

Cuentos recreativos para mejorar la comprensión lectora en niños de Inicial 2

Recreational stories to improve reading comprehension in children in kindergarten 2

Josefine Andrea Reyes-Merchán

Universidad Estatal Península de Santa Elena
josefine.reyesmerchan1092@upse.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0003-3528-2626>
Santa Elena – Ecuador

Carmen Grisly Lainez-Lainez

Universidad Estatal Península de Santa Elena
carmen.lainezlainez4247@upse.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-9523-8487>
Santa Elena – Ecuador

Juliette Marlene Domínguez-Beltrán

Universidad Estatal Península de Santa Elena
juliettedominguezbeltran1833@upse.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-7016-6010>
Santa Elena – Ecuador

Ruth Esther Peñafiel Villarreal

Universidad Estatal Península de Santa Elena
rpenafielv@upse.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2667-7856>
Ruth Esther Peñafiel-Villarreal

Formato de citación APA

Reyes, J. Lainez, C. Domínguez, J. & Peñafiel R. (2025).
Cuentos recreativos para mejorar la comprensión lectora en niños de Inicial 2. Revista REG, Vol. 4 (Nº. 4),
p. 924 – 947.

SOCIEDAD INTELIGENTE

Vol. 4 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2025.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 15-11-2025

Fecha de aceptación :20-11-2025

Fecha de publicación:31-12-2025

RESUMEN

El objetivo de este artículo consistió en analizar las prácticas de los cuentos recreativos para la mejora de la comprensión lectora en niños de Inicial 2 en la institución educativa Dr. Emiliano Crespo, 2025. En la metodología, se utilizó un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo, diseño descriptivo y tipo fenomenológico, mediante entrevistas semiestructuradas de siete preguntas a dos docentes, se aplicó el análisis temático con codificación y saturación por pregunta. Los resultados muestran que los cuentos tienen una estructura fijada con una sesión de apertura ritual, desarrollo guiado y cierre narrativo, se apoya en medios como libros ilustrados, láminas, títeres, cambios de voz y gestos; la mediación incorpora ajustes en tiempo real mediante relectura focal, preguntas guía y señalamiento de imagen. Los indicadores de seguimiento evidenciados combinan nombrar personajes, reconocer escenarios, ordenar eventos, inferir causas y anticipar desenlaces, junto con dificultades recurrentes asociadas a atención dispersa, confusión de roles, saltos de escenas y dependencia de pistas visuales. En paralelo, las condiciones del plantel incluyen rincón de lectura, materiales disponibles, tiempos protegidos, iluminación y apoyo directivo, mientras el ruido externo y la carga horaria limitan la continuidad. Con ello, la práctica queda definida por recursos, pequeñas decisiones durante el cuento y el entorno donde se practica. En conclusión, la mediación docente responsiva da lugar a una comprensión narrativa temprana cuando se combina con rutinas estables, apoyos visuales y ajustes según las necesidades de los estudiantes; por consiguiente, se abre una línea de investigación comparativa entre instituciones con distintos niveles de infraestructura y formación docente, así como estudios con observación prolongada para estimar trayectorias de mejora en contextos reales de aula.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, comprensión, cuento, educación preescolar, lectura.

ABSTRACT

This article examines how teacher-mediated recreational story sessions relate to reading-comprehension of Kindergarten 2 pupils (EI2) at Dr. Emiliano Crespo School in 2025. A qualitative, interpretivist design was adopted with a descriptive lens and a phenomenological orientation. Data come from two semi-structured interviews (seven core prompts per interview). Thematic analysis was conducted with question-level saturation. Findings indicate a stable lesson arc—ritual opening, guided development, narrative closure—supported by picturebooks, large-format visuals, puppets, voice modulation, and gesture. Mediation involves in-the-moment moves such as targeted rereading,



guiding questions, and image pointing. Observable comprehension indicators include naming characters, identifying settings, sequencing events, making simple causal inferences, and anticipating endings; recurring obstacles include inattention, role confusion, skipped scenes, and reliance on visual cues. School-level conditions feature a reading corner, available materials, protected time, adequate lighting, and leadership support, while ambient noise and time pressure constrain continuity. Overall, classroom practice is shaped by resources, fine-grained teacher decisions, and the surrounding environment. In conclusion, responsive teacher mediation supports early narrative understanding when paired with stable routines, visual scaffolds, and situational adjustments. Future work could compare institutions with differing infrastructure and professional development and include longer in-class observations to trace improvement trajectories.

KEYWORDS: Early childhood education, preschool children, reading comprehension, storytelling, reading.

INTRODUCCIÓN

Los cuentos recreativos son una herramienta idónea para la educación inicial, puesto que abren las puertas a un mundo lleno de imaginación, aprendizaje y valores; en este nivel, la comprensión lectora es necesaria para promover el desarrollo cognitivo y lingüístico, se trata de entender y dar significado a lo que se lee. Desde esta perspectiva, los Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2025) sitúa a la alfabetización inicial con brechas notorias desde edades preescolares; dado que, en siete países, solo 18% de niños de 3 y 4 años están en trayectoria adecuada de lectoescritura y numeración.

En paralelo, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2023) registró un descenso promedio de 10 puntos en la lectura entre 2018 y 2022, con caída prolongada en la década previa, hecho que refleja un entorno de desempeño decreciente. Por consiguiente, la preparación para habilidades narrativas y comprensión de relatos enfrenta restricciones tempranas que condicionan el inicio del aprendizaje lector en múltiples regiones.

Şimşek (2024) describe variaciones en el desempeño narrativo según la mediación del cuento en educación infantil en un ensayo con 90 preescolares, que comparó libros impresos y versiones con realidad aumentada, observando diferencias en recuerdo y entendimiento del relato. A su vez, Riad et al. (2025) con experiencias de lectura dialógica en preescolares, muestran efectos en pequeñas agrupaciones. En relación con la lectura compartida, las interacciones entre compañeros modifican el

procesamiento del cuento y generan variaciones en cómo niñas y niños construyen significado durante la actividad.

En Ecuador, se identifican brechas en desempeño lector, con 74% de estudiantes de Básica Media y 42% de Básica Elemental que no alcanzaron la competencia lectora (Baño, 2024). Ahora bien, un análisis de Calderón et al. (2025) registró 8,9% de desempeño avanzado en Lectura en ese nivel, indicador que ubica niveles altos como poco frecuentes en la muestra nacional. En cuanto a Díaz et al. (2024) señalan obstáculos para el paso desde Inicial hacia la Educación General Básica, en la era digital se describen carencias en mediación y participación de familias y docentes en tareas de interpretación.

En la provincia de Santa Elena, Gonzabay y Villón (2024) en el cantón La Libertad describieron la situación en jardines de Inicial 2, donde se analizó cuentos infantiles con niños de 4 y 5 años y se reportó dificultades para identificar personajes y secuencias de acciones, dentro de un estudio cualitativo situado. En consecuencia, la lectura de cuentos recreativos aparece condicionada por habilidades previas de lenguaje y por prácticas de mediación que varían entre aulas.

Adicional, un trabajo de posgrado de Romero (2024) realizado en el cantón Santa Elena examinó intervención narrativa con estudiantes de 6 a 7 años y describió baja comprensión de textos acordes al nivel junto con interés lector limitado. De manera puntual, se acota un escenario donde la experiencia con cuentos recreativos no compensa debilidades previas en vocabulario y seguimiento de historias en edades cercanas a Inicial 2.

En función de esto se formula la pregunta de investigación: ¿Cómo son las prácticas de los cuentos recreativos para la mejora del déficit de la comprensión lectora en niños de Inicial 2 en la institución educativa Dr. Emiliano Crespo, 2025?

En base a lo presentado, se justifica este estudio, dado que la situación problemática se centra en el déficit de la comprensión lectora en niños de educación inicial 2, con limitaciones en la identificación de personajes, secuencias y relaciones causales durante la lectura de cuentos; en esa línea, la actualidad del tema radica en que la alfabetización inicial requiere experiencias narrativas de calidad desde edades preescolares para evitar rezagos que se reflejan en primaria. A la vez, el trabajo se orienta a aplicar cuentos recreativos como vía didáctica organizada para enfrentar el déficit detectado en aula.

En cuanto al impacto social, los beneficiarios directos son niñas y niños de educación inicial 2, mientras que los docentes y las familias reciben datos para organizar la mediación del cuento; en ese sentido, la comunidad educativa dispone de actividades replicables en el horario escolar. Además, el estudio aporta beneficios metodológicos al documentar instrumentos y criterios de análisis vinculados

a tareas de cuento, con descripciones que nutren la disciplina y la estrategia de lectura en educación inicial.

En base a lo expuesto, se plantea el objetivo general que consiste en analizar las prácticas de los cuentos recreativos para la mejora de LA comprensión lectora en niños de Inicial 2 en la institución educativa Dr. Emiliano Crespo, 2025. Para alcanzar este fin, se mencionan los objetivos específicos: a) Describir la mediación docente con cuentos recreativos en educación inicial 2; b) Caracterizar indicadores observables de desempeño narrativo durante los cuentos en educación inicial 2; c) Examinar condiciones de aula y del plantel que inciden en el uso sostenido de cuentos recreativos en educación inicial 2.

A continuación, se presentan los fundamentos conceptuales, para comprender a profundidad la temática de estudio:

Los cuentos recreativos quedan definidos como relatos breves orientados a la infancia que integran narración oral, imagen y juego con intención didáctica. En este sentido, se organizan en secuencias cortas con apertura, desarrollo y cierre para facilitar la atención conjunta y el intercambio verbal. Así, la lectura en voz alta se apoya en gestos, pausas y cambios de entonación que convierten la historia en una experiencia compartida centrada en personajes, acciones y escenarios reconocibles (Granada et al., 2022).

En este contexto, el componente narrativo aporta estructura y ritmo mediante la oralidad del docente. Por su parte, las ilustraciones cumplen función de anclaje visual y permiten vincular palabras con representaciones que orientan la identificación de personajes y de relaciones entre eventos. De este modo, las preguntas intercaladas operan como señales para anticipar, recuperar información y reafirmar vocabulario ligado a la situación del cuento.

La dimensión lúdica se expresa en dramatización, juego simbólico e imitación de acciones asociadas al relato. Además, la participación se organiza en turnos breves con consignas claras para que niñas y niños representen roles, manipulen objetos y reconstruyan secuencias mediante movimientos y expresiones. De este modo, la actividad incorpora rimas, canciones y fórmulas repetitivas que sostienen el interés y favorecen la memorización de fragmentos del texto.

Desde esta perspectiva, los cuentos recreativos admiten soportes impresos y digitales sin perder su carácter interactivo. De igual forma, cada formato ajusta estrategias de mediación, como el señalamiento de imágenes en papel, proyección de láminas, efectos sonoros o animaciones discretas que mantienen el foco en la historia. Por otra parte, la guía del docente responsable gestiona los

tiempos, reglas simples y retroalimentación verbal breve para preservar la coherencia del relato y asegurar que la experiencia conserve su naturaleza participativa y multisensorial.

Por otra parte, la comprensión lectora se define como un proceso psicológico y lingüístico mediante el cual el lector construye significado a partir de un texto escrito, integrando información explícita con conocimientos previos y pistas contextuales. En ese sentido, involucra operaciones de decodificación, acceso léxico, integración semántica y monitoreo de la coherencia durante la lectura. De este modo, la construcción de sentido se organiza en niveles de procesamiento que permiten relacionar palabras, oraciones y proposiciones del relato (Becerra et al., 2023).

Los niveles de comprensión suelen describirse como literal, inferencial y crítico, entendidos como estratos interdependientes que se activan según las demandas del texto y las metas de lectura. En coherencia con ello, el nivel literal recupera datos explícitos y secuencias básicas, mientras el inferencial establece relaciones no dichas a partir de indicios del discurso. Por su parte, el nivel crítico contrasta contenidos, puntos de vista y recursos retóricos para valorar la consistencia del mensaje.

En cuanto a sus componentes incluyen vocabulario receptivo, sintaxis para integrar proposiciones, conocimientos del mundo y estrategias metacognitivas como anticipación, auto-preguntas y verificación de comprensión. Asimismo, intervienen habilidades de atención sostenida y memoria de trabajo que mantienen activa la información relevante durante la lectura. En ese marco, la organización textual (títulos, imágenes, conectores y estructura narrativa) actúa como andamiaje que orienta la jerarquía de ideas.

En educación inicial, la comprensión lectora se expresa mediante indicadores acordes con relatos breves e imágenes que apoyan la representación mental de la historia. A la vez, se movilizan habilidades orales como narración de experiencias, reformulación de eventos y respuesta a preguntas sobre personajes, escenarios y causalidad simple. Además, juegos de lenguaje, rimas y secuencias de acciones facilitan la identificación de ideas centrales y la reconstrucción del hilo narrativo en sesiones cortas y guiadas.

Mientras tanto, el déficit de comprensión lectora se entiende como discrepancia entre el nivel de desempeño esperado para la edad y el rendimiento observado al construir significado a partir de textos. En ese sentido, se evidencia cuando el lector presenta dificultades persistentes para recuperar información explícita, integrar ideas, inferir relaciones simples o mantener la coherencia del relato. De este modo, la brecha se delimita por criterios de desempeño descriptivos que comparan conductas observables con estándares de logro pertinentes para la etapa escolar (Briones y Gómez, 2022).

Sus componentes se agrupan en procesos lingüísticos y procesos de autorregulación de la lectura. Así, en el plano lingüístico se incluyen limitaciones de vocabulario receptivo, debilidades sintácticas para integrar proposiciones y escasa activación de conocimientos previos que sostienen la elaboración del significado. Por su parte, en el plano de autorregulación se observan fallas en atención sostenida, monitoreo de coherencia, uso de estrategias de anticipación y verificación, así como dificultades para mantener la secuencia narrativa.

En edades iniciales, el déficit se manifiesta en indicadores acordes con relatos breves acompañados de imágenes. En consecuencia, aparecen respuestas imprecisas ante preguntas literales, desorden en el reconocimiento de eventos, identificación inconsistente de personajes y vacilaciones al explicar causas simples dentro de la historia. Además, se aprecia dependencia elevada de apoyos del profesor para sostener la atención conjunta y para recuperar elementos básicos del texto, circunstancia que limita la reconstrucción del hilo narrativo en tiempos de actividad cortos.

Desde la perspectiva educativa, la caracterización del déficit requiere describir el desempeño en tareas ajustadas a la etapa evolutiva y a la modalidad de presentación del cuento. De este modo, se priorizan instrumentos que valoren secuencias de acciones, relación imagen-texto, vocabulario contextual y respuesta a consignas orales breves. En paralelo, resulta pertinente registrar conductas de participación durante la lectura dialogada, turnos de intervención y necesidad de ayudas, con el fin de delimitar perfiles de apoyo pedagógico.

Por otro lado, en Educación Inicial 2 se ubican niñas y niños de cuatro a cinco años con lenguaje en expansión y atención que opera en intervalos breves; en ese sentido, el aula organiza actividades cortas con consignas claras y material visible para sostener interés y participación. Además, el juego simbólico, la imitación y la curiosidad por secuencias sencillas estructuran la experiencia con relatos que presentan personajes, acciones y escenarios reconocibles. Por su parte, las rutinas de inicio, desarrollo y cierre favorecen la predictibilidad y preparan la escucha activa durante el cuento (Bergman et al., 2024).

En este nivel, la mediación pedagógica recurre a lectura en voz alta con entonación variable, señalamiento de imágenes y pausas destinadas a recuperar información inmediata; de este modo, el docente formula preguntas breves que orientan atención conjunta y conectan escenas con vocabulario próximo. Asimismo, rimas, fórmulas repetitivas y gestos sostienen el hilo narrativo y permiten la participación de todos, sin saturar la memoria de trabajo. En coherencia, se alternan momentos de dramatización con breves silencios para organizar turnos y mantener foco compartido.

La comprensión lectora en esta etapa se expresa en indicadores acordes con relatos breves e imágenes de apoyo; por consiguiente, se observa identificación de personajes y escenarios, ordenamiento de eventos y explicación sencilla de relaciones causales inmediatas. Además, los niveles literal e inferencial inicial se activan mediante consignas que guían extracción de datos y conexión entre pistas del texto. Por su parte, componentes como vocabulario receptivo, sintaxis básica y control atencional sostienen la construcción de significado a partir de secuencias y representaciones gráficas.

El déficit de comprensión se describe cuando el desempeño observado se aparta de expectativas de edad en recuperación de datos, integración de ideas y seguimiento de secuencias. Asimismo, la caracterización del déficit incorpora procesos lingüísticos y de autorregulación, al incluir limitaciones de vocabulario, debilidades sintácticas y uso restringido de estrategias. De este modo, los cuentos recreativos sirven como escenario observacional para registrar estas conductas.

La noción de cuento recreativo articula narración oral, imagen, diálogo y juego dramático en una experiencia multisensorial; en coherencia, la voz del docente aporta ritmo y énfasis, mientras las ilustraciones funcionan como anclaje para relacionar palabras con referentes visuales. Además, la dramatización permite representar roles, imitar acciones e incorporar objetos que concretan la secuencia, sin desplazar la centralidad del relato. Por su parte, las preguntas intercaladas activan anticipación, verificación y reformulación en voz alta, con tiempos breves y turnos definidos.

El componente lingüístico del cuento recreativo organiza vocabulario contextual, estructuras sintácticas simples y fórmulas repetitivas que fijan expresiones de uso frecuente; en esa dirección, se impulsa la relación entre palabra y referente mediante señalamiento, deícticos y correferencias guiadas. Asimismo, el componente interactivo incorpora diálogo y negociación de significados con apoyo del docente, con énfasis en mantener coherencia entre lo escuchado y lo observado. De este modo, la experiencia integra lenguaje oral y representación gráfica sin sobrecargar la tarea.

La comprensión lectora aporta el andamiaje teórico para describir cómo se construye significado durante la lectura; en consecuencia, se distinguen procesos que actúan de manera interdependiente. Además, los niveles se activan según metas de lectura y demandas del texto, con preeminencia de los dos primeros en EI2. Por su parte, la organización textual mediante títulos, imágenes y conectores guía jerarquías de ideas y orienta la recuperación de información relevante.

El déficit de comprensión delimita una discrepancia entre estándares de logro y desempeño observable; en coherencia, su descripción combina indicadores lingüísticos y de autorregulación para perfilar necesidades en identificación de ideas, relación entre eventos y seguimiento de secuencias. Asimismo, el registro sistemático durante cuentos recreativos permite observar atención conjunta,

calidad de respuestas y necesidad de apoyos sin interrumpir la dinámica del aula. De este modo, la lectura dialogada se convierte en ventana analítica para describir el estado de estas habilidades.

La integración de elementos sitúa a EI2 como momento en que cuento recreativo, comprensión lectora y déficit se articulan en tareas observables y medibles; en ese sentido, la planificación de relatos breves con imágenes y preguntas ajustadas a la edad ofrece un campo claro para documentar identificación de personajes, orden temporal y relaciones causales inmediatas. Asimismo, la misma situación de lectura posibilita anotar desajustes, dependencias y vacilaciones que configuran el déficit, sin añadir cargas que distorsionen la actividad natural de aula.

En conjunto, la secuencia didáctica con cuentos recreativos configura un entorno donde lenguaje, atención y memoria de trabajo se ponen en juego en tramos breves; de este modo, la definición de EI2, la teoría de comprensión y la caracterización del déficit quedan reunidas en una práctica concreta que permite observar desempeño real y dialogar en tiempo presente con la tarea narrativa. Además, los componentes de narración, imagen, diálogo y dramatización aportan insumos para describir procesos y delimitar necesidades en un lenguaje común para la comunidad educativa.

MÉTODOS Y MATERIALES

El paradigma fue interpretativo, que es una orientación epistemológica centrada en los significados que los participantes construyen en contextos sociales específicos; en tal sentido, asume realidades múltiples, comprensibles a través del lenguaje, la interacción y los símbolos que organizan la experiencia (Wiesner, 2022). Además, prioriza procedimientos flexibles que permiten describir sentidos, contrastar interpretaciones y situar la voz de los informantes en relación con las condiciones del contexto, que en este caso corresponde al aula de Educación Inicial 2.

Desde este sentido, el estudio se guía por la intención de indagar cómo los docentes describen las prácticas con cuentos recreativos y cómo relatan señales de comprensión narrativa temprana en sus grupos, dado que son los actores que pueden aportar con la información adecuada para responder al objetivo de estudio; en coherencia, la producción de los datos está acorde al uso de entrevistas que propician relatos situados, aclaraciones y ejemplos de aula. A la vez, el análisis se orienta a identificar unidades de sentido y patrones semánticos que den cuenta de las conexiones entre mediación, interacción y desempeño en actividades con relatos.

El enfoque fue cualitativo, entendido como una vía de indagación que describe fenómenos sociales desde perspectivas de quienes los viven, con atención a contexto, lenguaje y procesos (Lim, 2024); en consecuencia, trabaja con datos textuales y produce categorías que conservan la riqueza de

las expresiones recogidas. Adicional, favorece decisiones iterativas entre la recolección de información y el análisis para ajustar preguntas, códigos y relaciones conceptuales emergentes.

Bajo esta orientación cualitativa, la coherencia se asegura al alinear preguntas de investigación, estrategias de recolección de información y técnicas analíticas que permiten recuperar descripciones finas de la mediación con cuentos recreativos. En tal línea, se privilegia la saturación temática y la reflexividad para documentar decisiones, rutas de codificación y vínculos entre categorías. Así, las descripciones resultantes preservan la cercanía con las voces de los docentes y facilitan la lectura transversal por dimensiones analíticas definidas.

El tipo de investigación fue descriptivo, orientado a caracterizar prácticas, recursos y condiciones de aula sin manipulación de variables; en esa dirección, la descripción cualitativa se centra en el “qué” y “cómo” de las experiencias docentes, con lenguaje próximo a los datos y categorías de bajo nivel de inferencia que retratan el fenómeno tal como se reporta (Villamin et al., 2024). Asimismo, el diseño preserva naturalidad del contexto y documenta variaciones entre las clases donde se aplican cuentos recreativos.

De manera complementaria, se adopta una lógica interpretativa–fenomenológica, esta lógica preserva el carácter idiográfico al examinar casos y convergencias entre relatos (Darley et al., 2025); analiza la vivencia del profesor al mediar los cuentos recreativos, atendiendo a significados, decisiones y valoraciones que emergen durante la narración; en esa pauta, la lectura analítica reconoce un “doble proceso hermenéutico”, donde los docentes dan sentido a su experiencia y la investigación interpreta tales descripciones.

La población corresponde a docentes de Educación Inicial 2 de una unidad educativa del cantón Santa Elena durante el periodo lectivo costa-región insular 2025-2026; en tal sentido, se consideran a dos paralelos en jornada matutina con aulas que realizan actividades de lectura de cuentos como parte de su planificación semanal. Se registran características del contexto escolar relevantes para la mediación narrativa, tales como la disponibilidad de materiales, organización del espacio y tiempos asignados a actividades de lenguaje.

La muestra incluye dos docentes seleccionados mediante muestreo intencional, con criterios de experiencia mínima de un año en educación inicial 2, ejecución regular de sesiones con cuentos y disposición para participar en entrevista grabada; en coherencia, se busca variedad de prácticas y rutinas entre paralelos para favorecer contraste descriptivo. Se aplica un consentimiento informado, así como confidencialidad mediante códigos para identificación de los participantes.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista y el instrumento fue una guía orientadora de preguntas, esta herramienta se basa en una conversación planificada entre investigador y participante, conducida con preguntas que indagan descripciones y vivencias sobre un tema en específico (Adeoye y Olenik, 2021). Así, se consultaron experiencias y percepciones sobre mediación del cuento, indicadores de comprensión y condiciones de aula; en ese sentido, el instrumento combinó siete preguntas abiertas con preguntas de profundización y registro de ejemplos situados, en promedio las entrevistas duraron entre 35 a 45 minutos. También se empleó la grabación de audio con la autorización del docente para asegurar la transcripción literal del contenido de las entrevistas. Estas posteriormente se pasaron a Word.

Como criterios de rigor, se utilizó la triangulación de la información, que consistió en contrastar múltiples recursos, como el diálogo textual de los informantes, los códigos identificados, así como argumentos de antecedentes y componentes teóricos, que en conjunto permiten analizar críticamente una temática a modo de discusión. Otro criterio de rigor fue la credibilidad, esto se obtiene evidenciando la transcripción literal de las entrevistas, contraste de los datos, devolución de transcripciones a docentes, doble codificación de los subconjuntos y evidencias de los recursos utilizados para recoger la información.

Una vez que se aplicaron las entrevistas a los docentes, estas fueron procesadas en el software Atlas.ti versión 25.0.1.32924; para el procesamiento de los datos, se utilizó la codificación y categorización, la codificación consistió en identificar fragmentos de texto que tengan una idea propia o conformen una unidad de análisis, a ello se le asignó un nombre único, este proceso se detuvo cuando se alcanzó la saturación temática por pregunta. Mientras que la categorización consistió en agrupar códigos que en conjunto representen una idea en común, a esa idea se le asignó un nombre o tema único, las subcategorías estuvieron relacionadas con las ideas centrales de cada pregunta y las categorías de análisis con las ideas centrales de los objetivos específicos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la tabla 1 se muestra la matriz de codificación y categorización, se identificaron 3 categorías de análisis, 7 subcategorías y 44 códigos, luego de la reducción por duplicación y depuración por saturación temática, homogeneidad semántica y consenso. Estos datos permiten sustentar que el relato de los cuentos mediados por docentes se concentra en los procedimientos, recursos y pequeños ajustes que estos realizan durante las sesiones, mientras que los indicadores funcionan como verificación operativa del seguimiento del cuento y las condiciones del plantel actúan como elementos

de posibilidad de mejora para la mediación; de esa forma, la práctica refleja el desempeño y contexto delimitado por factores internos y externos al aula.

Tabla 1. Categoría de análisis

Categoría de análisis	Subcategorías	Código de análisis
Mediación con cuentos recreativos	Estructura de sesión	• Apertura ritual • Desarrollo guiado • Pausas breves • Cierre narrativo • Turnos cortos • Consignas claras
	Recursos habituales	• Libro ilustrado • Láminas A3 • Títeres de mano • Proyección corta • Cambio de voz • Gestos marcados • Objetos de escena
	Ajustes docentes	• Relectura focal • Señalamiento imagen • Pregunta guía • Ritmo pausado • Roles asignados • Refuerzo léxico
Indicadores de desempeño narrativo	Señales de seguimiento	• Nombra personajes • Reconoce escenario • Ordena eventos • Anticipa final • Responde literal • Infiere causa

	Dificultades frecuentes	• Atención dispersa • Confunde roles • Salta escenas • Respuestas vagas • Dependencia pistas • Fatigabilidad
Condiciones y contexto institucional	Contexto lector del grupo	• Grupo EI2 • Edades 4-5 • Horario lectura • Frecuencia semanal • Rutina inicio • Paralelos A-B
	Condiciones del plantel	• Rincón lectura • Material disponible • Iluminación adecuada • Ruido externo • Tiempo asignado • Apoyo directivo • Acceso tecnología

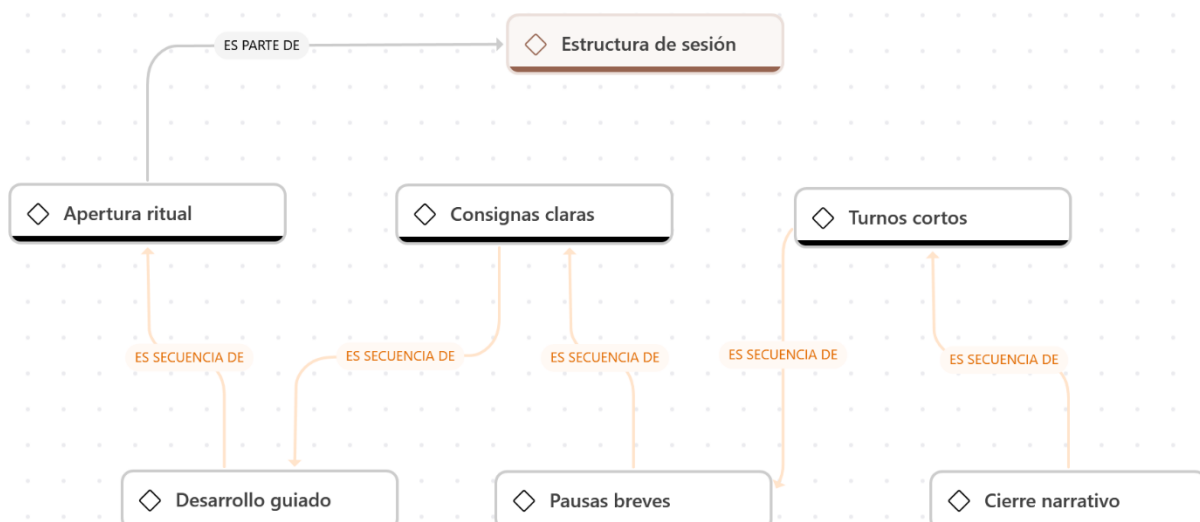
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

La primera categoría “Mediación con cuentos recreativos” dejó como resultados 3 subcategorías, la primera fue “Estructura de sesión”, en la Figura 1 se muestra la red semántica que posiciona este componente como un guion procedural donde la temporalidad y la gestión del turno organizan la mediación; de esta forma, la apertura ritual, haciendo énfasis a frases como “Había una vez” o “En un país muy muy lejano”, instala señales de inicio y prepara el foco de atención al cuento. Por otra parte, el desarrollo guiado actúa como un tramo central que articula las consignas o instrucciones claras, con pausas breves para regular la carga cognitiva de los estudiantes y a la vez para mantener la participación.

De igual forma, los turnos cortos dosifican la intervención infantil y permiten verificar la comprensión inmediata del mensaje del cuento sin saturar esta actividad; en cuanto al cierre narrativo, este elemento opera como un hito de convergencia que integra lo trabajado y fija el recuerdo de la

secuencia. En síntesis, se describe una sesión compacta típica y rítmica del proceso de un cuento, donde cada fase cumple una función operativa dentro de una rutina estable y replicable en el aula.

Figura 1. Estructura de sesión

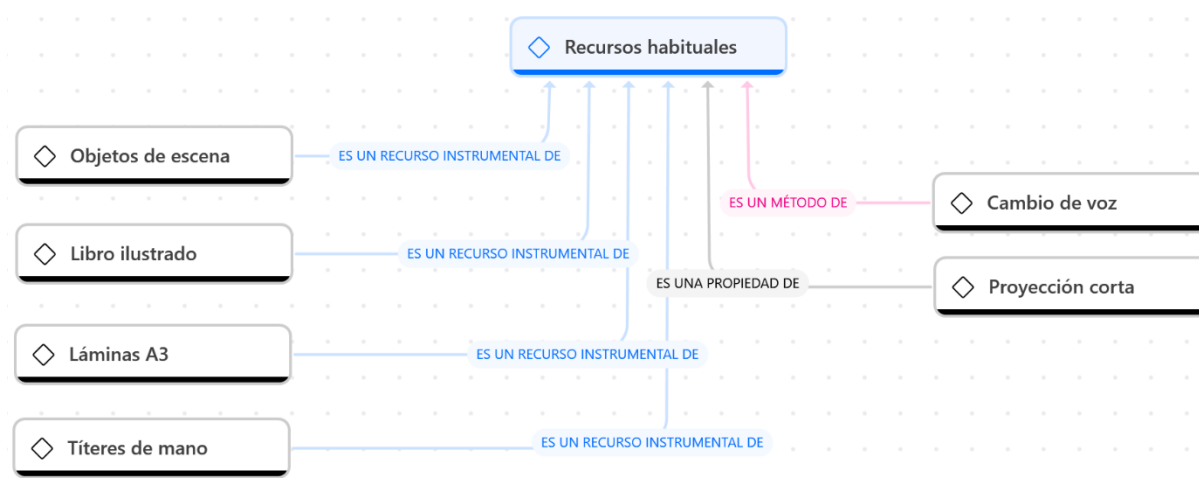


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

En la figura 2 se muestra la red semántica de la siguiente subcategoría denominada “Recursos habituales”, que se entienden como los materiales y procedimientos utilizados de forma recurrente por el docente durante la sesión de cuentos para mantener la atención y el seguimiento del relato, sin causar distracción; este incluye soportes instrumentales como el libro ilustrado, láminas de tamaño grande, títeres y otros objetos de escena; también se incluyen aquí rasgos de ejecución como cambio de voz y proyección corta.

Aquí es importante diferenciar la jerarquía que se le atribuye al anclaje visual y a la manipulación concreta como base de cada sesión de cuentos. De esta forma, los instrumentos físicos concentran la atención y ofrecen referentes estables para nombrar personajes y escenas, mientras que las variaciones vocales sirven para marcar roles y transiciones sin perder el hilo del cuento. Además, la proyección breve aparece como un estímulo puntual para iniciar o reforzar las escenas sin desplazar la interacción directa en educación inicial. Cabe mencionar que estos elementos son ajustables según el foco de atención y el ritmo de lectura de cada grupo.

Figura 2. Recursos habituales

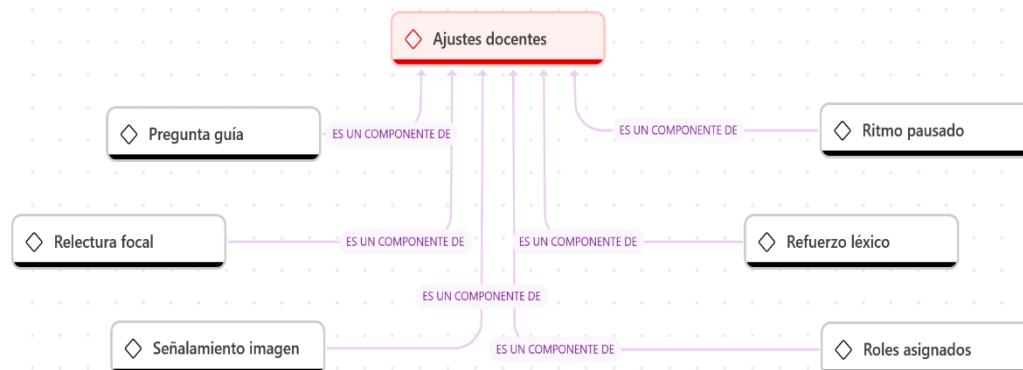


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

En cuanto a la figura 3, se visualiza la red semántica de la subcategoría “Ajustes docentes”, que consiste en pequeñas decisiones que aplica el docente y funciona regulando la sesión del cuento en tiempo real y mantienen el foco de atención del grupo; en perspectiva, la pregunta guía orienta la tención hacia el punto narrativo relevante y habilita respuestas breves, mientras que la relectura focal recupera los pasajes que no quedan claros para asegurar la continuidad del hilo del cuento.

Adicional, el señalamiento de imagen funciona sincronizando la palabra con el referente visual ilustrado en el libro o cartel, en cuanto al ritmo pausado permite dosificar la información para evitar sobrecarga en los estudiantes de inicial. A la vez el refuerzo léxico contribuye fijando un vocabulario contextual mediante repeticiones cortas; en tanto, los roles asignados redistribuyen la participación sin desatender la historia, con ello se equilibra la interacción y avance del cuento.

Figura 3. Ajustes docentes

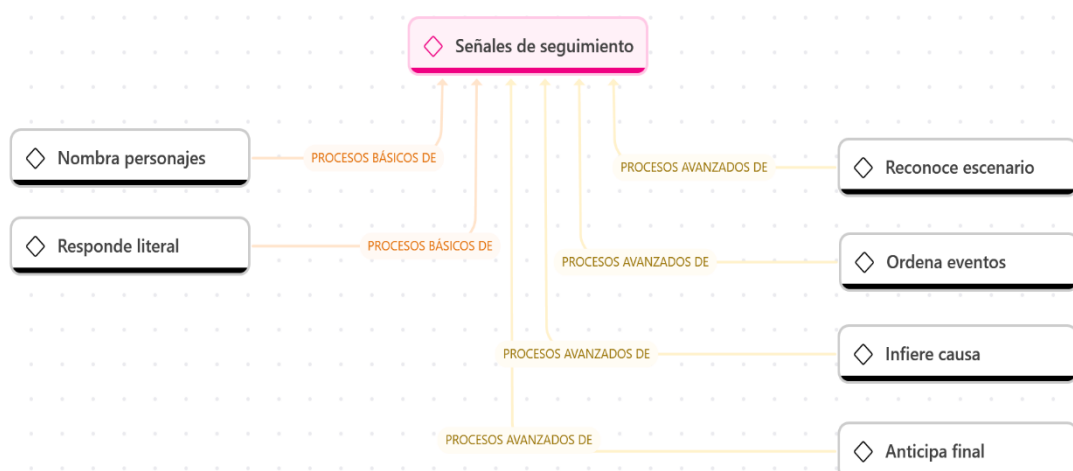


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

La segunda categoría de análisis corresponde a “Indicadores de desempeño narrativo”, aquí se identificaron 2 subcategorías, primera fue “Señales de seguimiento”, en la Figura 4 se evidencia la red semántica de este componente, que consiste en elementos observables durante y posterior a la sesión de los cuentos infantiles que muestran los estudiantes, evidencian coherencia y comprensión del relato. En este constructo se identifican dos grupos de códigos principales, por una parte, los procesos básicos de seguimiento como son la identificación de nombres de personajes, así como la respuesta literal a las preguntas, esto confirma el acceso a los datos explícitos y foco compartido.

Por otro lado, están los procesos avanzados de seguimiento, entre los que están el reconocimiento del escenario, orden de eventos según se lee, inferencias de causas y anticipación de los finales, estos muestran una comprensión compleja y consistente del relato. De esa forma, el docente puede verificar en tiempo real el nivel en ambos elementos, y ajustar los apoyos cuando los procesos de seguimiento básico no progresan hacia los avanzados.

Figura 4. Señales de seguimiento



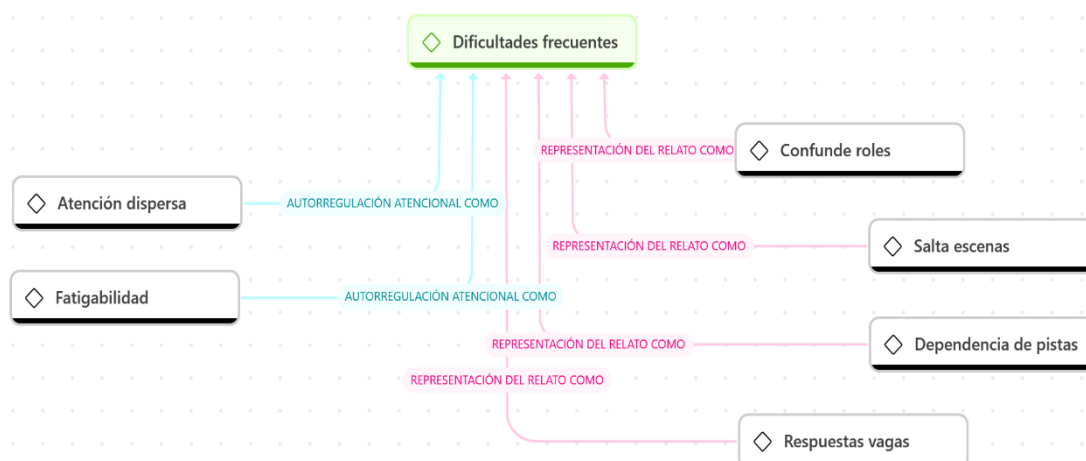
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

La siguiente subcategoría corresponde a “Dificultades frecuentes”, en la Figura 5 se visualiza la red semántica de este componente, que revela los patrones observables que se repiten durante la sesión de cuentos, los cuales obstaculizan la atención, la referencia a personales, orden de eventos del relato y comprensión general del relato. La red ilustra dos grupos principales, primero están las dificultades inherentes a la autorregulación atencional, que anticipa pérdida de foco de atención tras periodos de lectura de cuentos breves, como son las interrupciones en la continuidad de esta actividad.

También se evidencian las dificultades en la representación del relato, aquí la confusión de roles, saltar escenas, reflejan fallas de referencia y orden temporal, mientras que dependencia de pistas indica necesidad de apoyos visuales constantes para mantener el hilo de la lectura. En cuanto a

respuestas vagas, dejan entrever un acceso parcial a la información explícita y escaso anclaje de vocabulario contextual. Estos elementos ponen de manifiesto un umbral de carga cognitiva que cuando se supera, precipita encadenamientos de errores variados, a la vez se deja ruta de las principales necesidades e intervenciones docentes que demandan los estudiantes.

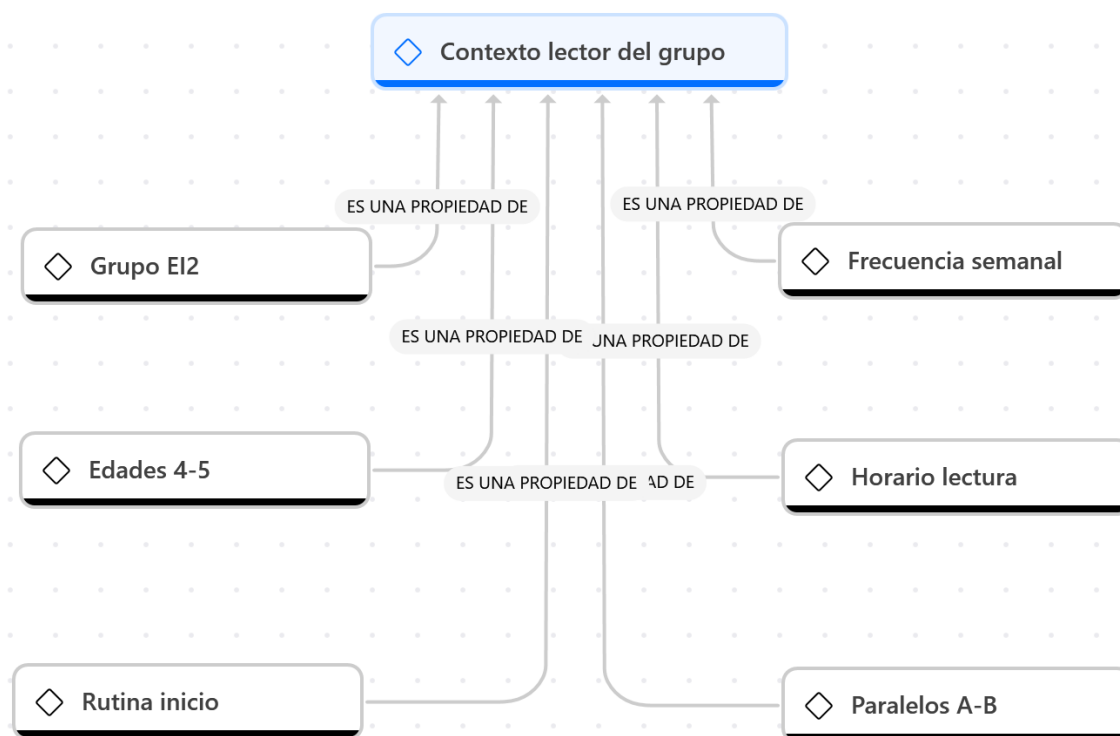
Figura 5. Dificultades frecuentes



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

La tercera categoría de análisis corresponde a “Condiciones y contexto institucional”, aquí se identificaron 2 subcategorías, la primera fue “Contexto lector del grupo”, cuya red se visualiza en la Figura 6, esta representa al conjunto de condiciones y perfil que se circunscribe a la sesión del cuento y que orientan la disposición y ritmo del grupo, así como la energía y disposición del grupo de estudiantes, que condicionan la comprensión del cuento. De acuerdo con el contexto, los estudiantes de inicial 2 demandan de ritmos de lectura ajustados a una velocidad y léxico básicos y con material ilustrativo en gran cantidad. De este modo, la temporalidad fija y señales de apertura estabilizan las expectativas de atención, mientras que la frecuencia determina cuánto se consolida el repertorio narrativo entre las sesiones.

Figura 6. Contexto lector del grupo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

En la Figura 7 se muestra la red semántica de la subcategoría “Condiciones del plantel”, que se trata del conjunto de recursos, apoyos y restricciones institucionales que están presentes en la realización de las sesiones de cuentos en inicial 2 en el contexto de estudio. Este elemento integra 2 grupos, primero están los factores habilitadores y los soportes institucionales, estos determinan la viabilidad cotidiana de la mediación docente con los cuentos. En cuanto al código ruido externo comprende una interferencia que obliga a cortar tramos del cuento o a reubicar la actividad para preservar la atención del grupo de estudiantes.

Figura 7. Condiciones del plantel



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las entrevistas aplicadas a los docentes.

DISCUSIÓN

En este apartado se muestran la interpretación de los resultados y su relación con estudios previos, así como la postura teórica, por cada categoría de análisis.

Mediación con cuentos recreativos

Para esta categoría, los resultados muestran que la mediación docente se organiza en una secuencia estructurada con apertura ritual, desarrollo guiado y cierre narrativo, apoyada en recursos visuales y expresivos, esto se nota en el testimonio del informante I1 que comentó “inicio mostrando una imagen y les hago preguntas como ¿Qué animal ven aquí?”, mientras que el I2 menciona el uso de “frases como había una vez, para captar la atención”. Estos resultados coinciden con Granada et al. (2022) quien reconoce que la narración oral combinada con gestos y apoyos visuales potencia la atención infantil. En coherencia con la teoría sociocultural, la mediación docente se interpreta como herramienta simbólica que orienta la comprensión narrativa dentro de la interacción. Esta coincidencia entre práctica y teoría refuerza la necesidad de secuencias estables y participativas como base del aprendizaje narrativo en educación inicial.

En cuanto a los ajustes docentes, se evidencia una gestión activa del cuento, a través de lectura focalizada, preguntas guías y refuerzo léxico, el I1 señala: “me acerco, le leo nuevamente y le muestro la cartilla”, mientras que I2 agrega: “le pido que se imagine qué seguirá después”. Dichas acciones se relacionan con la lectura descrita por Riad et al. (2025) donde la reformulación del cuento y la predicción fortalecen la comprensión, eso evidencia una convergencia entre los relatos y el enfoque de intervención verbal progresiva. Desde la perspectiva interpretativa, estos ajustes revelan competencia reflexiva docente y flexibilidad didáctica que transforma la lectura en un proceso interactivo que responde al ritmo de los estudiantes.

Indicadores de desempeño narrativo

Las señales de seguimiento identificadas confirmaron que los estudiantes activan niveles de comprensión literal e inferencial; I1 mencionó: “identifican al lobo feroz como el personaje malo”, mientras I2 destaca: “expresiones faciales y reacciones emocionales”. Estos resultados concuerdan con Becerra et al. (2023), quienes observaron una progresión de comprensión en infantes expuestos a lectura guiada con apoyos visuales. La presencia de respuestas literales e inferenciales en los estudiantes reflejan una transición entre la memoria de trabajo y la elaboración semántica; dicha concordancia reafirma que la comprensión infantil se construye gradualmente y depende del vínculo entre atención conjunta y mediación.

En cuanto a las dificultades, la dispersión de atención y la confusión de roles se repiten en ambos informantes. El I1 afirmó que “un 5% no presta atención y se confunde con los personajes”, mientras que I2 añadió que “se les complica identificar principales y secundarios”. Estos resultados se asemejan a Calderón et al. (2025) que relacionaron las limitaciones léxicas con un bajo desempeño lector. Estas fallas permiten interpretar que la saturación de la carga de atención se relaciona con intervalos cortos de tiempo de lectura del cuento. Aquí se reflexiona que la fatiga emerge como producto del entorno y del manejo de estímulos, por ello, la interpretación enfatiza el equilibrio entre la duración, ritmo y refuerzo verbal.

Condiciones y contexto institucional

El contexto donde se ejecuta la actividad del cuento deja entrever una rutina fija, frecuencia semanal y lectura posterior al refrigerio, I1 menciona que se da “una hora después del lunch... toda la semana”, mientras que I2 sugiere que se realiza “tres veces a la semana”. Dicho patrón concuerda con lo establecido por la UNICEF (2025) que recomienda espacios de lectura regulares para fortalecer los hábitos en los estudiantes de educación inicial. En estos casos, la rutina actúa como un elemento de predicción temporal que estabiliza la disposición cognitiva del grupo. Aun así, Bergman et al. (2024) sugirió que la consistencia de esta práctica necesita complementarse con la participación familiar para mantener la continuidad de este hábito fuera de las aulas.

En cuanto a las condiciones del plantel, se identificaron disposición de materiales, rincón de lectura e iluminación adecuada, así como debilidades como ruido y limitaciones de tiempo; I1 indicó “un espacio destinado a la lectura, con libertad de elección”, en tanto I2 agregó “acceso a tecnología y recursos digitales”. Esos elementos coincidieron con Şimşek (2024) quien destacó la eficacia de soportes híbridos siempre que mantengan interacción presencial. Esto muestra que la infraestructura facilita la mediación, pero su aprovechamiento depende de la autonomía docente y de políticas escolares que prioricen la continuidad de recursos y ambientes favorables.

En conjunto, los resultados dejan como implicaciones a la práctica educativa la necesidad de consolidar los planes de lectura con apertura ritual, preguntas predictivas y pausas, empleando materiales tangibles y estrategias expresivas que sostengan atención y coherencia narrativa. Para la práctica docente, esto supone fortalecer la formación en mediación oral, ajuste en tiempo real y diseño de secuencias multisensoriales. En cuanto a limitaciones, el estudio se circunscribe a dos docentes de una sola institución y se basa en entrevistas sin observación directa prolongada, lo que restringe la generalización. Aun así, la triangulación teórica y la coherencia de patrones otorgan credibilidad interpretativa al análisis cualitativo realizado.

Conclusiones

La mediación docente con cuentos recreativos en Educación Inicial 2 se reconoce como una práctica sistemática donde la secuencia narrativa y el uso de recursos visuales, gestuales y orales se integran para construir un significado compartido. Los resultados evidencian que la mediación constituye una forma de interacción simbólica que permite ajustar la dinámica de la lectura al ritmo y atención de los niños, generando experiencias de lenguaje con sentido. Su aplicación práctica radica en consolidar estrategias de narración estructurada y participativa que favorecen la comprensión y expresividad en contextos reales de aula.

Los indicadores observables de desempeño narrativo revelan progresos en la comprensión literal e inferencial, mostrando la capacidad de los niños para identificar personajes, organizar eventos y anticipar desenlaces. Estas conductas permiten al docente monitorear la comprensión en tiempo real y orientar intervenciones diferenciadas según el nivel de desarrollo lingüístico del grupo. La comparación con estudios previos confirma que el seguimiento de atención y la interpretación narrativa se fortalecen mediante mediaciones activas, hecho que reafirma la necesidad de incorporar la observación sistemática y retroalimentación constante en la práctica pedagógica.

Por último, las condiciones de aula y del plantel se presentan como determinantes del éxito en la implementación de cuentos recreativos, dado que el ambiente físico, el acceso a materiales y la organización del tiempo definen la continuidad y calidad de las sesiones. La existencia de rincones de lectura y apoyo institucional refuerza la sostenibilidad de la estrategia, mientras las limitaciones acústicas o temporales restringen su alcance. En síntesis, los hallazgos resaltan la importancia de políticas educativas que garanticen una infraestructura adecuada y formación docente continua. Por ende, futuros estudios podrían ampliar el análisis comparando instituciones con diferentes niveles de equipamiento y gestión para valorar su impacto en la comprensión lectora inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeoye, & Olenik. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *JACCP: Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10).
<https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Baño. (2024). Análisis comparativo nacional y regional sobre la competencia lectora en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica, Subniveles Elemental Y Media. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3). <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1129>
- Becerra, Piñas, Pérez, & Enríquez. (2023). Nivel de comprensión lectora en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial 531 de Huancavelica, Perú. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1(18). <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.18>
- Bergman, Aram, & Abramovich. (2024). Parents' Literacy Beliefs, Home Literacy Activities, and Children's Early Literacy Skills: Stability and Progress Approaching First Grade. *Behav. Sci.*, 14(11), 1038. <https://doi.org/10.3390/bs14111038>
- Briones, & Gómez. (2022). Estrategia educativa para fomentar hábitos de lectura en niños de tres a cinco años . *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(11).
<https://doi.org/10.46296/yc.v6i11.0193>
- Calderón, Jiménez, Olivo, Baquero, & Borja. (2025). Relación entre comprensión lectora y vocabulario. Estudio pre experimental en estudiantes de 1ero Bachillerato. Guayaquil, Ecuador. *Horizonte Académico*, 5(1). <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.108>
- Cevallos, & Lara. (2023). Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Tercer Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa San José Benito Cottolengo. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(2), 154-165. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i2.621>
- Darley, Furlong, Maguire, McCann, Connolly, & Coughlan. (2025). Applying Interpretative Phenomenological Analysis to Understand the Experience of Digital Health: A Methodological Reflection. *International Journal of Qualitative Methods*, 24(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1177/16094069251321603>
- Díaz, Noria, & Buendía. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Gonzabay, & Villón. (2024). *Cuentos infantiles en el desarrollo de la comprensión lectora en niños de 4 y 5 años*. Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas. Universidad Estatal
Península de Santa Elena.



- <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5ac339ed-6b41-42c1-83ea-b1a574d0af47/content>
- Granada, Pomés, & Cáceres. (2022). La importancia de leer cuentos para el desarrollo lingüístico de preescolares con Trastorno de Lenguaje. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233178>
- Lim, W. (2024). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2). <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- OECD. (5 de Diciembre de 2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Riad, Allodi, Siljehag, & Bölte. (2025). Dialogic reading in preschool: a pragmatic randomized trial enrolling additional language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4). <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348473>
- Romero. (2024). *Estrategias de intervención para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación básica elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf del periodo lectivo 2023-2024*. Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas. Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/682ccef3-3623-4b39-9154-70c6f900ea21/content>
- Saz. (2020). Proyecto de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia en los centros educativos. *Metodologías activas en el aula*, 131-138.
- Şimşek. (2024). The effect of augmented reality storybooks on the story comprehension and retelling of preschool children. *Front. Psychol.*, 15(1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459264>
- UNICEF. (24 de Junio de 2025). *Igniting the Potential of Young Children*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: <https://data.unicef.org/resources/igniting-the-potential-of-young-children/>
- Villamin, López, Thapa, & Cleary. (2024). A Worked Example of Qualitative Descriptive Design: A Step-by-Step Guide for Novice and Early Career Researchers. *Research Methodology: Discussion Paper - Methodology*, 81(8), 5181-5195. <https://doi.org/10.1111/jan.16481>

Wiesner, C. (2022). Doing qualitative and interpretative research: reflecting principles and principled challenges. *Political Research Exchange*, 4(1).
<https://doi.org/10.1080/2474736X.2022.2127372>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.