Oralidad y animación lectora en el tramo 0 a 3: investigación formativa en Montevideo

Orality and reading promotion (0 a 3): formative research in Montevideo

Javier Alliaume Molfino
jalliaum@vera.com.uy

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. Administración Nacional de Administración Pública, Uruguay

Recepción: 4 de febrero de 2026
Aceptación: 26 de mayo de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/mamakuna.27.1319

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo de investigación-acción e investigación formativa realizado en un centro privado de educación inicial de Montevideo, con participación de estudiantes practicantes, docentes del centro y niños y niñas de 0 a 3 años. El propósito fue resignificar la biblioteca institucional, inicialmente subutilizada, y convertirla en un espacio sensible y acogedor para la animación a la lectura. El trabajo se desarrolló a partir de un diagnóstico participativo y de la puesta en marcha de secuencias de oralidad y estrategias de ambientación que promovieron el juego, la escucha, la exploración autónoma y el vínculo afectivo. Los resultados muestran avances en la calidad de los encuentros literarios, una participación infantil más activa y expresiva y un proceso de apropiación pedagógica y reflexiva por parte de las estudiantes practicantes. Se concluye que la articulación entre investigación-acción e investigación formativa potencia la transformación de los entornos educativos y contribuye a la construcción de conocimiento profesional situado en la primera infancia.

Palabras clave: educación de la primera infancia, investigación-acción, formación docente, animación a la lectura, oralidad

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative study, combining action research and formative research, conducted at a private early childhood education center in Montevideo, with the participation of student teachers, center staff, and children aged 0 to 3. The aim was to redefine the role of the institutional library, initially underused, and transform it into a welcoming and sensitive space for reading promotion. The study was developed through a participatory needs assessment and the implementation of oral storytelling sequences and environmental strategies that fostered play, listening, independent exploration, and emotional connection. The findings show improvements in the quality of literary encounters, more active and expressive participation from the children, and a process of pedagogical and reflective appropriation by the student teachers. The study concludes that the integration of action research and formative research enhances the transformation of educational environments and contributes to the construction of situated professional knowledge in early childhood.

Keywords: early childhood education, action research, teacher training, reading promotion, orality

INTRODUCCIÓN

La educación en la primera infancia constituye un escenario privilegiado para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas. En este marco, la oralidad y el contacto temprano con la literatura se vuelven prácticas clave para habilitar experiencias cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales. Elliott (1990) define la investigación-acción educativa como el estudio sistemático de situaciones sociales con el fin de mejorar la calidad de la práctica, mientras que Lewin (1946, citado por Saltos *et al*., 2018) subraya que este enfoque permite "lograr de manera simultánea avances en el campo teórico y cambios sociales deseados" (p. 149).

La investigación formativa —concebida como un proceso dialógico, colaborativo y reflexivo— adquiere un lugar central en la formación docente cuando articula la teoría y práctica en contextos educativos concretos (Perines y Vega-López, 2024; Imbert Romero *et al*., 2022). Al mismo tiempo, la literatura sobre la primera infancia resalta el papel del lenguaje, del juego y de la lectura compartida como dimensiones culturales y vinculares decisivas (Frigerio *et al*., 2017; López, 2021), así como la relevancia del espacio educativo entendido como "tercer educador" (Hoyuelos, 2005; Malaguzzi, 2002).

Estos marcos conceptuales constriñen la experiencia presentada en este artículo, desarrollada en un centro privado de educación inicial en Uruguay, donde se buscó generar experiencias de animación a la lectura mediante la transformación de un espacio institucional y la reflexión pedagógica situada. Se trata de un estudio cualitativo que combina investigación-acción participativa e investigación formativa en el contexto de la formación inicial docente.

La pregunta que guio el estudio fue ¿cómo generar experiencias de animación a la lectura en la primera infancia que integren el espacio, el cuerpo y la voz como lenguajes educativos y culturales? Dado el carácter cualitativo y exploratorio del estudio, no se formularon hipótesis, sino que se trabajó a partir de esta pregunta central de investigación.

Los objetivos del estudio fueron:

- Crear un espacio exclusivo para encuentros literarios.
- Promover la reflexión docente y estudiantil sobre las prácticas de lectura.
- Implementar estrategias que fortalezcan la oralidad y el acercamiento cultural desde edades tempranas.

PUNTO DE PARTIDA Y DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

En el centro educativo donde se desarrolló la investigación se identificó, a partir de un diagnóstico participativo, que la biblioteca institucional funcionaba como un espacio marginal dentro de la dinámica cotidiana: su uso era esporádico, poco planificado y escasamente integrado a las prácticas pedagógicas con niños y niñas de cero a tres años. Esta situación se inscribe en un problema más amplio, observable en diversos contextos de educación inicial, vinculado con la escasez de propuestas sistemáticas de animación a la lectura en el primer tramo de la primera infancia, así como a la limitada articulación entre oralidad, espacio educativo y mediación docente. A ello se suma la baja disponibilidad de experiencias documentadas que integren una investigación formativa e investigación-acción en este tramo etario, particularmente en lo referido a la formación de estudiantes practicantes y al desarrollo de competencias investigativas situadas. En este escenario, el problema no se reduce a la ausencia de recursos materiales, sino que involucra la necesidad de repensar el sentido pedagógico del espacio, las prácticas de mediación lectora y los modos en que la formación docente puede contribuir a transformar dichas prácticas desde una perspectiva crítica, colaborativa y contextualizada.

Desde el inicio, el diagnóstico se planteó como una lectura compartida de la situación: qué usos tenía efectivamente el espacio, qué interrupciones lo atravesaban, qué escenas de

oralidad se habilitaban —y cuáles quedaban fuera— en la cotidianeidad del tramo 0 a 3 años. A partir de los registros de observación y de las conversaciones con el equipo, se definieron prioridades concretas: jerarquizar un lugar que invitara a quedarse, reducir interferencias (tránsito, ruido, tiempos apurados) y sostener propuestas regulares de lectura compartida que dialogaran con las necesidades de los bebés, las niñas y los niños pequeños.

MARCO CONCEPTUAL: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y MEDIACIÓN LECTORA EN CERO A TRES AÑOS

La investigación-acción se ha consolidado como un enfoque de referencia para repensar la práctica docente. Elliott (1990) la define como "una forma de indagación reflexiva llevada a cabo por quienes participan en una situación social con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas" (p. 11). En una línea afín, Carr y Kemmis (1988) la describen como una práctica crítica que organiza ciclos de planificación, acción, observación y reflexión orientados a transformar la educación. Lewin (1946, citado por Saltos *et al*., 2018) enfatiza, además, su potencial emancipador al señalar que este enfoque permite "lograr de manera simultánea avances en el campo teórico y cambios sociales deseados" (p. 50).

Por otra parte, la investigación formativa busca articular los procesos de formación docente con el desarrollo de competencias investigativas. Restrepo (2003) la concibe como un proceso en el que los estudiantes aprenden a investigar investigando, mientras que Espinoza Freire (2020) y Perines y Vega-López (2024) destacan su capacidad para impulsar docentes reflexivos, capaces de vincular la teoría y la práctica en escenarios reales. Ambos enfoques comparten una base crítica y participativa, pero enfatizan dimensiones distintas: la investigación-acción se orienta principalmente a transformar la práctica, mientras que la investigación formativa destaca el desarrollo del sujeto investigador.

En los últimos años, distintos trabajos han profundizado en el lugar de la investigación formativa en la formación inicial. Sabariego *et al*. (2020), a partir de una experiencia con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Barcelona muestran que la participación en proyectos de investigación formativa en entornos formativos duales favorece el desarrollo de la competencia investigadora, fortalece habilidades metodológicas, instrumentales, conceptuales y sociales, así como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. En América Latina, Perines (2020) propone un modelo de formación en investigación educativa para futuros profesores sustentado en dos grandes dimensiones —formación sobre investigación educativa y formación en y sobre el contexto educativo—, que coloca la indagación de la propia práctica en el centro de la profesionalidad docente. En la misma dirección, Perines y Vega-López (2024) recopilan experiencias de Chile, México, Colombia, Honduras y Uruguay para mostrar que la investigación formativa puede contribuir a que los futuros docentes se constituyan en agentes de cambio, siempre que existan condiciones curriculares e institucionales que lo permitan.

En el contexto uruguayo, Cabrera Borges *et al*. (2021) documentan un proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el que, desde el paradigma de la investigación formativa, se diseñan e implementan estrategias investigativas en clave de investigación-acción con estudiantes de formación docente. Sus resultados evidencian avances en habilidades investigativas —búsqueda y análisis de información, selección de metodologías, interpretación de datos— y confirman el potencial de este enfoque para articular la teoría, práctica y reflexión crítica. A su vez, Aguinaga Villegas y Asensio Muñoz (2024) muestran, a partir de un estudio de casos en universidades peruanas, una fuerte apuesta normativa por la investigación en la formación docente,

pero también tensiones entre los mandatos curriculares y las oportunidades efectivas de trabajo investigativo en las asignaturas. En este escenario, la experiencia que aquí se presenta se ofrece como un aporte situado a los debates sobre cómo concretar, en la práctica cotidiana, la formación en y para la investigación en carreras orientadas a la primera infancia.

En el campo específico de la primera infancia, múltiples estudios han subrayado la centralidad de la oralidad, el juego y la lectura compartida en la construcción de vínculos y en el acceso simbólico al mundo (Frigerio *et al*., 2017; López, 2021). La lectura —como señala López— es una experiencia cultural y afectiva que implica "baños narrativos" capaces de habilitar procesos psíquicos, lingüísticos y emocionales. La pedagogía de Reggio Emilia, por su parte, aporta una comprensión profunda del ambiente educativo como "tercer educador", dotado de intencionalidad estética, comunicativa y simbólica (Hoyuelos, 2005; Malaguzzi, 2002). Como plantea López (2021), las experiencias tempranas de lectura compartida configuran verdaderos "nidos de lecturas", donde la mediación adulta construye un baño narrativo y afectivo que sostiene el ingreso de bebés y niños pequeños a la cultura escrita.

Este entramado conceptual orienta la experiencia narrada en este artículo: una propuesta situada de animación a la lectura en la que la oralidad, el espacio y la reflexión pedagógica se articularon como lenguajes educativos y como ejes de la formación docente. Desde esta perspectiva, la metodología adoptada puede entenderse como una prolongación coherente de estos postulados teóricos.

ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISPOSITIVO FORMATIVO

Diseño y participantes

El estudio se inscribió en un enfoque cualitativo y adoptó la modalidad de investigación-acción participativa en el marco del paradigma crítico-emancipatorio. Con esta elección metodológica, retomando a Kemmis y McTaggart (1988), se organizó el trabajo en ciclos iterativos de planificación, acción, observación y reflexión crítica, favoreciendo tanto la transformación de la práctica educativa como la producción de conocimiento situado. El diseño incorporó principios de investigación formativa, ubicando a las estudiantes practicantes como protagonistas en la construcción del saber pedagógico.

La decisión de articular la investigación-acción e investigación formativa dialoga con un conjunto de experiencias que han documentado el potencial de estos enfoques en la formación docente. Cabrera Borges *et al*. (2021) e Imbert Romero *et al*. (2022) muestran que el trabajo con estrategias investigativas en proyectos de investigación-acción contribuye al desarrollo de habilidades investigativas específicas y a la apropiación de la investigación como parte del currículo. Sabariego *et al*. (2020) señalan, por su parte, que la participación del estudiantado en proyectos de investigación formativa, vinculados con las problemáticas reales de los centros, promueve la planificación rigurosa, la sistematización del proceso y la reflexión compartida con los docentes en ejercicio.

En el ámbito de la educación inicial, Vargas Ibáñez y González Suárez (2022) destacan que el diseño de estrategias de alfabetización inicial, en clave de investigación-acción pedagógica, favorece las transformaciones sostenidas tanto en el aula como en el vínculo con las familias. La metodología adoptada en este estudio se nutre de estos antecedentes; por ello, los adapta a un contexto de trabajo con niñas y niños de cero a tres años y con estudiantes practicantes de magisterio.

En esta doble perspectiva, la experiencia se propuso simultáneamente transformar el espacio de lectura del centro y favorecer el desarrollo de competencias investigativas en las estudiantes practicantes. Asimismo, la investigación se llevó a cabo en un centro privado de educación inicial de Montevideo que atiende a niños y niñas de cero a treinta y seis meses. Formaron parte del estudio seis estudiantes practicantes

de la carrera Maestro/a en Primera Infancia, tres docentes referentes de sala, la coordinadora pedagógica del centro y los niños y las niñas de los tres niveles de atención (sala de bebés, nivel 1 y nivel 2). La selección respondió a un criterio intencional, procurando la participación horizontal y la construcción conjunta del proceso investigativo.

Los docentes participaron como supervisores de práctica y coordinadores del proceso investigativo, acompañando el diseño de las secuencias de lectura, facilitando las instancias de reflexión colectiva y sistematizando el material recogido junto con las estudiantes practicantes. Este doble rol implicó un ejercicio constante de reflexividad para distinguir la mirada pedagógica cotidiana de la perspectiva investigativa y formativa.

Estrategias de producción de información y procedimiento

Para recolectar datos se utilizaron diversas estrategias: observaciones pedagógicas sistemáticas, registros escritos de las intervenciones, entrevistas semiestructuradas a docentes y documentación fotográfica del proceso de transformación del espacio. Esta combinación de técnicas permitió triangular la información y captar dimensiones cualitativas del fenómeno desde distintos puntos de vista.

El proceso se organizó en cuatro ciclos sucesivos de investigación-acción, cada uno integrado por fases de planificación, implementación, observación y reflexión colectiva. Como criterios de rigor se consideraron la credibilidad (mediante la triangulación de fuentes), la transferibilidad (a través de descripciones densas del contexto) y la reflexividad (mediante espacios sistemáticos de análisis crítico). En relación con la ética, se obtuvo consentimiento informado de las familias, se garantizó la confidencialidad de los datos y se resguardó la identidad de todos los participantes.

La experiencia investigativa se desarrolló en el marco de un curso de práctica y didáctica de la carrera Maestro/a en Primera Infancia, y fue coordinada por dos docentes de práctica, quienes acompañaron de forma sistemática el diseño, la implementación y la reflexión pedagógica de las propuestas junto a las estudiantes practicantes. Desde este encuadre, la investigación se inscribió simultáneamente como una experiencia pedagógica y como un proceso de indagación, en el que las instancias formativas propias del curso se articularon con la producción de conocimiento sobre la práctica. El trabajo que aquí se presenta recupera y sistematiza dicha experiencia desde una perspectiva investigativa, integrando los aportes del equipo docente, las estudiantes y el contexto institucional y asumiendo una mirada reflexiva sobre los procesos de transformación pedagógica desarrollados.

Análisis, criterios de rigor y consideraciones éticas

El análisis se desarrolló mediante la codificación temática de tipo inductivo, a partir de la cual se construyeron las categorías emergentes. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes y dimensiones significativas vinculadas con el uso del espacio, la participación infantil, la mediación docente y la apropiación de herramientas pedagógicas. Los resultados del análisis fueron revisados y discutidos en instancias de reflexión colectiva con las participantes adultas.

HALLAZGOS DEL PROCESO: ESPACIO, ORALIDAD Y FORMACIÓN EN PRÁCTICA

Los resultados del proceso de investigación mostraron transformaciones significativas en el espacio educativo, en las experiencias de oralidad y animación a la lectura y en la formación profesional de las estudiantes practicantes.

Transformación del espacio

La intervención permitió resignificar un área institucional subutilizada, convirtiéndola en un

rincón de lectura accesible, íntimo y estéticamente cuidado. Las observaciones registraron un cambio en las dinámicas cotidianas: los niños y las niñas comenzaron a acercarse espontáneamente a explorar libros, manipularlos y sentarse en el espacio incluso fuera de las propuestas planificadas. Las docentes del centro señalaron que el nuevo ambiente "favorecía momentos de lectura más tranquilos y compartidos", distintos de la rutina previa.

Participación infantil y experiencias de oralidad

Las secuencias implementadas en sala de bebés, nivel 1 y nivel 2 promovieron experiencias sensibles y dialógicas. En bebés se observaron respuestas corporales y vocalizaciones asociadas con el ritmo y la entonación de la lectura. En los grupos de 1 y 2 años surgieron anticipaciones narrativas, gestos imitativos, expresiones de sorpresa y participación verbal emergente. Algunos registros muestran que los niños y las niñas pedían repetir ciertos fragmentos, se acercaban al libro para señalar imágenes o imitaban los gestos narrativos de las docentes.

Las familias reportaron, durante entrevistas y conversaciones informales, que los niños "buscaban libros en casa" o reproducían gestos del relato. Esto indica que la experiencia tuvo un efecto más allá del espacio institucional.

Vínculos y clima pedagógico

El proceso fortaleció los vínculos entre los practicantes, los docentes y las niñas y los niños. Esto generó un clima de confianza que facilitó la participación activa. Las docentes referentes destacaron que los encuentros literarios constituían "un momento de encuentro genuino", valorando la posibilidad de habilitar tiempos más pausados y significativos.

Desarrollo profesional de las practicantes

Entre las estrategias empleadas se incluyeron la selección de libros con alta carga poética e imágenes potentes, el uso de objetos y mantas para crear "nidos de lectura", la incorporación de canciones y rimas vinculadas a los relatos y la repetición ritualizada de ciertas frases e inflexiones de voz. Estos recursos buscaron sostener un clima de juego y escucha que habilitara el acercamiento cultural a la lengua escrita desde la corporeidad y la afectividad.

Desde la perspectiva formativa, las estudiantes mostraron avances en:

- La selección de materiales literarios adecuados a cada nivel.
- La disposición corporal y expresiva durante la lectura.
- La creación de ambientes sensibles.
- El uso de la voz y los silencios como recursos pedagógicos.
- La lectura de señales infantiles para ajustar las dinámicas.

Los registros reflexivos evidencian que las practicantes identificaron dificultades iniciales —como el manejo del tiempo, la organización del espacio y el sostenimiento de la atención— y ajustaron sus estrategias a partir de la retroalimentación recibida en las instancias colectivas.

Impacto institucional

El equipo del centro expresó interés en sostener y ampliar el rincón de lectura, incorporando nuevas propuestas de mediación lectora. La coordinadora pedagógica señaló que la experiencia "instaló capacidades en el equipo", particularmente en la valoración del espacio como factor educativo y en la organización de momentos de lectura que integran cuerpo, voz y cultura.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten comprender cómo la articulación entre la investigación-acción y la investigación formativa puede impulsar procesos de transformación

pedagógica en la primera infancia. En sintonía con Elliott (1990), la experiencia mostró que la reflexión sistemática sobre la práctica —estructurada en ciclos de planificación, acción y revisión— habilita mejoras concretas en las propuestas educativas y en la comprensión de su sentido. Asimismo, tal como plantean Perines y Vega-López (2024), el trabajo colaborativo en contextos reales favorece la formación de docentes capaces de interrogar críticamente su quehacer y de fundamentar sus decisiones pedagógicas.

La transformación del espacio de lectura se vincula con lo que sostienen Hoyuelos (2005) y Malaguzzi (2002) acerca del ambiente como "tercer educador". Los resultados evidencian que las decisiones estéticas y materiales no solo generan condiciones físicas para la lectura, sino que también modelan modos de vincularse, escuchar y habitar la palabra. En este sentido, la experiencia coincide con investigaciones que subrayan la importancia del entorno para propiciar encuentros sensibles en primera infancia, y aporta, además, evidencia específica para el tramo 0 a 3, aún poco documentado en la literatura latinoamericana.

En términos de formación docente, los resultados se articulan con lo señalado por Sabariego *et al*. (2020) sobre el potencial de la investigación formativa para desarrollar la competencia investigadora en la formación inicial. Al igual que en su estudio, las estudiantes participantes no solo aprendieron a formular problemas y a gestionar un pequeño proyecto de investigación, sino que también fortalecieron habilidades transversales como el trabajo en equipo, la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas sobre su práctica. En línea con el modelo propuesto por Perines (2020), el proceso combinó instancias de formación sobre investigación educativa (lectura y discusión de marcos teóricos) con experiencias de formación en y sobre el contexto educativo (diseño, implementación y análisis de la propuesta en el centro).

El carácter situado y transformador del trabajo desarrollado dialoga con los aportes de Cabrera Borges *et al*. (2021) e Imbert Romero *et al*. (2022), quienes destacan que los estudiantes "aprenden a investigar investigando" cuando participan activamente en proyectos de investigación-acción guiados. En este caso, la transformación del espacio de biblioteca y de las prácticas de animación a la lectura funcionó como escenario concreto para desplegar estrategias investigativas, generando cambios tanto en la práctica pedagógica como en la identidad profesional en construcción.

De manera convergente con lo planteado por Vargas Ibáñez y González Suárez (2022), la mejora de las propuestas de oralidad y lectura en la primera infancia se acompañó de un proceso de reflexión sistemática sobre la enseñanza, con impacto en las familias y en la cultura institucional. Por su parte, las tensiones señaladas por Aguinaga Villegas y Asensio Muñoz (2024) entre lo que prescriben los planes de estudio y las posibilidades reales de desarrollar investigación en la formación inicial permiten situar esta experiencia como una iniciativa localizada que, sin resolver esos desafíos estructurales, muestra que es posible abrir "ventanas" para la investigación formativa incluso en contextos con tiempos y recursos limitados.

Los resultados relativos a la participación infantil dialogan con los aportes de López (2021), quien concibe la lectura como una experiencia emocional, corporal y cultural. Las respuestas gestuales, vocales y narrativas observadas muestran cómo los niños y las niñas construyen significado a partir de la corporeidad y de la interacción con la voz adulta. Esto reafirma la importancia de propuestas que integren oralidad, presencia corporal y mediación literaria desde edades tempranas.

En relación con la formación docente, la experiencia confirma los planteos de Restrepo (2003) y Espinoza Freire (2020) acerca de la capacidad de la investigación formativa para desarrollar habilidades de observación, análisis y fundamentación en futuros maestros. La apropiación progresiva de herramientas pedagógicas por parte de las practicantes evidencia que la investigación situada no solo permite comprender una realidad educativa, sino también transformarla y transformarse en el proceso.

Un rasgo distintivo de este estudio radica en articular la reflexión sobre la oralidad y la lectura con la dimensión espacial en el tramo 0 a 3, mostrando cómo el ambiente se configura como mediador cultural en experiencias de lectura compartida. A diferencia de investigaciones centradas en niveles superiores, esta propuesta aporta evidencia localizada sobre la implicación activa de bebés, niños y niñas en prácticas literarias cuando el entorno y la mediación docente lo posibilitan.

Finalmente, el proceso evidenció que la transformación del espacio y la reflexión pedagógica tuvieron un impacto institucional más amplio, ya que generaron interés por sostener y ampliar las prácticas de mediación lectora. Esto coincide con los trabajos que resaltan la importancia del enfoque comunitario y del diálogo entre actores para consolidar cambios educativos duraderos.

CLAVES PARA REPLICAR: DECISIONES PEDAGÓGICAS Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD

A modo de cierre del desarrollo, se proponen algunas claves que condensan aprendizajes del proceso y pueden orientar a otros equipos que quieran fortalecer la oralidad y la lectura compartida en el tramo 0 a 3. No se presentan como receta, sino como criterios que dialogan con la lógica de ciclos de la investigación-acción (Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988) y con el sentido de la investigación formativa como producción situada de saber pedagógico (Imbert Romero *et al*., 2021).

Empezar por el ambiente

En cero a tres, el espacio no es un "escenario neutro", sino parte del gesto pedagógico. La resignificación del rincón de lectura mostró que la calidad del encuentro depende de condiciones simples, pero difíciles de sostener: menos tránsito, menos ruido, una iluminación amable, una alfombra que invite a sentarse y un mobiliario a escala. Esto recupera la idea del ambiente como "tercer educador", presente en la tradición de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2002) y en los aportes sobre estética y pedagogía del espacio (Hoyuelos, 2005).

Sostener regularidad (aunque sea breve)

La investigación confirmó que el cambio no vino de una "gran jornada", sino de la sistematicidad. Una propuesta corta, estable en el calendario, permite que bebés, niñas y niños anticipen, reconozcan y reingresen a la escena de lectura. En términos de oralidad, esa repetición crea un "baño narrativo" que habilita el juego con la voz, las pausas y las imágenes (López, 2021).

Curar pocos materiales y rotarlos

Funcionó mejor una selección pequeña, resistente y significativa que una biblioteca "abierta" difícil de gestionar. La curaduría por edades (tapa dura, tela, libros con repetición, poesía breve, imágenes potentes) y la rotación planificada ayudaron a que los libros circulen sin volverse ruido. Esta decisión se enlaza con la idea de mediación como construcción de condiciones de acceso cultural, no como mera disponibilidad de objetos (Frigerio *et al*., 2017).

Pensar la mediación desde el cuerpo y la voz

En el proceso formativo, una de las ganancias más visibles fue el trabajo fino sobre cómo se lee en cero a tres: postura, distancia, sostén del libro, ritmo, silencios, mirada y escucha. Leer no es "actuar" para un público, sino sostener una relación. Esa perspectiva ayudó a evitar la trampa de usar la lectura como herramienta de control y a habilitar interacciones más sensibles, con tiempos menos apurados.

Registrar poco, pero registrar siempre

Para que la experiencia no quede en anécdota se necesita documentación mínima y constante.

Las observaciones sistemáticas y los registros reflexivos de las practicantes, triangulados con entrevistas y análisis documental, permitieron identificar patrones y ajustar decisiones. En clave de formación, escribir sobre lo hecho vuelve pensable la práctica y favorece reflexividad crítica (Espinoza Freire, 2020).

Conversar la práctica con evidencia

La coordinación del curso y las instancias colectivas de reflexión funcionaron como motor de mejora. La clave estuvo en discutir a partir de evidencias (un registro breve, una escena significativa, una decisión espacial), evitando que la evaluación quede reducida a opiniones. Este punto aparece de manera consistente en experiencias de investigación formativa donde se busca integrar teoría y práctica en la formación inicial (Perines y Vega-López, 2024; Perines, 2020).

Abrir un lugar para las familias

Aun cuando el foco estuvo en el espacio institucional, las conversaciones con familias mostraron efectos que exceden el centro. Comunicar qué se busca con la lectura compartida (disfrute, vínculo, lenguaje, cultura) y proponer pequeños puentes para el hogar puede potenciar la continuidad de la experiencia, sin convertir a las familias en "público" sino en aliadas del proceso.

En síntesis, replicar este tipo de propuestas supone mirar en conjunto tres dimensiones el ambiente (condiciones materiales y estéticas), la mediación (cuerpo, voz, vínculo) y el dispositivo formativo-investigativo (registro, conversación pedagógica y ciclos de ajuste). Cuando esas dimensiones se alinean, la lectura compartida deja de ser un momento aislado y pasa a formar parte de una cultura institucional que cuida la oralidad desde el comienzo.

CONCLUSIONES

Este estudio aporta, en particular, evidencia situada sobre el tramo 0 a 3 años, la articulación entre mediación lectora y espacio educativo y el papel de la investigación formativa en la formación inicial. Además, la experiencia desarrollada permitió constatar que la articulación entre la investigación-acción y la investigación formativa constituye un camino fértil para transformar tanto los espacios educativos como las prácticas pedagógicas en la primera infancia. La intervención sobre el rincón de lectura no solo resignificó un área institucional subutilizada, sino que creó condiciones sensibles y estéticas que favorecieron la circulación de la palabra, la escucha atenta y el encuentro entre los niños, las niñas y los adultos. Estos resultados muestran que el ambiente, cuando es pensado desde una intencionalidad pedagógica clara, puede funcionar efectivamente como mediador cultural.

El proceso también permitió fortalecer las prácticas de mediación lectora y promover experiencias de oralidad ajustadas a las características del tramo de 0 a 3, todavía poco explorado en la literatura regional. Las respuestas corporales, gestuales y narrativas registradas evidencian que la lectura compartida se vuelve una experiencia profunda cuando se desarrolla en un entorno cuidado y con una presencia docente sensible y disponible.

Desde la perspectiva de la formación docente, la investigación confirmó la potencia de las propuestas formativas situadas para desarrollar capacidades de observación, análisis y fundamentación. Las estudiantes practicantes no solo ajustaron sus estrategias de intervención, sino que elaboraron lecturas críticas de su propia práctica, integrando teoría y experiencia de modo reflexivo.

En términos institucionales, la experiencia dejó capacidades instaladas que trascendieron el período de intervención: decisiones sobre ambientación, organización del tiempo y modos de acompañar la lectura fueron retomadas por el equipo del centro, ampliando el alcance de la propuesta. Se fortaleció, además, el diálogo con las familias, que reconocieron cambios en los modos en que los niños y las niñas se vinculan con los libros en el hogar.

Como toda investigación situada, este estudio presenta limitaciones vinculadas con la escala y el contexto: se desarrolló en un único centro educativo, con un número acotado de

participantes y en un período delimitado. En particular, las estrategias de mediación lectora trabajadas fueron acotadas en cuanto a subgéneros y recursos materiales y no se sistematizaron de forma exhaustiva todos los indicadores de desarrollo del lenguaje. Esto sugiere prudencia al extrapolar los resultados y abre líneas para profundizar en futuros estudios. No obstante, sus resultados ofrecen pistas valiosas para otras instituciones que buscan integrar oralidad, espacio y lectura en el tramo de 0 a 3, así como para programas de formación docente interesados en consolidar prácticas investigativas en contextos reales.

Finalmente, la propuesta invita a seguir explorando nuevos subgéneros literarios, fortalecer las estrategias de mediación lectora y profundizar el trabajo interdisciplinar. Leer con otros —desde la primera infancia— es también una forma de construir comunidad, de habilitar mundos posibles y de sostener un modo sensible de estar con otros.

Si tuviera que señalar un primer paso para otros centros, sería este: elegir un espacio posible y empezar a habitarlo con regularidad, aunque sea con propuestas breves, registrando lo que sucede y conversándolo en equipo. En el tramo 0 a 3 años, la palabra llega por la vía del vínculo: cuando el ambiente y la mediación cuidan ese encuentro, la lectura se vuelve experiencia compartida y un modo sensible de estar con los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguinaga Villegas, M. y Asensio Muñoz, I. (2024). La investigación en la formación docente: Un estudio de casos. *Aula Magna 2.0* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/16937

Cabrera Borges, A., Rebollo, C. y Rodríguez, M. (2021). Desarrollo de estrategias investigativas a través de un diseño de investigación-acción. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, *8*(16), 1-13. https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/244

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Espinoza Freire, E. (2020). *Reflexividad crítica en la formación docente*. Ediciones de la Universidad Central.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, G. (2017). *Los vínculos en educación*. Noveduc.

Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético-educativo. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia: Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166-175). Graó.

Imbert Romero, D., Nieto Vázquez, S., Pérez Salatto, M., Rebollo Kellemberger, M. y Rodríguez Infanzón, M. (2021). Investigación formativa y desarrollo de estrategias investigativas. *Revista F@ro*, *1*(35). 1-15.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

López, M. (2021). *Nidos de lecturas: Desde la cuna.* CERLALC. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/11/Anidando-entre-palabra/s-2.pdf

Malaguzzi, L. (2002). *Los cien lenguajes del niño*. Rosa Sensat.

Perines, H. (2020). El camino hacia un modelo formativo en investigación educativa al interior de las carreras de pedagogía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *19*(41), 241-256. https://doi.org/10.21703/rexe.20201941perines13

Perines, H. y Vega-López, R. (2024). Los futuros profesores y su vinculación con la investigación educativa: De la teoría a la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *15*(2), e202. https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3723

Restrepo, B. (2003). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Magisterio.

Sabariego, M., Cano Hila, A., Gros Salvat, B. y Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *26*, 239-259. https://doi.org/10.18172/con.4326

Saltos, L., Loor-Salmon, L. y Palma-Villavicencio, M. (2018). La investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del Conocimiento*, *3*(12), 149-159. https://doi.org/10.23857/pc.v3i12.822

Vargas Ibáñez, A. y González Suárez, A. (2022). Transformación de la práctica pedagógica: Una mirada desde la educación inicial. *Infancias Imágenes*, *21*(1), 22-35. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/20774