los intereses, gustos o preferencias de los niños las respuestas se orientaron a:

Definir intereses asociados a libros con una temática particular con expresiones como:

cuentos de animales, de niños, de profesiones

le gustan los libros relacionados con el universo, animales, cuentos, navidad,

establecer intereses a partir de preferencias de lectura, al referir expresiones como:

le gusta la lectura de los libros, tiene sus autores favoritos como Keiko Kazsa,

Mckee David,

el arca de Noé

album y cuento

relacionar las preferencias de los niños a actividades diferentes a la lectura:

disfruta de la música baila y canta

Arte, música

A partir de esto, se puede evidenciar, que las preferencias de los niños se encuentran mediadas por actividades que incluyan en sus propuestas el contacto desde lo artístico, lo musical, los animales la exploración de sí mismo y del medio para validar estos intereses o preferencias en la socialización con las personas de su entorno.

3.6.3 Biblioteca

La categoría *Biblioteca* se aborda con tres (3) preguntas que permiten delimitar el espacio físico y la frecuencia de asistencia a la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella.

5. ¿Desde hace cuánto tiempo participa en los talleres de la biblioteca para niños y niñas?

5 respuestas

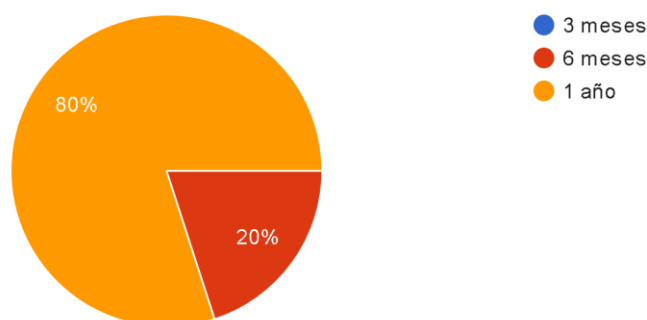


Figura 4. Análisis Encuesta participación en talleres. Elaboración propia

Como se evidencia en la gráfica el 80% de los encuestados asiste desde hace más de un año a los talleres de la biblioteca frente a un 20% que lo hace desde hace seis meses. En ambos casos se puede evidenciar una conducta recurrente y sostenida en el tiempo que permite la

consolidación de los procesos de vinculación del niño y su acudiente con las estrategias de promoción de lectura propuestas por la biblioteca.

Se puede afirmar el compromiso y dedicación de los cuidadores por participar fielmente de las actividades y contribuir de manera asertiva en la formación de los niños, que de acuerdo a Rey, G. 2006 *“la conciencia que pueden tener sobre el desarrollo infantil, el valor de la lectura para nutrir psíquicamente a los niños, promover sus capacidades y fortalecer las relaciones familiares.”* (p. 157)

Como se evidencia en la gráfica, el 80% de los cuidadores asiste a los talleres de la biblioteca, con sus niños, con una frecuencia mayor a tres veces a la semana y el 20% asiste más de dos veces a la semana, lo cual sugiere que la asistencia a estos talleres forma parte de la rutina de actividades que los acudientes establecen para sus niños. Esto se debe al interés de los cuidadores por participar de las actividades que propone la biblioteca.

Asistir con frecuencia a los talleres de la Biblioteca refleja que interés de los cuidadores por aportar elementos promuevan la lectura, estos aprendizajes desde la primera infancia pueden potencializar hábitos sociales y afectivos, donde a través de la lectura se fortalece la construcción de vínculos y significados para la consolidación de hábitos para la vida; esta afirmación se basa en que cada acudiente insiste en asistir a los talleres de la biblioteca porque en sus pensamientos también se ha consolidado el hábito de lectura y desean heredarlo en sus niños o niñas.

7. ¿Lleva libros a casa para leer?

5 respuestas

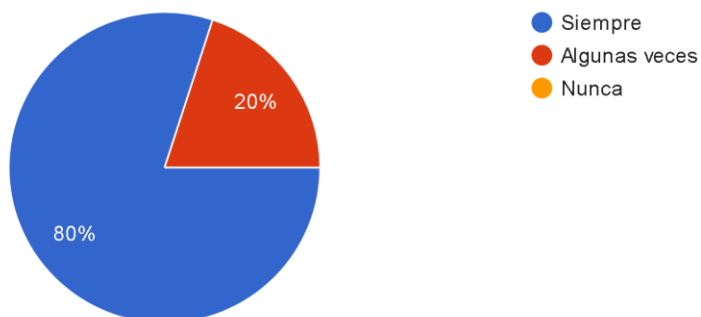


Figura 5. Análisis Encuesta lleva libros a casa. Elaboración propia

Llevar libros a casa para leer es continuar con la promoción de lectura en el escenario familiar, este hecho fortalece la relación desde el escenario familiar y la biblioteca, integrando elementos socio afectivos que permitan vivencias significativas entorno a la lectura y convivencia familiar.

3.6.4 Uso de dispositivos tecnológicos

El uso de dispositivos tecnológicos comprende la utilización de artefactos como celulares, tablets, computadores, video beam, entre otros; mediando en el proceso de socialización y aprendizaje de niños y niñas.

8. ¿Le permite a su niño interactuar con algún dispositivo tecnológico digital (celular, tablet o computador)?

5 respuestas

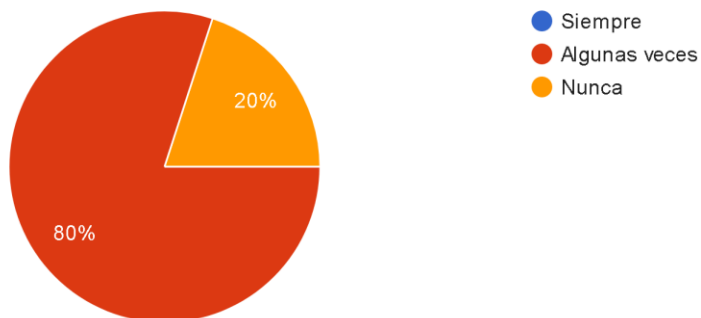
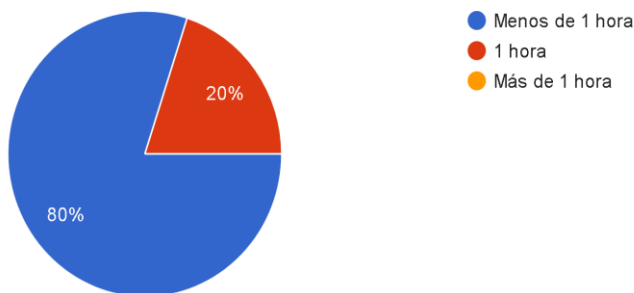


Figura 6. Análisis Encuesta interacción con la tecnología. Elaboración propia

Acceder a los dispositivos tecnológicos se relaciona con aprender del medio, hay que superar el debate si se debe o no permitir que niños y niñas interactúen con dispositivos tecnológicos pues están presentes en el contexto de la población objeto. Es necesario cuestionar la intencionalidad y el tiempo estratégico para que la interacción con los dispositivos tecnológicos permita la construcción de elementos que aporten a la promoción de lectura desde la primera

9. ¿Cuánto tiempo del día le permite a su hijo permanecer con estos dispositivos?

5 respuestas



infancia

Figura 7. Análisis Encuesta permanencia con dispositivos. Elaboración propia

El 80% de los encuestados, manifiesta que el tiempo de permanencia de niños y niñas con los dispositivos tecnológicos es menos de una hora y el 20 % una hora. Esta práctica es quizás una manera de vincular las tecnologías naturalmente con los rituales de entretenimiento, relacionados a su vez con las nuevas dinámicas post modernas de crianza. Es evidente, que existe una dualidad de los cuidadores sobre si se debe usar o no los dispositivos tecnológicos, o en establecer tiempos desde una perspectiva constructiva y pedagógica.

10. ¿Utiliza recursos digitales (videos, juegos, libros interactivos o libros en pdf) en el momento de leer a su niño/a?

5 respuestas

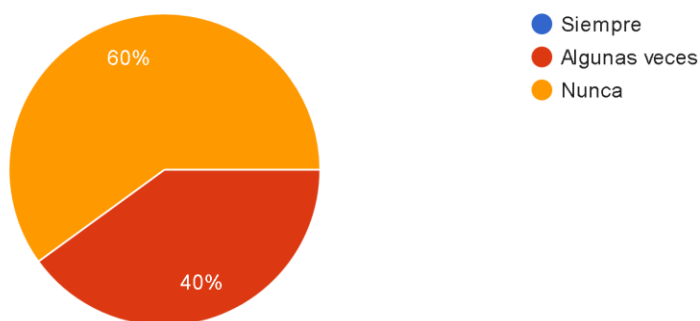


Figura 8. Análisis Encuesta recursos digitales. Elaboración propia

Usar los dispositivos tecnológicos en pocas ocasiones se relaciona con la promoción de lectura. Si los recursos digitales se usan para entretener a los y las niñas se les relaciona con un fin recreativo y no pedagógico, es necesario modificar esta noción y conformar interacciones con recursos digitales desde vínculos socio afectivos donde el amor por la lectura se relacione a partir de momentos de lectura.

11. ¿Cómo interactúa el niño o niña con los dispositivos?

5 respuestas

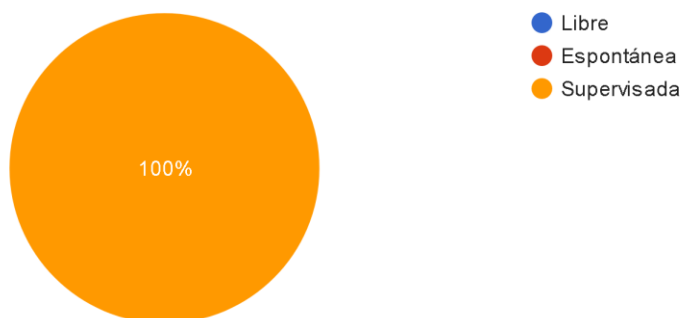


Figura 9. Análisis Encuesta interacción con dispositivos. Elaboración propia

Todas las personas encuestadas manifiestan que la interacción con los dispositivos tecnológicos y sus menores se realiza de manera supervisada, *hecho que permite inferir que a mayor exploración de los dispositivos mayor es la cercanía de sus cuidadores con sus niños/as, se consolida un vínculo que integra tecnología, niños y cuidadores.* Donde la presencia de estos últimos se reconoce como fundamental para establecer relaciones que favorezcan vínculos entre niños y niñas con sus cuidadores, se hace necesario que éstos tengan la claridad de fortalecer relaciones positivas e intenciones pedagógicas para aprender que la tecnología es una mediación y no un fin.

La pregunta: *¿De qué manera (positiva o negativa) incide el uso de los dispositivos tecnológicos el desarrollo de los niños/as?* arrojò que *el uso de dispositivos tecnológicos ocasiona respuestas que pueden naturalizar el uso de artefactos tecnológicos o aumentar*

barreras que nos alejen de los mismos. La importancia radica mantener un equilibrio en relación con el tiempo y el objetivo, donde ambos se integren y complementen para un fin pedagógico y constructivo que aporten aprendizajes para la vida y el desarrollo integral; Por ello, el énfasis en el desarrollo socio afectivo y la promoción de la lectura, al relacionar estos elementos se puede aprender de manera significativa donde la lectura y los vínculos socio afectivos permitan experiencias que después se almacenan en recuerdos positivos que construyan aprendizajes para ser retomado en situaciones próximas.

La práctica de utilizar los dispositivos digitales por parte de los niños y niñas, demuestra una concientización de los cuidadores frente a los beneficios o desventajas que ocasiona esta práctica. Es evidente su preocupación por cómo incide la interacción de estos dispositivos en el desarrollo infantil. Para algunos cuidadores el uso de dispositivos tecnológicos con supervisión es positivo:

“Mediante la tecnología la niña muestra más interés para aprender mediante las canciones, o algunos juegos interactivos con los cuales le permitimos interactuar ya que aprende y de cierta forma desarrolla más su aprendizaje”.

Cuidador 1

y se reafirma la importancia de la supervisión y acompañamiento en el uso de estos dispositivos:

“Con supervisión se pueden lograr conocimientos nuevos, ej: material de otro idioma con el que se pueda llevar al niño aprenderlo y le resulte interesante”

Cuidador 2

Sin embargo, para otros cuidadores, esta práctica tiene connotaciones que no estimula el aprendizaje de los niños:

“Realmente no la expongo a los dispositivos, tablet, celular, con el computador es supervisado, solo escucha canciones, ve imágenes y dibujos animados, me he preocupado más por su desarrollo espacial y formar en ella hábitos de lectura.”

Cuidador 4

“Negativo porque aún se les dificulta identificar y comprender su uso y los hace ser individualistas y los sumerge en un mundo irreal”

Cuidador 3

“La verdad procuro que ella juegue, lllore o haga otra cosa, no me parece tan productivo el tiempo en estos dispositivos tecnológicos, ya que pierden interés en el juego con sus pares, en explorar etc.”

Cuidador 5

Se infiere, que existe una dualidad en cómo los cuidadores asumen el uso de los dispositivos digitales y su interacción con los niños y niñas. Esta dualidad, evidencia un miedo o una aprensión sobre lo desconocido, un campo que es relativamente nuevo para los cuidadores, a lo mejor este fenómeno es recurrente frente al uso y apropiación de las nuevas tecnologías en determinados momentos históricos.

A manera de conclusión, la promoción de lectura en las familias encuestadas se caracteriza por asistir y participar de los talleres de promoción de lectura en la Biblioteca El Tintal, así como de practicar en casa lectura en voz alta; aunque se utilizan de manera controlada el uso de dispositivos tecnológicos, estos no se asocian para promover el gusto e interés en la lectura debido a que son utilizados con fines recreativos. Este hecho, es un elemento fundamental que viabiliza y enfoca las características de la estrategia producto de la propuesta de profundización.

Anexo 4: Ficha de valoración de recursos digitales

Aspectos generales del recurso	
Nombre del recurso:	
Autor:	
Dirección web (Url)	
Objetivo del recurso:	
Permisos de uso	Privado: ___ Libre: ___ Gratis: ___
Tipo de recurso:	OVA ___ Vídeo ___ Infografía ___ Otro ___ Cuál? _____
Formato del recurso:	Textual: () Sonoro (secuencia de información acústica): () Visual (secuencia de información representada a través de imágenes, fotografías, gráficas, ilustraciones, capturas ópticas, entre otras): () Audiovisual (secuencias de información donde converge lo textual, lo sonoro y lo visual): () Multimedia (secuencia de información que integra múltiples formatos (textuales, sonoros, visuales y audiovisuales): ()
Es descargable:	si ___ no ___
Fecha:	

Revisor:	
----------	--

N°	Aspecto a considerar	Valoración				
		1	2	3	4	5
CRITERIOS DIDÁCTICOS	Objetivos y coherencia didáctica					
	Existe coherencia entre los propósitos, las destrezas y los destinatarios *					
	Presenta una descripción precisa de cómo usarlo					
	La longitud de la lectura es adecuada para cada rango de edad					
	El recurso promueve escenarios para que el niño realice procesos de anticipación; es decir, para que prediga posibles acciones que realizarán los personajes **					
	El recurso proporciona escenarios donde el niño da cuenta de emociones, sentimientos, creencias y deseos: suyos o de personajes. **					
	El recurso ayuda a orientar el desarrollo de la identidad del niño. **					
	Calidad de los contenidos					
	Los contenidos integran elementos del contexto					
	La presentación del contenido es clara. *					
	El contenido es adecuado al nivel de conocimiento de los destinatarios. *					
	La información es veraz, exacta y se presenta con un nivel de detalle suficiente para los destinatarios*					
	Los temáticas son variadas					
	Capacidad de generar reflexión, crítica e innovación					
	El recurso estimula la reflexión sobre las ideas presentadas					
	El recurso potencia la capacidad de relacionar ideas previas con nuevas ideas.					
	El recurso promueve la creación de nuevas ideas					
	Interactividad y adaptabilidad del OA					
	El recurso propone diferentes contenidos/actividades dependiendo de su objetivo					
	El recurso permite desarrollar actividades simultáneas. **					

	El material lleva continuidad entre las diferentes secciones que lo integran y la presenta de manera progresiva **						
	El recurso es usado en la biblioteca						
	Motivación						
	El recurso responde a los intereses del niño						
	Se presentan de forma innovadora o atractiva los contenidos						
	El recurso recrea situaciones de la vida cotidiana; es decir, que tengan que ver con la realidad del niño**						
	El recurso favorece o impulsa la participación de la familia en su uso						
	Formato y Diseño						
CRITERIOS TÉCNICOS	Se utilizan formatos multimodales, texto, imagen, audio, vídeo *						
	Los textos, imágenes y los audios son de buena calidad *						
	Permite diferentes formas de interacción del usuario (arrastrar, dar click, escuchar, responder...)						
	El diseño gráfico es acorde para la edad de los niños						
	El diseño organizado, claro y conciso*						
	La pronunciación de las palabras en los audios y en las canciones es correcta						
	Usabilidad						
	La navegación es intuitiva y amigable						
	Todos los enlaces funcionan correctamente, no hay enlaces rotos o que conduzcan a un contenido erróneo*						
	Es fácil de visualización en dispositivos como una tableta						
	Accesibilidad						
	El texto es claramente legible: no tiene imágenes de fondo, los caracteres pueden ampliarse *						
	Se proporciona control del volumen.*						
	Se ofrecen leyendas explicativas para cada imagen o subtítulos en los vídeos *						
	Se procura un esquema de navegación simple, claro y coherente *						
	Reusabilidad						

	El recurso puede ser utilizado en diferentes contextos (casa, jardín, biblioteca)					
	El recurso puede ser utilizado con distintos propósitos.					
	Interoperabilidad					
	El contenido del recurso se ha creado en formatos que son de uso general *					
	El recurso puede utilizarse en cualquier entorno web y en cualquier máquina. *					
	Se describen los requisitos informáticos necesarios para su uso.*					

* Aspectos a considerar tomados del modelo de evaluación de recursos COdA

**Aspectos a considerar tomados de Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). Zona Próxima.

Anexo 5: fichas de valoración de recursos digitales diligenciadas en el link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1V2W0vOu-Gdw72wNtCs-iNuAccqrxguJl?usp=sharing>

Anexo 6: Grupo focal

Lugar: _____ Fecha: _____

Moderador: _____

Participantes: _____

El Grupo focal tiene como objetivo evaluar la aplicación de la estrategia para la promoción de lectura en niños de tres años mediada por los recursos digitales, durante el desarrollo los participantes expresan sus ideas, sentimientos en el marco de las sesiones de la estrategia Tecnolura: Una aventura a la lectura. Este grupo focal articula los componentes de la estrategia *pedagógico, didáctico, tecnológico, desarrollo infantil y conceptual* para la formulación de las preguntas orientadoras.

Objetivo de Tecnolura: Promover la lectura desde el uso de la tecnología en niños y niñas de 3 años de la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella en la ciudad de Bogotá D.C

Promoción de lectura

1. Después de haber participado de la estrategia de promoción de lectura mediados por recursos digitales:

¿Cómo considera que se puede promover la lectura en su niño/a?

¿Cuál considera que son los aportes de las actividades realizadas durante la lectura para el niño/a?,

Uso de Tecnología

2. Después de haber participado estrategia de promoción de lectura mediados por recursos digitales:

¿Cuál es su percepción sobre el uso de tecnologías en el apoyo a la promoción de lectura?

¿Cuáles cree que son los elementos que aporta el uso de la tecnología al momento de generar procesos de lectura en niños y niñas?

¿Considera pertinente permitir que sus niño/a interactúen con estos recursos? ¿Por qué?

¿Cuánto tiempo del día le permite a su hijo permanecer con estos dispositivos?

Dimensión socioafectiva.

3. Después de haber participado estrategia de promoción de lectura mediados por recursos digitales:

¿Considera que su niño o niña estableció vínculos que le permitan reconocerse como parte de un grupo familiar? ¿en qué momento y cómo?

¿Considera que su niño/a reconoce cualidades con las que se identifique, que le hacen especial? ¿cuáles? ¿cómo?

¿Cree que su niño/a logra tomar decisiones para modificar circunstancias durante las sesiones? ¿cómo? ¿a qué se debe esto?

¿Qué habilidades identifica en sus niños para establecer sus metas y decisiones? Por ejemplo, distinguir lo bueno y lo malo.

En el desarrollo de las sesiones, ¿Logró identificar alguna emoción en su niño durante el desarrollo de las sesiones? ¿Cuáles emociones expresó su niño/a?

Durante las sesiones ¿Cuáles son los momentos que más le gustaron al niño/a?

Anexo 7: Formato de Observación Participante y No Participante

El formato de observación tiene por objetivo describir las reacciones que emergen relacionadas con los componentes planteados en las sesiones de la estrategia *Tecnolura: Una aventura a la lectura*.

Fecha:	Hora inicio:	Hora final:
Lugar:		
Cantidad niños y niñas asistentes:		
Cantidad de acompañantes:		
Nº de sesión:	Aspecto desde el autoestima: _____	

Preguntas orientadoras	Descripción
¿Qué sucede durante el momento de sensibilización?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
¿Qué sucede durante el momento de inicio?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
¿Qué emociones se manifiestan durante el momento de desarrollo?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
¿Qué relaciones se manifiestan en el momento de cierre?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Observaciones finales	

Anexo 8: Evidencias de aplicación de la estrategia disponible en:

https://drive.google.com/drive/folders/1QhYtHp5EN__5W7yDHHmGpBrYP6atOt14?usp=sharing

Anexo 9: Relatoría Grupo Focal

Fecha: 13 de noviembre del 2019

Hora: 12:00m

Duración: 49 min 28 s

Lugar: Biblioteca El Tintal

Objetivo: evaluar la estrategia didáctica desde la óptica de los acudientes de los niños que participaron en el desarrollo de las sesiones

Moderador: Diego Alexander Moreno

Participantes: 10

Relatora: Maribel Martin Romero

Desarrollo:

El grupo focal inicia con el saludo, presentación del objetivo y dinámica a desarrollar. Se entregan papeles para responder a la pregunta ¿cómo se sintieron en los talleres de *tecnolura*?. Luego, se invita a visualizar y realizar su respectiva socialización. El moderador inicia el ejercicio manifestando que se sintió "*contento, preocupado y satisfecho. Contento por poder hacer la investigación con sus hijos, para mí es muy importante hacer el proceso con ellos. preocupado porque es una responsabilidad muy grande... había cosas que se salían de control. como hoy ... los ponquesitos iban a ser cupcakes y me tocó correr a encontrar estos porque en ninguna panadería habían ... son cosas que se le salen a uno de las manos, pero no afectan el desarrollo de lo que se había pensado*".

Una de las participantes manifiesta que en la primer sesión se sintió feliz al observar que los niños y niñas disfrutaban, también menciona que después de la sesión de *vinculación* la niña llegó a la casa a buscar una carpeta especial para guardar su trabajo, generando en ellos sentido de pertenencia con lo que ellos hacen, también expresó gratitud por poder participar de las sesiones... agrega que: "*me siento feliz en todas las tres sesiones, Ojalá hubieran sino más sesiones*" y finaliza su

intervención mencionando que compartirá un vídeo y una torta con mucho cariño para todos al finalizar el taller.

Se realiza el juego tingo-tango para escuchar las demás intervenciones, una de las participantes manifiesta: *“Las tres sesiones me hicieron sentir muy bien, a mi y a mi hija..ella tiene muchos talentos y es muy juiciosa”*; además, menciona que: *“estas sesiones permiten cambiar el pensamiento de la educación...no es coger su cuaderno, su lápiz... no, es pensar en que puede hacer, qué quiere hacer, cómo lo quieres hacer...Son talleres que no se encuentran en cualquier lado, son talleres que se realizan por amor... no es yo imponiendo lo que quiero y como lo quiero... sino ella manipulando ... En el taller de hoy quedaron sin palabras... al ver que eso que ellos vieron como un juego se convirtió en algo tangible, que se pudieron comer...”*.

Otra de las participantes expresa que en las sesiones se sintió cómoda, asocia el espacio como un lugar cómodo, donde niños y niñas pueden sentirse felices, también resalta la importancia de padres y madres, el compromiso y dedicación para mejorar a través de los niños. En este sentido, una tercer participante manifiesta: *“Nos sentimos muy privilegiadas de hacer parte de este equipo, fue muy emotivo, muy contentos por cada taller, teníamos mucha expectativa por qué se va hacer y cómo se va hacer.... Se cumplió todo lo que esperaba, fue muy edificante y una gran bendición hacer parte de esto”*.

Seguidamente, la quinta participante agrega: *“Para mí ha sido algo que ha traído mucha alegría, no es solamente que ellos aprendan o sean los más pilos sino cómo aprendes algo que sea significativo para tu vida. ... es algo muy satisfactorio ver que ella lo disfruta... el amor hace que estas experiencias se disfruten... me hace generar la necesidad de brindarle más de estos espacios”*. La participación de la sexta persona se asocia a que las participaciones en este tipo de espacios se refleja en los comportamientos de los niños/as, sus gustos e intereses se retroalimentan a partir de estas experiencias.

El Moderador continúa la reflexión a partir de la pregunta: *¿Cómo creen que se puede promover la lectura en los niños?*

La primer respuesta resalta los recursos digitales disponibles a través de la biblioteca, aunque expresa preferencia por los libros físicos reconoce que en los recursos digitales a través de la página (<https://www.biblored.gov.co/>) se puede promover la lectura, también reconoce la importancia del uso de estos recursos de manera balanceada o equilibrada. La segunda participante manifiesta que para promover la lectura *“hay que incentivar estos espacios en la biblioteca... se puede usar con equilibrio...”*.

De manera colectiva se identifica la importancia del recurso físico (libro) y el recurso digital interactivo, como el libro la *Bola de pelos* que permite experiencias significativas donde hay una

interacción que se retroalimenta en la medida en que se va utilizando el recurso. De este modo, se encuentra como punto en común frente a la precaución en el uso de los recursos digitales de manera descontrolada y sin supervisión, también se identifica en los recursos digitales una oportunidad para el beneficio del desarrollo infantil, también se resalta la importancia de revisar los recursos con anterioridad para presentarlos a niños y niñas con un objetivo claro.

También se menciona la relación de los recursos digitales con el autoestima, allí se resalta la importancia de identificar acciones que pueden realizar y explorar, donde se puede orientar a niños y niñas en su *“capacidad de controlar la situación y no que la situación los controle...las herramientas y los recursos le han permitido aprender a compartir y conocimientos”*.

En medio de las reflexiones, manifiestan como reto es mostrarle a niños y niñas el buen uso de estas herramientas, la mejor versión de la vida y de los recursos, disminuir los miedos para usarlos de manera adecuada, una de las participantes expresa: *“Sí utilizaría esas herramientas, pero de la forma como las aprendí en las sesiones”*. También se identifican la importancia de reconocer las etapas del desarrollo infantil, compartir los momentos de juego y el uso de límites. Para finalizar, se comparte una torta y observa el video que realizó una de las participantes donde se identifican momentos y expresiones en el desarrollo de las sesiones de la estrategia didáctica *Tecnolura: una aventura a la lectura*.