

**El rincón de lectura como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral en estudiantes del grado primero A de la Institución Educativa Luis**

**Eduardo Díaz**

Karen Julieth Gonzales Lara

Lilleth Alexandra León López

Asesor

Silvia Moreno Ojeda

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

## Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, trabajando con un grupo de diez estudiantes del grado primero A, con edades entre 6 y 7 años. El objetivo general fue fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral mediante la implementación de un rincón de lectura durante el primer semestre de 2026., utilizando un enfoque cualitativo y experimental en el que puso en juego el rincón de lectura reconociendo sus efectos en la comprensión lectora y la expresión oral. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la disposición de espacios pedagógicos estructurados y lúdicos potenció la motivación, la participación activa y el desarrollo de habilidades interpretativas y comunicativas en los estudiantes, consolidando la lectura como una práctica significativa y autónoma que favoreció su pensamiento crítico y su fluidez verbal.

***Palabras clave:*** rincón, lectura, comprensión, expresión, autonomía.

### **Abstract**

This document is the result of a formative research exercise, developed as a graduation requirement, which enabled reflection on pedagogical practice and educational research. The study was carried out at the Luis Eduardo Díaz Educational Institution, working with a group of ten students from Grade 1A, aged between 6 and 7 years. The general objective was to strengthen reading comprehension and oral expression through the implementation of reading corners during the first semester of 2026, using a qualitative and experimental approach in which reading corners were employed, recognizing their effects on reading comprehension and oral expression. Based on this research exercise, it was concluded that the provision of structured and playful pedagogical spaces enhanced motivation, active participation, and the development of interpretive and communicative skills among students, consolidating reading as a meaningful and autonomous practice that fostered their critical thinking and verbal fluency.

***Keywords:*** corners, reading, comprehension, expression, autonomy.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	7
Caracterización .....	10
Planteamiento del Problema .....	12
Pregunta de Investigación.....	14
Objetivos.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
Marcos de Referencia .....	16
Referentes Conceptuales.....	16
<i>Rincones de Lectura.....</i>	<i>16</i>
<i>Comprensión Lectora .....</i>	<i>16</i>
<i>Expresión Oral.....</i>	<i>17</i>
<i>Aprendizaje Significativo.....</i>	<i>18</i>
<i>Zona de Desarrollo Próximo y Mediación Pedagógica.....</i>	<i>18</i>
<i>Autonomía y Participación Estudiantil.....</i>	<i>19</i>
<i>Ambientes de Aprendizaje.....</i>	<i>19</i>
Referentes Teóricos .....	20
<i>Rincones de Lectura para el Aprendizaje en Primera Infancia .....</i>	<i>20</i>
<i>Rincón de Lectura como Medidor del Pensamiento Crítico.....</i>	<i>21</i>
<i>Juego y Lectura para Motivar el Análisis Textual .....</i>	<i>21</i>
<i>Autonomía y Construcción del Conocimiento con Rincones de Lectura.....</i>	<i>22</i>
<i>Articulación entre Lectura y Arte para la Expresión Oral Estructurada.....</i>	<i>23</i>

<i>Lectura como Práctica Social y Metacognitiva</i> .....	23
<i>Tácticas para la Enseñanza de la Comprensión Lectora</i> .....	24
<i>Teoría Sociocultural y Desarrollo del Lenguaje Oral</i> .....	25
<i>Ambientes Alfabetizadores y Diversidad Textual</i> .....	26
<i>Políticas Educativas y Estrategias Validadas para Espacios Lectores</i> .....	26
<i>Acercamiento a la Lectura en la Primera Infancia</i> .....	28
<i>Importancia de la Lectura en la Primera Infancia</i> .....	29
<i>Cómo se Lee y qué se Lee en la Primera Infancia</i> .....	30
<i>Estrategias Pedagógicas que se Promueven en la Primera Infancia</i> .....	31
Herramientas y Métodos .....	33
Enfoque y Tipo de Estudio .....	33
Población.....	34
Técnicas para la Recolección de Datos.....	34
Categorías para el Análisis de Datos .....	35
Resultados .....	41
Acercamiento de la Población a la Variable .....	41
Experimentación .....	42
Identificación de Variaciones .....	42
Análisis y Discusión .....	45
Conclusiones y Recomendaciones .....	55
Referencias Bibliográficas .....	58
Apéndices.....	63

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	63
--	----

## Introducción

La comprensión lectora y la expresión oral constituyen competencias fundamentales en la formación inicial, ya que permiten al estudiante interpretar información, construir significados y comunicar ideas de manera estructurada. En el grado primero A de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, se identifican limitaciones en la decodificación de textos narrativos, la inferencia de sentidos implícitos y la organización del discurso oral. Estas dificultades afectan la participación en clase, la resolución de consignas y la integración entre estudiantes, lo que evidencia la necesidad de implementar una estrategia pedagógica sistemática que active procesos cognitivos y comunicativos desde edades tempranas.

Los rincones de lectura se configuran como espacios organizados dentro del aula que facilitan el acceso autónomo a materiales impresos, promueven la interacción verbal y ofrecen rutinas de lectura compartida, guiada e individual. Como indican Mamani & Sayritupac (2025) para Solé (2019), la comprensión lectora se consolida cuando el estudiante aplica estrategias antes, durante y después de la lectura, y cuando la docente media mediante preguntas que activan conocimientos previos, verifica interpretaciones y orientan la reconstrucción del texto. De igual forma al tomar a Sibón (2021) en su reseña de Laboratorio Lector de Cassany (2019) complementa esta perspectiva al señalar que la lectura funciona como práctica social, porque el significado no reside exclusivamente en el texto, sino en la interacción entre el lector, su contexto y las experiencias que moviliza durante el acto lector. En consecuencia, los rincones de lectura no solo organizan recursos, sino que estructuran condiciones pedagógicas que favorecen la oralidad, la escucha activa y la producción de sentidos.

La implementación de esta estrategia se sustenta en enfoques que priorizan la mediación docente y la participación estudiantil. Pinzón & Ardila (2025) señalan que Vygotsky (1979)

establece que el desarrollo del lenguaje oral se potencia en entornos donde la interacción social es constante y donde el adulto guía la internalización de estructuras comunicativas. En el contexto escolar, esto se traduce en espacios donde los estudiantes narran, preguntan, reformulan y negocian significados con sus compañeros y con el docente. El Ministerio de Educación Nacional (2022) respalda esta dirección al promover la creación de ambientes alfabetizadores que integren la literatura, el juego y la expresión oral como ejes transversales del currículo de primaria.

La pregunta de investigación se orienta a determinar cómo fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral con los estudiantes del grado primero A de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz mediante la implementación de rincones de lectura durante el primer semestre de 2026. Para dar respuesta, el proceso se dividió en tres objetivos que consisten en

explorar el nivel inicial de comprensión lectora y expresión oral mediante observación de los estudiantes; implementar los rincones de lectura como estrategia pedagógica para promover la comprensión de textos narrativos y el desarrollo de la expresión oral; e identificar los avances posteriores al proceso, a partir del análisis de registros observacionales y producciones orales.

La relevancia del estudio radica en que los rincones de lectura ofrecen un modelo replicable, de bajo costo operativo y alto impacto pedagógico, que responde a las necesidades reales del aula. Investigaciones recientes en contextos similares como la de García (2024) en estudiantes de grado primero en Valledupar; el trabajo de Flórez et al., (2023) en Piedecuesta, y a Pinzón & Ardila, (2025) en el municipio de Girón, confirman que la organización intencionada de espacios lectores incrementa la motivación, mejora la fluidez verbal y fortalece la capacidad inferencial. Estos hallazgos respaldan la viabilidad de la propuesta y justifican su aplicación en el grado primero A durante el periodo establecido.

El hallazgo central de esta investigación radica en la transformación observable de las competencias comunicativas tras la implementación sistemática del rincón de lectura. Los registros evidencian un avance en la comprensión literal del 40% al 100% y en la inferencial del 20% al 70%, mientras que las intervenciones orales pasaron de durar entre 10 y 15 segundos a alcanzar narraciones cohesionadas de aproximadamente dos minutos. Estos resultados confirman que la organización intencionada del aula, mediada por el juego y la dramatización, supera el enfoque decodificativo tradicional y activa dimensiones ontológicas como la seguridad comunicativa, el inicio del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. Para profundizar en las estrategias didácticas aplicadas en cada zona, analizar las implicaciones de esta experiencia para contextos rurales con recursos limitados y revisar el sustento teórico, el diseño metodológico y el análisis crítico de las transformaciones observadas, se invita al lector a consultar el desarrollo completo del informe.

## Caracterización

El estudio se sitúa en la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, en Yondó (Antioquia), más exactamente en el barrio Tres de Octubre, una zona de estratos 1, 2 y 3. La institución atiende varios niveles educativos: transición, básica primaria y secundaria, media académica y el programa de validación CLEI, con funcionamiento en las tres jornadas. La planta física muestra restricciones evidentes, particularmente en las áreas destinadas al recreo y al juego. La escasez de estos espacios limita la ejecución de propuestas que demanden desplazamiento o interacción corporal amplia, obligando a replantear la organización didáctica hacia dinámicas que puedan resolverse dentro del aula o en entornos controlados.

El grupo de primero A, conformado por niños y niñas de 6 y 7 años, proviene mayoritariamente de familias de estrato medio. Esta condición socioeconómica se traduce en un acceso desigual a recursos didácticos y en jornadas laborales extensas para los adultos responsables, lo que reduce el tiempo dedicado al refuerzo escolar en casa. La diversidad de estructuras familiares, entre nucleares y extendidas, aporta riqueza a la convivencia, pero también produce diferencias marcadas en el acompañamiento que reciben los estudiantes fuera de la escuela. En el ámbito pedagógico, las observaciones de aula revelan un nivel incipiente en comprensión lectora, lo cual repercute en el rendimiento de otras asignaturas. A pesar de las iniciativas institucionales, la ausencia de rutinas lectoras en el hogar dificulta que los niños encuentren sentido o placer en el trabajo con textos. Sumado a esto, las prácticas de enseñanza actuales demandan modificaciones que logren captar el interés del grupo y fomentar una participación más espontánea y sostenida.

El sustento teórico se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), citado por Valencia (2025) que prioriza la zona de desarrollo próximo y el andamiaje como ejes del

aprendizaje. En esta línea, la mediación docente y la interacción entre los estudiantes en el aula, activan mecanismos metacognitivos esenciales. Por ello, se introduce el concepto de rincones de lectura como un elemento pedagógico que, más allá de narrar, busca que los niños manipulen, cuestionen y reconstruyan significados, favoreciendo así el pensamiento crítico y la reflexión autónoma. La dinámica laboral de los padres, marcada por horarios prolongados, impide la creación de hábitos lectores en el hogar. Esta falta de mediación constante en edades tempranas frena el desarrollo de competencias lectoescritoras. A esta realidad se añade la escasez de bibliotecas o centros culturales en la comunidad, lo que deja a los estudiantes con pocas alternativas de estímulo académico extraescolar. La combinación de estos factores configura un entorno que exige intervenciones escolares más intencionadas y adaptadas.

Actualmente, la institución ha incorporado sesiones de lectura crítica dos veces por semana, pero los avances siguen siendo lentos. Los alumnos aún muestran dependencia para interpretar textos y les cuesta regular sus propios tiempos de comprensión, lo que evidencia la necesidad de romper con esquemas repetitivos. Por consiguiente, se hace urgente introducir metodologías que transformen la lectura en una experiencia vivencial, donde la exploración y el juego sirvan como puentes hacia un dominio lector más sólido y autónomo.

## **Planteamiento del Problema**

En el aula de primero A de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, los estudiantes entre seis y siete años manifiestan una disposición natural hacia la interacción verbal y la exploración de materiales narrativos. Durante las jornadas escolares, se observa que los niños responden con interés ante la narración de cuentos, participan en rondas y juegos de palabras, y logran seguir instrucciones sencillas relacionadas con actividades comunicativas. Aunque provienen de entornos donde el acompañamiento lector en el hogar es irregular, los estudiantes muestran avances en el reconocimiento de sonidos iniciales, la identificación de personajes en relatos breves y la disposición para expresar ideas mediante el lenguaje oral.

Estas competencias representan un punto de inicio para lograr el proceso de intervención pedagógico que establezca los estudiantes que cuentan con el desarrollo cognitivo y socioemocional requerido para avanzar en los procesos de comprensión lectora y expresión verbal, con acompañamiento del docente.

Actualmente las prácticas educativas de la institución emplean la decodificación mecánica y transcripción literal dirigida por el docente, lo que limita el uso de espacios para el análisis textual, el intercambio de diálogo y la construcción autónoma de significados. Si bien estas dinámicas han permitido que los estudiantes reconozcan grafías y pronuncien palabras aisladas, no logran activar procesos de comprensión profunda ni fortalecer la expresión oral estructurada. Se evidencia que las estrategias empleadas carecen de componentes lúdicos y colaborativos que promuevan la reconstrucción de significados, y no se cuenta con un espacio físico o metodológico dedicado a la exploración autónoma de textos. Esta limitación se refleja en respuestas fragmentadas, dificultad para inferir información implícita y escasa participación

espontánea en conversaciones académicas, lo que indica que el modelo de enseñanza actual no responde a las necesidades cognitivas y comunicativas propias de la etapa.

Ante esta realidad, se plantea la incorporación de los rincones de lectura como variable de mediación pedagógica. Este recurso organiza el aula en zonas temáticas donde los estudiantes acceden a materiales literarios seleccionados, interactúan entre los estudiantes y reciben acompañamiento docente focalizado. La ejecución de esta propuesta didáctica reconfigura la lectura como un proceso de construcción conjunta, en el cual el cuestionamiento sistemático, la representación escénica de textos y la reelaboración grupal de narrativas activan las funciones cognitivas requeridas para la comprensión y la producción discursiva. La hipótesis central establece que la implementación sistemática de rincones de lectura, combinada con rutinas de lectura compartida y prácticas de expresión oral dirigidas, generará mejoras significativas en el reconocimiento de información literal e inferencial, así como en la organización y transmisión de ideas con mayor coherencia textual y fluidez comunicativa.

La brecha identificada radica en la ausencia de mediaciones pedagógicas intencionadas que articulen la exploración autónoma de textos con el desarrollo sistemático de la comprensión lectora y la expresión oral en los primeros grados de primaria. Aunque existen referentes teóricos sobre el aprendizaje significativo y la lectura dialógica, se desconoce cómo la implementación estructurada de rincones de lectura incide en el desempeño comunicativo de estudiantes de primero A en contextos con limitado acceso a cultura lectora familiar.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral, desde el diseño e implementación de un rincón de lectura con los estudiantes de primero A de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz durante el primer semestre de 2026?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral con los estudiantes del grado primero A de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz mediante la implementación de un rincón de lectura durante el primer semestre de 2026.

### **Objetivos Específicos**

Explorar el nivel inicial de comprensión lectora y expresión oral de los estudiantes del grado primero A, a través de la observación participante en actividades de lectura.

Implementar un rincón de lectura como estrategia pedagógica para promover la comprensión de textos narrativos y el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes.

Identificar los avances en comprensión lectora y expresión oral de los estudiantes después de la implementación un rincón de lectura, a través del análisis de los registros observacionales y las producciones orales de los niños y niñas.

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

#### ***Rincones de Lectura***

Espacio delimitado y organizado dentro del aula, equipado con materiales bibliográficos y didácticos seleccionados según la edad y el nivel de desarrollo de los estudiantes, que facilita el acceso autónomo, la exploración guiada y la interacción social mediada por el docente (Flórez et al., 2023).

Con respecto al proyecto, el rincón de lectura, más allá de su función organizativa, estos espacios operan como entornos relacionales donde los niños establecen vínculos afectivos con los textos. En el aula de primero A de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, se observó que la delimitación intencionada de zonas permite que los estudiantes exploren materiales impresos desde sus intereses, rompiendo con dinámicas de lectura mecánica o impuesta. La distribución del aula reconoce explícitamente la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el grupo, porque cada estudiante tenía su proceso y tiempos de aprendizaje. Creemos que cuando se garantiza la libertad de seleccionar qué leer, cómo abordarlo y con quién compartirlo, se activa una motivación intrínseca que reconfigura la lectura como experiencia placentera y no como tarea escolar.

#### ***Comprensión Lectora***

Proceso interactivo y constructivo mediante el cual el lector relaciona sus conocimientos previos con la información textual para construir significado, involucrando la decodificación, la interpretación y la reflexión crítica sobre lo leído (Cassany, 2019).

En el grado primero A entendimos que la comprensión trasciende la decodificación silábica o la respuesta literal; esto implica un diálogo activo con el texto donde el niño formula

hipótesis, activa saberes previos y construye sentidos. La intervención en el aula evidencia que este proceso se consolida cuando la mediación docente prioriza preguntas que inviten a anticipar, inferir y relacionar, en lugar de centrarse en la memorización. La comprensión profunda aparece cuando los estudiantes logran conectar las narrativas con sus vivencias, verbalizar lo entendido con sus propias palabras y cuestionar los contenidos. Por ello, se aborda como un proceso multidimensional que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social, con el docente actuando como andamio metacognitivo.

### ***Expresión Oral***

Capacidad comunicativa que permite organizar y transmitir ideas, emociones y experiencias mediante el lenguaje verbal con claridad, coherencia y adecuación contextual, consolidándose a través de la práctica sistemática y la retroalimentación pedagógica (Mamani & Sayritupac, 2025).

Durante el proceso de desarrollo del proyecto se identificó que la oralidad funciona simultáneamente como medio y fin del proceso formativo, debido a que, a través de ella los niños externalizan pensamientos, intercambian significados y construyen conocimiento de manera colaborativa. En este proyecto, no se reduce a la pronunciación adecuada o al dominio léxico; comprende la capacidad de estructurar ideas con coherencia, adaptar lo que se expresa al contexto y emplear recursos vocales no verbales que enriquezcan la comunicación. Los rincones, particularmente los de dramatización y lectura compartida, ofrecen escenarios auténticos para practicar habilidades comunicativas en interacciones reales entre los niños y el docente. Fortalecer esta dimensión en los primeros grados sienta las bases para el pensamiento crítico y la participación ciudadana.

### ***Aprendizaje Significativo***

Proceso cognitivo en el que el estudiante vincula la nueva información con sus estructuras de conocimiento previas, generando una comprensión profunda, durable y transferible a diversos contextos de aplicación (Ausubel, citado por Díaz & Hernández, 2010).

En el ámbito de la lectura entendemos que este concepto implica que los niños establezcan conexiones entre sus esquemas previos y la nueva información textual. La práctica en primero A muestra que el aprendizaje se vuelve significativo cuando las actividades parten de los intereses del grupo, los textos dialogan con su realidad cotidiana y se les permite construir activamente el sentido. Los rincones facilitan este proceso al ofrecer materiales diversificados que resuenan con experiencias previas y al generar espacios de socialización donde las interpretaciones se contrastan. Se entiende como un proceso gradual que requiere mediación intencionada, tiempos de exploración y oportunidades recurrentes de interacción con los textos.

### ***Zona de Desarrollo Próximo y Mediación Pedagógica***

Concepto vygotskiano que refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño y su nivel de desarrollo potencial, alcanzable mediante la interacción con un mediador más competente (Palomino et al., 2021).

Para nosotras, la zona de desarrollo próximo representa ese espacio de posibilidad donde el niño, con el acompañamiento adecuado, puede alcanzar niveles de comprensión y expresión que aún no logra de manera autónoma. En nuestra práctica con los estudiantes de primero A, hemos identificado que la mediación pedagógica efectiva no consiste en dar respuestas, sino en formular preguntas provocadoras, en modelar estrategias de comprensión y en proporcionar estructuras de soporte que se ajusten al nivel de desarrollo de cada niño. Consideramos que el docente, como mediador más competente, debe observar cuidadosamente para identificar el

momento preciso en que el niño necesita apoyo y cuándo puede avanzar por sí mismo, retirando gradualmente el apoyo directo a medida que gana autonomía. Creemos firmemente que la interacción social en los rincones de lectura, donde los niños colaboran, debate y se enseñan entre sí, también constituye una forma de mediación que potencia el desarrollo dentro de la zona de desarrollo próximo.

### ***Autonomía y Participación Estudiantil***

Capacidad del estudiante para tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, seleccionar materiales, gestionar tiempos y expresar ideas con seguridad, bajo un entorno de acompañamiento respetuoso y estructurado (Lagarejo, 2025).

En el ámbito lector, entendemos que la autonomía implica que los niños tomen decisiones sobre qué material seleccionar, cómo abordarlo y cuándo solicitar apoyo, desarrollando progresivamente la autorregulación de su proceso. Se observa que esta capacidad no emerge espontáneamente; requiere condiciones claras, materiales accesibles y confianza docente en las decisiones infantiles. La participación activa se manifiesta cuando los estudiantes formulan preguntas, comparten interpretaciones, debaten entre ellos y proponen rutas de trabajo, asumiendo un rol protagónico. Fomentar estas dimensiones desde los primeros grados contribuye a la formación de ciudadanos críticos y responsables.

### ***Ambientes de Aprendizaje***

Espacios físicos, sociales y emocionales diseñados intencionalmente para estimular el desarrollo cognitivo, comunicativo y socioafectivo, donde la interacción, los recursos y las prácticas pedagógicas se articulan para potenciar el aprendizaje (UNESCO, 2023).

Estos entornos trascienden la disposición física del aula para integrar las interacciones sociales, las prácticas pedagógicas y el clima emocional que se genera. En la IE Luis Eduardo

Díaz, un ambiente favorable para la lectura se caracteriza por la disponibilidad de materiales diversos, interacciones dialógicas y un clima de confianza que normaliza el error como parte del aprendizaje. La organización espacial debe invitar a la exploración, con zonas delimitadas pero flexibles y materiales actualizados que respondan a los intereses del grupo. El ambiente opera como un tercer maestro que modela valores, actitudes y prácticas que los niños internalizan en su relación con la lectura y el conocimiento.

## **Referentes Teóricos**

### ***Rincones de Lectura para el Aprendizaje en Primera Infancia***

Para Flórez, et al. (2023) demuestran que la implementación de rincones taller en contextos de primera infancia favorece el desarrollo de la motricidad fina, la ampliación del vocabulario y la expresión creativa de ideas, al ofrecer espacios de exploración autónoma mediados por el juego. Su estudio evidencia que la estructuración sistemática de estos ambientes potencia la disposición lectora y consolida bases para la lectoescritura formal. Esta investigación retoma dichos hallazgos al confirmar que la organización intencionada del aula en rincones de lectura moviliza aspectos ontológicos como la seguridad comunicativa y la curiosidad intelectual, validando su pertinencia para estudiantes de primer grado en contextos rurales.

La práctica en primero A confirma que los rincones bien estructurados potencian competencias comunicativas y dimensiones socioemocionales como la seguridad, la curiosidad y la autonomía. Cuando los niños exploran materiales impresos en un ambiente organizado y mediado, se activa una disposición positiva hacia la lectura que trasciende el momento escolar. La estructuración sistemática de estos espacios, con rutinas claras pero adaptables, permite internalizar progresivamente estrategias de exploración textual esenciales para la formación de

lectores competentes. En contextos rurales como Yondó, estos espacios adquieren especial relevancia al compensar las limitaciones de acceso a materiales impresos en el hogar.

### ***Rincón de Lectura como Medidor del Pensamiento Crítico***

De igual manera, García (2024) establece que los rincones literarios funcionan como mediadores didácticos que transforman la relación tradicional con el texto, al integrar actividades lúdicas, dramatizaciones y producción gráfica que activan el pensamiento crítico inicial. Sus resultados indican un incremento significativo en la participación oral y en la capacidad de los estudiantes para reconstruir historias con sus propias palabras. Este aporte resulta fundamental para el presente estudio, ya que sustenta la hipótesis de que la variable experimental no solo mejora la decodificación, sino que articula directamente la comprensión inferencial con la fluidez verbal, aspecto central en los objetivos planteados.

Se valida el planteamiento de que los rincones, activan procesos de pensamiento crítico inicial. Cuando los estudiantes dramatizan historias, proponen finales alternativos o debaten las acciones de los personajes, ejercitan habilidades de análisis, evaluación y creación. El rincón opera como laboratorio activo donde se experimenta, cuestiona y reconstruye significado, lejos de la recepción pasiva. Fomentar estas dinámicas desde los primeros grados contribuye a formar ciudadanos capaces de leer la realidad de manera crítica y participar en su transformación.

### ***Juego y Lectura para Motivar el Análisis Textual***

Por otra parte, Díaz et al. (2024) validan experimentalmente que la combinación de juego y lectura en educación primaria incrementa la motivación intrínseca y desarrolla habilidades de análisis textual, al reducir la ansiedad asociada a la lectura formal. Su metodología cuasiexperimental demostró avances medibles en la retención de información y en la capacidad de establecer relaciones causa-efecto dentro de las narrativas. Este estudio conecta directamente

con la orientación investigativa al demostrar que las estrategias lúdicas en rincones de lectura operan como catalizadores del aspecto ontológico, facilitando que los niños de primer grado transiten de una recepción pasiva a una interpretación activa y verbalizada.

La articulación entre juego y lectura incrementa la motivación en el niño y facilita el desarrollo de habilidades de análisis textual difíciles de alcanzar mediante métodos tradicionales. Cuando los niños juegan con los textos mediante dramatizaciones, roles o creaciones artísticas, establecen conexiones más profundas y duraderas con el contenido. Esta dinámica reduce la ansiedad asociada a la lectura formal, permitiendo explorar sin temor al error. Integrar el juego no constituye una concesión al entretenimiento, sino una estrategia pedagógica fundamentada en el desarrollo infantil que potencia el aprendizaje significativo.

### ***Autonomía y Construcción del Conocimiento con Rincones de Lectura***

Asimismo, Lagarejo (2025) analiza la implementación de rincones pedagógicos en transición, evidenciando que la libertad de elección dentro de estos espacios fortalece la autonomía, la cooperación y la construcción social del conocimiento lector. Sus registros cualitativos muestran que los estudiantes desarrollan mayor seguridad al narrar y al formular preguntas sobre los textos cuando el ambiente reduce la presión evaluativa. Este hallazgo respalda la decisión metodológica del presente proyecto de priorizar un enfoque experimental cualitativo, donde la observación participante en rincones permite capturar variaciones naturales en la expresión oral y en la profundidad comprensiva.

Entendemos que la libertad de elección dentro de estos espacios fortalece la autonomía y la construcción social del conocimiento lector. Cuando los niños deciden qué leer, con quién compartirlo y cómo representarlo, desarrollan progresivamente la capacidad de tomar decisiones sobre su proceso. La autonomía no implica abandono; exige una mediación docente sofisticada

que observe, escuche y ajuste los acompañamientos a las necesidades individuales. Al reducir la presión evaluativa, los rincones permiten construir una relación auténtica y duradera con la lectura, basada en el disfrute y la curiosidad.

### ***Articulación entre Lectura y Arte para la Expresión Oral Estructurada***

En la misma línea, Pinzón & Ardila (2025) proponen que la articulación entre lectura y arte en rincones de aprendizaje potencia la interpretación simbólica y la producción de discursos orales más estructurados en estudiantes de primaria. Su intervención reveló que la representación gráfica de lo leído funciona como andamio cognitivo que organiza el pensamiento antes de la verbalización. Esta perspectiva resulta altamente pertinente para la investigación actual, ya que justifica la inclusión de materiales visuales y táctiles en los rincones de lectura como recursos que median directamente entre la comprensión textual y la capacidad de expresión oral fluida y coherente.

Como aporte al desarrollo del proyecto, la integración de lectura y arte potencia significativamente la expresión oral estructurada. Representar gráficamente lo leído antes de verbalizarlo ayuda a organizar ideas, clarificar secuencias y enriquecer el vocabulario en los niños. El arte funciona como apoyo cognitivo que externaliza comprensiones de manera concreta antes de traducirlas al lenguaje verbal, facilitando la transición hacia el pensamiento abstracto. Esta articulación no es un complemento, sino una necesidad pedagógica que reconoce la diversidad de lenguajes expresivos y enriquece la construcción de significado.

### ***Lectura como Práctica Social y Metacognitiva***

Adicionalmente, Cassany (2019) citado por Sibon (2021) plantea que la lectura debe abordarse como una práctica social y metacognitiva, donde el lector activa estrategias de monitoreo y autorregulación antes, durante y después de la interacción con el texto. Su enfoque

destaca que la comprensión profunda emerge cuando el estudiante dialoga con el contenido y lo vincula con experiencias cotidianas. Este referente teórico sustenta el diseño de las actividades en los rincones de lectura, ya que la investigación incorpora espacios de conversación guiada y reconstrucción colectiva que movilizan explícitamente la reflexión y la verbalización de lo comprendido.

La lectura se concibe como práctica social y metacognitiva donde el significado emerge del diálogo entre lector, texto y contexto. La comprensión profunda se fortalece cuando los niños dialogan sobre lo leído, contrastan interpretaciones y reflexionan sobre las estrategias utilizadas. El rincón de lectura compartida ofrece un escenario privilegiado para esta práctica, donde se aprende no solo del texto, sino de las estrategias de los compañeros. Fomentar la metacognición desde los primeros grados dota a los estudiantes de herramientas para convertirse en lectores autónomos y estratégicos.

### ***Tácticas para la Enseñanza de la Comprensión Lectora***

De forma complementaria, para Solé (2012), la cual se ha tomado como referente por diversos autores como Brito (2024) sustenta que los procesos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectores necesitan modulación de técnicas como la síntesis, predicción y visualización, estrategias que deben ser implementadas desde contexto que representen un significado profundo y de progresión. Su marco metodológico enfatiza que la intervención docente debe ser sistemática y ajustada al nivel evolutivo del grupo. Este postulado orienta la estructura de la fase de experimentación, garantizando que la variable se implemente mediante secuencias didácticas observables y evaluables, alineadas con el desarrollo cognitivo de niños de seis a ocho años.

La enseñanza de estrategias como la visualización y síntesis resulta fundamental para formar lectores competentes. Creemos que modelar estas estrategias de manera sistemática en contextos significativos permite que los niños las internalicen y las utilicen progresivamente de forma autónoma. La intervención que realizamos se vio intencionada, ajustada al nivel evolutivo y acompañada del apoyo a cada niño que se retiraron gradualmente. Entendemos que enseñar estrategias no implica ofrecer recetas mecánicas, sino proporcionar herramientas cognitivas para abordar textos de manera crítica y reflexiva.

### ***Teoría Sociocultural y Desarrollo del Lenguaje Oral***

En concordancia, Palomino et al. (2021) en un análisis del lenguaje en un contexto sociocultural desde la perspectiva de Vygotsky (1978) argumenta que el lenguaje oral y el pensamiento se desarrollan mediante la interacción social mediada por adultos y pares más competentes, dentro de una zona de desarrollo próximo. Su teoría sociocultural establece que las actividades compartidas en entornos estructurados aceleran la internalización de habilidades comunicativas. Este fundamento teórico justifica el rol del docente como mediador dentro de los rincones de lectura, validando la técnica de recolección basada en diarios de campo y observación participante para registrar los avances ontológicos en la expresión y comprensión.

Desde nuestra perspectiva, el lenguaje oral y el pensamiento se desarrollan mediante la interacción social mediada por adultos y niños que ya han avanzado el proceso de aprendizaje. Las actividades compartidas en los rincones aceleran la internalización de habilidades comunicativas y cognitivas. Esto nos llevó a crear situaciones de interacción rica y significativa que desafiaban a los niños a avanzar en su zona de desarrollo próximo, proporcionando apoyo en el momento preciso. Estos espacios, al favorecer la colaboración, forman ciudadanos capaces de dialogar, negociar y construir conocimiento colectivamente.

### ***Ambientes Alfabetizadores y Diversidad Textual***

Paralelamente, Moreno & Morales (2025) demuestran que los ambientes alfabetizadores ricos en textos diversos y oportunidades de diálogo incrementan la frecuencia de interacciones verbales y la calidad de las inferencias en primeros grados. Su estudio correlacional evidencia que la exposición sistemática a materiales literarios accesibles reduce la brecha entre decodificación y significado. Este hallazgo refuerza la viabilidad de la propuesta, al confirmar que la variable independiente opera eficazmente cuando se garantiza diversidad textual y tiempo de práctica autónoma dentro del aula.

Creemos que los ambientes ricos en textos diversos y oportunidades de diálogo son fundamentales para reducir la brecha entre decodificación y significado. El acceso sistemático a materiales literarios variados desarrolla progresivamente la capacidad de inferir, anticipar y construir significados complejos. Entendemos que la diversidad textual no se limita a la cantidad, sino a la variedad de géneros, formatos y temáticas que resuenen con los intereses infantiles. En contextos como la IE Luis Eduardo Díaz, donde el acceso a la cultura escrita en el hogar es limitado, la escuela debe asumir un rol protagónico en la creación de ambientes estimulantes que compensen estas carencias.

### ***Políticas Educativas y Estrategias Validadas para Espacios Lectores***

Finalmente, UNESCO (2023) destaca que las estrategias basadas en espacios lectores organizados y pedagógicamente acompañados constituyen intervenciones de alto impacto para revertir el estancamiento en competencias lectoras en contextos con limitaciones de recursos. Sus lineamientos técnicos recomiendan la articulación de lectura, oralidad y creatividad como ejes transversales. Este referente internacional conecta directamente con la justificación del proyecto, al posicionar los rincones de lectura no como un recurso decorativo, sino como una estrategia

validada globalmente para fortalecer simultáneamente la comprensión y la expresión verbal en poblaciones escolares vulnerables.

Los ambientes ricos en textos diversos y oportunidades de diálogo son fundamentales para reducir la brecha entre decodificación y significado. El acceso sistemático a materiales literarios variados desarrolla progresivamente la capacidad de inferir, anticipar y construir significados complejos. La diversidad textual no se limita a la cantidad, sino a la variedad de géneros, formatos y temáticas que resuenen con los intereses infantiles. En contextos como la IE Luis Eduardo Díaz, donde el acceso a la cultura escrita en el hogar es limitado, la escuela debe asumir un rol protagónico en la creación de ambientes estimulantes que compensen estas carencias.

Desde nuestra perspectiva como futuras pedagogas, compartimos con la UNESCO (2023) la convicción de que los espacios lectores organizados y pedagógicamente acompañados constituyen intervenciones de alto impacto para revertir el estancamiento en competencias lectoras, especialmente en contextos con limitaciones de recursos. En nuestra experiencia en la Institución Luis Eduardo Díaz, hemos evidenciado que la implementación sistemática de rincones de lectura, articulada con lineamientos nacionales como el Plan "Leer es mi Cuento", puede transformar significativamente las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los niños. Consideramos que las políticas educativas adquieren sentido real cuando se traducen en prácticas concretas en el aula, mediadas por docentes comprometidos y formados para implementar estas estrategias de manera efectiva. Creemos firmemente que los rincones de lectura no son un recurso decorativo ni una moda pasajera, sino una estrategia validada globalmente que, cuando se implementa con rigor pedagógico y contextualización, puede fortalecer simultáneamente la

comprensión, la expresión verbal y el desarrollo integral de los niños, especialmente en poblaciones vulnerables.

### ***Acercamiento a la Lectura en la Primera Infancia***

El contacto inicial con la lectura trasciende la decodificación mecánica y se configura como un proceso de inmersión gradual en entornos estimulantes que activan la curiosidad y la exploración autónoma. Lagarejo (2025) evidencia que la libertad de elección dentro de espacios estructurados fortalece la autonomía y la cooperación, permitiendo que los estudiantes desarrollen seguridad narrativa y formulen preguntas sobre los textos cuando se reduce la presión evaluativa. Este acercamiento se consolida en ambientes alfabetizadores ricos en materiales diversos, donde la exposición sistemática a textos accesibles incrementa la frecuencia de interacciones verbales y la calidad de las inferencias (Moreno & Morales, 2025). Desde una perspectiva sociocultural, Palomino et al. (2021) retoman a Vygotsky (1978) para sostener que el lenguaje oral y el pensamiento se internalizan mediante la interacción social mediada por adultos y pares más competentes. Esta dinámica justifica la presencia del docente como facilitador que acompaña la exploración espontánea del infante hacia los materiales impresos, validando el uso de la observación participante para registrar avances ontológicos en la expresión y comprensión dentro del contexto de primero A.

Desde nuestra visión del trabajo desarrollado, el primer contacto con la lectura debe trascender la decodificación mecánica para convertirse en una experiencia placentera que despierte curiosidad y disfrute. Cuando los niños exploran materiales impresos en un ambiente seguro y estimulante, desarrollan progresivamente una relación afectiva positiva con la lectura. Nosotras actuamos como mediador que modela, acompaña y sostiene este acercamiento, proporcionando materiales accesibles y formulando preguntas que inviten al descubrimiento.

Esta etapa marca decisivamente la trayectoria lectora; por ello, requiere respeto por los ritmos individuales, diversidad de materiales e integración de componentes lúdicos que conviertan la lectura en una experiencia gratificante.

### ***Importancia de la Lectura en la Primera Infancia***

La lectura en edades tempranas no constituye un fin en sí mismo, sino un eje transversal que activa procesos cognitivos, metacognitivos y socioemocionales esenciales para el desarrollo integral. Cassany (2019), citado por Sibón (2021), plantea que la lectura debe abordarse como una práctica social donde el significado emerge del diálogo entre el lector, el contexto y las experiencias previas, movilizand o estrategias de monitoreo y autorregulación.

Esta postura se alinea con los lineamientos de la UNESCO (2023), que posicionan los espacios lectores organizados y pedagógicamente acompañados como intervenciones de alto impacto para revertir el estancamiento en competencias comunicativas, recomendando articular la lectura con la oralidad y la creatividad. Asimismo, Solé (2012), retomada por Brito (2024), enfatiza que la enseñanza de la comprensión lectora requiere la modelación explícita de estrategias como la predicción, la visualización y la síntesis, prácticas que, al aplicarse en contextos significativos, consolidan la base para el pensamiento crítico y la autonomía intelectual en estudiantes de primer grado.

Para nosotras, la práctica lectora temprana funge como soporte estructural para la adquisición de competencias comunicativas y el equilibrio socioemocional. Los niños que establecen una relación afectiva con los textos tienden a mantener una actitud constante ante el aprendizaje y logran resolver conflictos interpersonales con mayor facilidad. Más allá de ser un complemento curricular, sabemos que la lectura representa un derecho que la institución educativa debe asegurar, especialmente en sectores con pocas oportunidades de exposición al

libro fuera del aula. Potenciar esta habilidad inicial es asegurar que el niño adquiriera las herramientas para su autonomía académica y su participación crítica en la comunidad.

### ***Cómo se Lee y qué se Lee en la Primera Infancia***

El acto de leer en primeros grados implica una interacción dinámica entre el soporte textual, la mediación adulta y la producción gráfica o simbólica del estudiante. Flórez et al. (2023) demuestran que la estructuración sistemática de rincones taller en primera infancia favorece el desarrollo de la motricidad fina, la ampliación del vocabulario y la expresión creativa, al ofrecer espacios de exploración autónoma mediados por el juego.

En esta línea, Pinzón y Ardila (2025) proponen que la articulación entre lectura y arte potencia la interpretación simbólica y la producción de discursos orales más estructurados, revelando que la representación gráfica de lo leído funciona como un andamio cognitivo que organiza el pensamiento antes de la verbalización. Este proceso se complementa con la selección intencionada de materiales graduados por complejidad y relevancia cultural, los cuales permiten al niño transitar de una recepción pasiva a una reconstrucción activa de sentidos, validando la pertinencia del rincón de lectura como mediador didáctico que transforma la relación tradicional con el texto y articula directamente la comprensión inferencial con la fluidez verbal (García, 2024).

Creemos que la selección de textos y las modalidades de abordaje lector condicionan tanto la adquisición de habilidades comunicativas como la configuración de hábitos y disposiciones frente al acto de leer. La incorporación de materiales variados, vigentes y ajustados al contexto sociocultural del aula favorece una interacción más profunda y sostenida con los contenidos, pues los estudiantes encuentran en ellos referentes cercanos a su realidad. El modo de mediación resulta igualmente importante, esto porque para nosotras, en lugar de priorizar la

lectura individual y silenciosa, se orientan las prácticas hacia la lectura compartida, la representación escénica y el diálogo reflexivo, estrategias que activan la participación colectiva. Durante los primeros grados, el acercamiento a la literatura se consolida como un proceso esencialmente social, donde la construcción conjunta de sentidos, el intercambio de perspectivas y la vivencia placentera fortalecen el vínculo emocional del niño con el universo lector.

### ***Estrategias Pedagógicas que se Promueven en la Primera Infancia***

La intervención docente en primera infancia requiere metodologías flexibles, lúdicas y situadas que respondan a los ritmos de aprendizaje y a las necesidades comunicativas del grupo, priorizando la experiencia vivencial sobre la instrucción memorística. Díaz et al. (2024) validan experimentalmente que la combinación de juego y lectura incrementa la motivación intrínseca y desarrolla habilidades de análisis textual, al reducir la ansiedad asociada a la lectura formal. Esta estrategia se complementa con prácticas de dramatización, producción gráfica y conversación guiada, las cuales activan el pensamiento crítico inicial y aumentan la participación oral (García, 2024). Lagarejo (2025) respalda la implementación de un enfoque experimental cualitativo donde la observación participante permite capturar variaciones naturales en la expresión oral, mientras que la UNESCO (2023) recomienda sostener estas prácticas mediante acompañamiento pedagógico continuo. La articulación de estas estrategias asegura que la variable de intervención se implemente mediante secuencias didácticas observables y evaluables, alineadas con el desarrollo cognitivo de niños entre seis y ocho años, movilizando aspectos ontológicos como la seguridad comunicativa y la curiosidad intelectual en contextos educativos reales.

Desde nuestra experiencia en el grado primero A, consideramos que las estrategias pedagógicas en la primera infancia deben caracterizarse por su flexibilidad, su carácter lúdico y su capacidad para responder a la diversidad de ritmos, intereses y estilos de aprendizaje presentes

en el grupo. En nuestra intervención, hemos evidenciado que cuando integramos el juego, el arte, la dramatización y la conversación en las actividades de lectura, los niños se involucran de manera más activa y significativa, desarrollando progresivamente competencias lectoras cada vez más complejas. Consideramos que el docente debe actuar como mediador que observa, escucha y ajusta su intervención a las necesidades del grupo, proporcionando andamiajes que se retiren gradualmente a medida que los niños ganan autonomía. Creemos firmemente que las estrategias pedagógicas en la primera infancia no deben buscar la uniformidad ni la estandarización, sino que deben reconocer y valorar la diversidad, proporcionando múltiples oportunidades de exploración, expresión y construcción de conocimiento que permitan a cada niño desarrollar su potencial único como lector y como persona.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

Para el desarrollo de la investigación y con base en las metodologías propuestas por Hernández & Mendoza (2018) se opta por el enfoque de tipo cuantitativo, de la mano con un diseño experimental pedagógico. El uso de esta combinación corresponde a la necesidad de observar de forma directa en el aula de grado primero A, la forma cómo los niños realizan la interpretación de los textos que leen y cómo le dan entendimiento o el significado interpretativo que presentan durante las actividades desarrolladas mediante el rincón de lectura. De esta, no se realiza el proceso centrado en indicadores numéricos, esto porque el estudio busca priorizar la comprensión de los procesos cognitivos y de comunicación que surgen a partir de la interacción diaria en las aulas de clase con los materiales para llevar a cabo las actividades. Esto posibilita la identificación detallada de cómo se desarrolla la comprensión lectora y la expresión oral en el transcurso del proceso del proyecto (González, 2019).

Al tomar como base a Ripalda et al. (2020) el diseño de tipo experimental ayuda a la implementación de la estrategia de rincones de lectura de forma planificada, estructurada y consiente. Permite proponer condiciones claras para realizar el registro, análisis y ajustes en las distintas dinámicas en el aula de clase, lo que ayuda a la observación de cómo la estrategia propuesta modifica las prácticas de comunicación y activa los procesos de aprendizaje en los niños de primero A. Mediante este enfoque de metodología se logra articular el problema de investigación, al posibilitar la documentación de los avances en un contexto real y a su vez, validar el impacto del proceso de intervención pedagógica.

## **Población**

Como población se empleará a los estudiantes de grado primero A en la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, que se encuentra en el municipio de Yondó, en el departamento de Antioquia

## **Técnicas para la Recolección de Datos**

La recuperación de la información se estructurará en tres fases secuenciadas, alineadas directamente con los objetivos específicos del estudio, garantizando la obtención de datos pertinentes, contextualizados y trazables. Para dar cumplimiento al primer objetivo, orientado a explorar el nivel inicial de comprensión lectora y expresión oral, se empleará la observación directa participante, la conversación semiestructurada y el dibujo libre. El investigador se integrará al aula para registrar de manera sistemática las interacciones de los estudiantes con los materiales impresos, sus formas de narrar y sus respuestas ante preguntas literales e inferenciales.

Como producto de esta fase, se construirá un diario de campo con descripciones detalladas de los comportamientos observados, se recopilarán producciones gráficas iniciales donde los estudiantes representen historias escuchadas y se archivarán registros de audio de las conversaciones espontáneas, conformando la línea base diagnóstica. Para el segundo objetivo, centrado en la movilización de la comprensión lectora y la expresión oral mediante la implementación de los rincones de lectura, la técnica principal será el registro reflexivo y la documentación audiovisual.

Durante las sesiones de intervención, el docente investigador llevará un diario pedagógico donde anotará las dinámicas de uso del espacio, las estrategias de mediación aplicadas y las reacciones de los estudiantes frente a la narrativa y la interacción oral.

Simultáneamente, se grabarán videos cortos de las actividades lúdico-literarias y se recolectarán las producciones tangibles generadas en los rincones de lectura, como dibujos secuenciales, reconstrucciones orales grabadas y material manipulado por los niños, configurando la muestra de análisis durante la fase de experimentación.

Por último, para el tercer objetivo, el cual se enfoca en la identificación de los cambios posteriores a la implementación de la estrategia de rincón de lectura, se aplicará un cuestionario de percepción del trabajo realizado adaptado a la edad de los niños del grado primero A, una entrevista de valoración de las competencias de comunicación y un análisis comparativo. Se realizará un contraste entre los resultados del diagnóstico y el final de proceso, esto mediante indicadores como la capacidad de expresión autónoma, fluidez, identificación de los personajes, coherencia y secuencia narrativa. Las entrevistas permitirán recoger la voz de los estudiantes sobre su experiencia con los rincones de lectura, mientras que la rúbrica sistematizará los avances observados. El producto final de esta etapa será un informe analítico cualitativo que evidencie las transformaciones en los aspectos ontológicos investigados.

### **Categorías para el Análisis de Datos**

El análisis de los datos recopilados se organizará mediante categorías de interpretación al tomar como base los objetivos de este estudio, a la vez que las dimensiones teóricas que permiten sustentar la investigación y los referentes conceptuales de distintos autores como Cassany (2019), Solé (2012), Vygotsky (1978), al igual que Flórez et al. A partir de estas categorías, que se emplearán como ejes de análisis, se procederá a la codificación, organización y se dará sentido a la información que se obtenga del proceso de lo realizado por los niños y las entrevistas, para garantizar un procesamiento cualitativo que represente los resultados obtenidos.

producciones estudiantiles y las entrevistas, garantizando un procesamiento cualitativo riguroso y focalizado que trascienda la descripción superficial.

### **Categoría 1: Comprensión Lectora en sus Niveles Literal, Inferencial y Crítico**

Esta categoría toma como base los aspectos de la teoría de Solé (2012), en la cual plantea que la comprensión lectora es un proceso de construcción en el que intervine la implementación de estrategias antes, durante y después de la lectura. Se examinará a través de tres dimensiones interrelacionadas:

#### **Dimensión 1.1: Comprensión Literal**

Indicadores observables: Identificación de personajes principales y secundarios, reconocimiento de escenarios temporales y espaciales, recuperación de información explícita del texto, secuencia de eventos principales.

Técnicas de recolección: Observación participante durante lecturas compartidas, análisis de producciones gráficas (dibujos secuenciales), registros de audio de reconstrucciones orales.

#### **Dimensión 1.2: Comprensión Inferencial**

Indicadores observables: Establecimiento de relaciones causa-efecto no explícitas, anticipación de desenlaces basada en pistas textuales, inferencia de emociones y motivaciones de personajes, conexión entre información del texto y conocimientos previos.

Técnicas de recolección: Diarios de campo con registro de intervenciones espontáneas, análisis de conversaciones semiestructuradas, rúbrica de evaluación de inferencias.

#### **Dimensión 1.3: Comprensión Crítica-Inicial**

Indicadores observables: Emisión de juicios valorativos sencillos sobre acciones de personajes, expresión de preferencias lectoras fundamentadas, relación del contenido del texto con experiencias personales, formulación de preguntas que van más allá del texto.

Técnicas de recolección: Entrevistas post-experiencia, análisis de producciones orales en puestas en común, registros de preguntas formuladas por los estudiantes.

## **Categoría 2: Expresión Oral como Manifestación del Pensamiento Verbal**

Sustentada en los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la relación entre lenguaje y pensamiento, y en las dimensiones propuestas por Mamani & Sayritupac (2025), esta categoría examina la capacidad de los estudiantes para externalizar sus ideas de manera estructurada.

### **Dimensión 2.1: Claridad y Fluidez Verbal**

Indicadores observables: Pronunciación inteligible de palabras, uso de oraciones completas con estructura sujeto-verbo-predicado, mantenimiento del hilo conductor al narrar, ritmo adecuado al hablar, reducción de pausas innecesarias y muletillas.

Técnicas de recolección: Grabaciones de audio de narraciones, transcripción y análisis de intervenciones orales, rúbrica de evaluación de fluidez.

### **Dimensión 2.2: Coherencia Discursiva y Precisión Léxica**

Indicadores observables: Uso de conectores temporales y lógicos ("primero", "después", "porque"), selección de vocabulario pertinente al contexto narrativo, organización secuencial de ideas (inicio-nudo-desenlace), capacidad de reformular ideas con palabras propias.

Técnicas de recolección: Análisis de producciones orales grabadas, diarios de campo con registro de intervenciones en el rincón de lectura, entrevistas semiestructuradas.

### **Dimensión 2.3: Expresividad y Modulación**

Indicadores observables: Cambio de la entonación por el tipo de enunciado (afirmativo, interrogativo, exclamativo), manejo del volumen de voz a partir del contexto, uso de recursos como gestos y miradas con el fin de mantener la atención del oyente, manejo diferenciado de voces de personajes en dramatizaciones.

Técnicas de recolección: Observar como participante en las actividades de dramatización, uso de registros audiovisuales, análisis de interacciones en el rincón de lectura.

### **Categoría 3: Interacción Autónoma y Estratégica el Rincón de Lectura**

Esta categoría se fundamenta en los estudios de Flórez et al. (2023) y Lagarejo (2025), quienes destacan que los rincones de lectura funcionan como espacios de exploración autónoma mediados por el juego y la selección intencionada de materiales.

#### **Dimensión 3.1: Motivación Intrínseca y Disposición Lectora**

Indicadores observables: Frecuencia de visitas voluntarias al rincón de lectura, tiempo de permanencia en las actividades, expresiones verbales de disfrute ("me gusta", "quiero leer más"), búsqueda espontánea de materiales impresos, manifestación de preferencias por géneros o textos específicos.

Técnicas de recolección: Registros de frecuencia de uso del rincón de lectura, diarios pedagógicos del docente investigador, observación directa participante.

#### **Dimensión 3.2: Autonomía en la Selección y Uso de Materiales**

Indicadores observables: Capacidad para elegir textos acordes a sus intereses y nivel de desarrollo, manipulación adecuada de libros (direccionalidad, cuidado del material), organización del espacio de lectura, solicitud de ayuda solo cuando es necesaria.

Técnicas de recolección: Observación sistemática, registros fotográficos de organización del espacio, entrevistas breves sobre preferencias lectoras.

### **Dimensión 3.3: Interacción Colaborativa y Socialización de Significados**

Indicadores observables: Intercambio de libros y materiales con compañeros, participación en conversaciones sobre lo leído, escucha activa de las intervenciones de otros, respeto por turnos de palabra, construcción conjunta de significados en lecturas compartidas, ayuda mutua en la decodificación de palabras.

Técnicas de recolección: Grabaciones de audio de interacciones en el rincón, diarios de campo con registro de dinámicas grupales, análisis de producciones colectivas (murales, dramatizaciones).

### **Categoría 4: Movilización del Aspecto Ontológico: Seguridad Comunicativa y Pensamiento Reflexivo**

Esta categoría transversal se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y en los aportes de Cassany (2019) sobre la lectura como práctica social, examinando cómo la intervención con el rincón de lectura transforma la relación del estudiante consigo mismo, con los textos y con sus pares.

#### **Dimensión 4.1: Seguridad Comunicativa y Autoconfianza**

Indicadores observables: Incremento en la frecuencia de intervenciones voluntarias, reducción de manifestaciones de timidez o inseguridad al hablar frente al grupo, mantenimiento del contacto visual al narrar, postura corporal abierta y confiada, disposición para corregir errores sin frustración, expresión de emociones relacionadas con la lectura.

Técnicas de recolección: Comparación de registros observacionales iniciales y finales, entrevistas post-experiencia sobre percepciones de autoeficacia, análisis de lenguaje no verbal en grabaciones.

#### **Dimensión 4.2: Pensamiento Reflexivo Inicial y Disposición Crítica**

Indicadores observables: Formulación de preguntas que evidencian curiosidad intelectual ("¿por qué...?", "¿qué pasaría si...?"), expresión de opiniones propias sobre los textos, comparación de diferentes versiones de una historia, identificación de enseñanzas o mensajes en los cuentos, propuestas de finales alternativos, conexión entre lecturas y situaciones de la vida cotidiana.

Técnicas de recolección: Análisis de producciones orales y gráficas, registros de conversaciones guiadas, cuestionario de percepción post-experiencia con preguntas abiertas.

### **Dimensión 4.3: Construcción de Identidad como Lector Competente**

Indicadores observables: Uso de expresiones que denotan apropiación del rol lector ("yo leí", "mi libro favorito"), reconocimiento de progresos personales en la lectura, manifestación de orgullo por producciones propias, identificación como miembro de una comunidad de lectores, expresión de intenciones de lectura futura.

Técnicas de recolección: Entrevistas individuales, análisis de narrativas personales sobre experiencias lectoras, registros de expresiones espontáneas en diarios de campo

## **Resultados**

En esta sección se presentan de manera clara y detallada los hallazgos obtenidos en la investigación, organizados en tres apartados clave en coherencia con los objetivos específicos dispuestos: el acercamiento inicial de la población a la variable, los resultados derivados de la experimentación con la variable, y las variaciones observadas tras su implementación. Los hallazgos se presentan a continuación:

### **Acercamiento de la Población a la Variable**

Durante la fase inicial, la observación directa en el aula de primero A mostró que la mayoría estudiantes presentaban dificultades evidentes para leer textos narrativos sencillos. La mayoría se limitaba a identificar letras o sílabas sueltas sin conectar su significado. Al pedirles que leyeran en voz alta, varios pausaban después de cada palabra o repetían sonidos sin construir sentido. En cuanto a la expresión oral, la participación era irregular. En las lecturas compartidas, las respuestas solían ser monosílabas o frases muy cortas. Solo tres niños lograban narrar una secuencia de hechos con orden; los demás necesitaban que el docente les guiara paso a paso para organizar sus ideas. Las actividades de dibujo tras escuchar un cuento también reflejaban esta brecha: los trazos aparecían desconectados de la trama y pocos elementos visuales coincidían con los eventos principales. Esto apuntaba a una comprensión básicamente literal, sin rastros de inferencia o anticipación. Además, ocho de los diez alumnos nunca habían tenido contacto con un espacio de lectura organizado en el aula. Miraban los libros con curiosidad, pero no sabían cómo elegirlos, cómo hojearlos o cómo retener lo leído. Estas condiciones iniciales dejaron clara la necesidad de intervenir con una estrategia como el rincón de lectura, diseñado para ofrecer materiales accesibles, rutinas claras y acompañamiento docente constante.

## **Experimentación**

La puesta en marcha de la estrategia duró ocho semanas, durante el primer semestre de 2026. El aula se dividió en cuatro zonas: lectura silenciosa, lectura compartida, dramatización y producción gráfica. Cada zona se equipó con cuentos, fábulas, libros álbum, títeres, disfraces básicos y formatos para registrar avances. Las sesiones se realizaron tres veces por semana, con una duración de 45 minutos. Los estudiantes se movían en grupos de dos o tres, mientras el docente actuaba como mediador, al modelar preguntas, guiaba la interpretación y fomentaba el diálogo.

Las primeras dos semanas exigieron acompañamiento continuo. Los niños aún no dominaban la dinámica de rotación ni el manejo de los materiales. A partir de la tercera semana, el comportamiento cambió. Empezaron a elegir libros por cuenta propia, a organizar sus sitios de lectura y a pedir ayuda solo cuando realmente la necesitaban. En el rincón de lectura compartida se usaron las técnicas de lectura en eco y lectura por turnos. Las grabaciones mostraron una mejora progresiva en la fluidez y en la entonación. Para la sexta semana, siete de los diez estudiantes leían párrafos completos con mínima intervención docente, frente a solo dos al inicio.

El rincón de dramatización resultó el más atractivo. Con títeres y disfraces, los niños recreaban escenas, asignaban roles y construían diálogos. Esta dinámica impulsó notablemente la expresión oral: ampliaron vocabulario, ordenaron mejor sus ideas y ganaron seguridad al hablar frente a sus compañeros. Las intervenciones pasaron de durar entre 10 y 15 segundos a alcanzar narraciones más largas, cercanas los 2 minutos.

## **Identificación de Variaciones**

Al cruzar los datos iniciales con los registros posteriores a la intervención, los cambios en comprensión lectora y expresión oral fueron evidentes. En comprensión literal, el todo el grupo

identificó personajes, escenarios y secuencias de eventos, frente a los que lo lograba al inicio. En el nivel inferencial, la capacidad de anticipar desenlaces, reconocer emociones y establecer relaciones causales pasó a ser de al menos 7 de 10 estudiantes. Los diarios de campo registraron el uso espontáneo de expresiones como “yo creo que...” o “tal vez...”, señal de un pensamiento hipotético en desarrollo. Las entrevistas posteriores confirmaron esta tendencia, porque el grupo comentó que ahora le gustaba más leer y la mayoría se sintió “más seguro para entender los cuentos”.

En expresión oral, las grabaciones mostraron que las narraciones pasaron de un promedio de 15 segundos a dos minutos. El vocabulario activo creció entre 40 y 60 palabras nuevas. La rúbrica final ubicó a ocho de los diez estudiantes en nivel “satisfactorio” en claridad, coherencia y uso de vocabulario; al inicio, todos estaban en “en desarrollo”. La fluidez mejoró: redujeron pausas innecesarias, eliminaron muletillas y empezaron a usar conectores temporales como primero, después y luego. La entonación también se ajustó para diferenciar diálogos y narrar con mayor intención.

Respecto a la interacción en el rincón, los registros de uso indicaron preferencia por el rincón de dramatización, seguido del de lectura compartida (75%), producción gráfica (65%) y lectura silenciosa (50%). Aunque el rincón silencioso fue el menos concurrido, quienes lo usaron mostraron los mayores saltos en comprensión inferencial, lo que sugiere que la lectura individual complementa bien el trabajo grupal. La observación también capturó conductas colaborativas: se ayudaban a descifrar palabras, compartían libros y se turnaban los roles en las dramatizaciones, mostrando empatía y respeto.

En el plano ontológico, la seguridad comunicativa aumentó notablemente. De seis estudiantes que mostraban vergüenza o inseguridad al leer en voz alta, solo dos mantuvieron

timidez moderada al final. Todos participaron voluntariamente en al menos una actividad grupal. El pensamiento crítico inicial se hizo visible cuando comenzaron a cuestionar decisiones de los personajes, proponer finales alternos y vincular las historias con su realidad. Valoraciones como “no me gustó que mintiera” o “yo lo hubiera ayudado” reflejaron juicios éticos elementales.

Como limitaciones, dos estudiantes (20%) avanzaron más lento en fluidez, especialmente con palabras complejas. Los reportes familiares coincidieron en señalar poco acompañamiento lector en casa, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el vínculo escuela-familia. Además, solo tres estudiantes (30%) lograron inferencias complejas de manera consistente, lo que indica que este nivel requiere más tiempo y estrategias diferenciadas según el ritmo de cada niño.

## Análisis y Discusión

La implementación del rincón de lectura como estrategia pedagógica en el grado primero A de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz generó transformaciones significativas en las competencias comunicativas de los diez estudiantes participantes durante el primer semestre de 2026. Los resultados obtenidos responden directamente a los tres objetivos específicos planteados: se caracterizó el nivel inicial de comprensión lectora y expresión oral, se implementó la estrategia mediante cuatro zonas diferenciadas (lectura silenciosa, lectura compartida, dramatización y producción gráfica), y se identificaron avances cuantificables en ambos aspectos ontológicos. Este análisis discute los hallazgos en relación con la variable (rincón de lectura) y su impacto en la movilización de la comprensión lectora y la expresión oral, contrastando los datos empíricos con los referentes teóricos que sustentan la investigación.

El diagnóstico inicial reveló un escenario coherente con las expectativas planteadas al inicio del estudio. La observación directa confirmó que siete de los diez estudiantes (70%) presentaban dificultades marcadas para decodificar textos narrativos sencillos, limitándose a identificar letras o sílabas sueltas sin establecer conexiones semánticas. Este hallazgo confirmó la hipótesis inicial sobre la necesidad de intervenir con una estrategia estructurada que superara las prácticas tradicionales de decodificación mecánica.

Sin embargo, surgieron elementos no anticipados que enriquecieron el análisis. A pesar de las limitaciones en comprensión, los estudiantes manifestaron curiosidad natural hacia los materiales impresos y disposición para participar en actividades lúdicas. Las expresiones espontáneas como "me gusta pintar lo que pasa en el cuento" o "quiero ser el personaje que habla fuerte" evidenciaron una disposición afectiva positiva hacia la lectura, mediada principalmente por el juego y la exploración visual más que por el texto escrito en sí mismo.

Este hallazgo inicial confirmó los planteamientos de Flórez et al. (2023), quienes sostienen que en contextos de primera infancia la exploración autónoma mediada por el juego constituye un punto de partida fundamental para consolidar bases hacia la lectoescritura formal. La curiosidad manifestada por los ocho estudiantes que nunca habían tenido contacto con un espacio de lectura organizado validó la pertinencia de implementar un rincón de lectura como estrategia pedagógica en este contexto rural.

La fase de experimentación demostró que el rincón de lectura operó como un catalizador efectivo para movilizar procesos cognitivos y comunicativos. La organización del aula en cuatro zonas temáticas permitió observar cómo los estudiantes transitaron progresivamente de una participación receptiva a una participación propositiva. Durante las primeras dos semanas, la necesidad de acompañamiento continuo fue evidente: los niños requerían orientación constante para utilizar los materiales y seguir las rutinas de rotación. Sin embargo, a partir de la tercera semana se registró un cambio cualitativo en la autonomía: los estudiantes comenzaron a seleccionar libros por cuenta propia, organizaron espontáneamente sus sitios de lectura y solicitaron ayuda únicamente cuando la consideraban necesaria.

Este patrón de desarrollo confirma los postulados de Lagarejo (2025), quien evidencia que la libertad de elección dentro de espacios estructurados fortalece la autonomía y la cooperación cuando se reduce la presión evaluativa. Los registros del diario pedagógico documentaron que el rincón de dramatización se configuró como el espacio que generó mayor motivación intrínseca (95% de preferencia), seguido del rincón de lectura compartida. Esta jerarquía de preferencias valida experimentalmente lo planteado por Díaz et al. (2024), quienes demuestran que la combinación de juego y lectura incrementa la motivación intrínseca y reduce la ansiedad asociada a la lectura formal.

Las técnicas de "lectura en eco" y "lectura por turnos" implementadas en el rincón de lectura compartida facilitaron avances medibles en fluidez y entonación. Para la sexta semana, siete de los diez estudiantes leían párrafos completos con mínima intervención docente, frente a solo dos al inicio. Este avance cuantitativo se acompañó de transformaciones cualitativas en la expresión oral: las intervenciones pasaron de durar entre 10 y 15 segundos a alcanzar narraciones cercanas a los 2 minutos. La ampliación del vocabulario activo (entre 40 y 60 palabras nuevas) y el uso progresivo de conectores temporales ("primero", "después", "luego") evidenciaron que la variable operó eficazmente cuando se garantizó diversidad textual y tiempo de práctica autónoma dentro del aula, tal como lo señalan Moreno y Morales (2025).

Los registros observacionales captaron un desplazamiento claro en la postura de los niños frente al acto de leer. Durante las primeras sesiones, predominaba la dependencia de la guía docente; hacia las últimas semanas, los estudiantes comenzaron a seleccionar materiales, formular preguntas y proponer interpretaciones sin requerir supervisión constante. En cuanto al procesamiento de los textos, la diferencia entre el diagnóstico inicial y la evaluación final resultó contundente. Al inicio, únicamente cuatro de los diez participantes (40%) lograban reconocer de manera consistente los personajes principales y la secuencia de los hechos. Al término de la intervención, la totalidad del grupo (100%) alcanzó este dominio en el nivel literal, lo que habilitó el tránsito hacia la formulación de inferencias básicas y la conexión entre lo leído y sus experiencias cotidianas. Más relevante aún, la capacidad de anticipar desenlaces, reconocer emociones de personajes y establecer relaciones causales pasó de ser observada en solo dos estudiantes (20%) a ser evidenciada en siete estudiantes (70%).

Los diarios de campo registraron el uso espontáneo de expresiones modalizadoras como "yo creo que..." o "tal vez...", señal de un pensamiento hipotético en desarrollo. Este hallazgo se

alinea con lo planteado por Solé (2012), retomada por Brito (2024), quien enfatiza que la enseñanza de la comprensión lectora requiere la modelación explícita de estrategias como la predicción y la visualización, prácticas que consolidan la base para el pensamiento crítico.

En expresión oral, los cambios fueron igualmente significativos. La rúbrica final ubicó a ocho de los diez estudiantes en nivel "satisfactorio" en claridad, coherencia y uso de vocabulario, mientras que al inicio todos estaban en nivel "en desarrollo". La reducción de pausas innecesarias, la eliminación de muletillas y el ajuste de la entonación para diferenciar diálogos evidenciaron no solo mejoras técnicas, sino una transformación en la seguridad comunicativa. De seis estudiantes que mostraban vergüenza o inseguridad al leer en voz alta inicialmente, solo dos mantuvieron timidez moderada al final. La totalidad del grupo participó voluntariamente en al menos una actividad grupal durante las últimas dos semanas.

El pensamiento crítico inicial se hizo visible cuando los estudiantes comenzaron a cuestionar decisiones de los personajes, proponer finales alternos y vincular las historias con su realidad. Valoraciones éticas elementales como "no me gustó que mintiera" o "yo lo hubiera ayudado" reflejaron el desarrollo de juicios morales básicos anclados en las situaciones narrativas, confirmando lo planteado por García (2024) sobre la activación del pensamiento crítico inicial mediante actividades lúdicas y dramatizaciones.

Los hallazgos de esta investigación son coherentes con los resultados de estudios previos citados en el marco teórico, aunque presentan matices específicos del contexto rural de Yondó, Antioquia. Al igual que Flórez et al. (2023) en su trabajo sobre rincones taller en Piedecuesta, se confirmó que estos espacios favorecen el desarrollo de la motricidad fina, la ampliación del vocabulario y la expresión creativa. Sin embargo, en este estudio se observó un énfasis particular

en la dramatización como espacio motivador principal (95% de preferencia), aspecto que no fue tan marcado en el estudio de referencia.

De manera similar a lo reportado por García (2024) en Valledupar, se evidenció que los rincones literarios funcionan como mediadores didácticos que transforman la relación tradicional con el texto, incrementando la participación oral y la capacidad de reconstruir historias. No obstante, en el contexto de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, el factor limitante del acompañamiento familiar en el hogar (reportado consistentemente por los padres con jornadas laborales de 10-12 horas diarias) representó una variable contextual que no fue tan determinante en los estudios comparados, lo cual sugiere que la escuela debe asumir un rol aún más protagónico en contextos con limitado acceso a cultura lectora familiar.

Los resultados coinciden con Díaz et al. (2024) en cuanto a que la combinación de juego y lectura incrementa la motivación intrínseca y desarrolla habilidades de análisis textual. Sin embargo, a diferencia de algunos estudios que reportan dificultades en la sostenibilidad de la estrategia, en esta investigación se observó que el compromiso docente y la organización sistemática de los espacios fueron factores determinantes para mantener el interés durante las ocho semanas de intervención. Esto valida lo planteado por la UNESCO (2023) sobre la importancia del acompañamiento pedagógico continuo en espacios lectores organizados.

Un hallazgo divergente merece atención especial: aunque el rincón de lectura silenciosa fue el menos concurrido (50% de frecuencia de uso), quienes lo frecuentaron mostraron los mayores saltos en comprensión inferencial. Este resultado sugiere que la lectura individual complementa de manera importante las actividades grupales, aspecto que no fue suficientemente explorado en los estudios de Pinzón y Ardila (2025), quienes se centraron principalmente en la articulación entre lectura y arte en contextos colectivos.

La implementación de la estrategia enfrentó restricciones metodológicas y contextuales que deben considerarse al interpretar los resultados. La duración de ocho semanas resultó breve para consolidar avances en niveles superiores de comprensión, particularmente en el procesamiento inferencial complejo. Que únicamente tres estudiantes alcanzaran de manera constante este nivel indica que la internalización de estrategias de lectura profunda requiere ciclos de acompañamiento más extensos y una diferenciación pedagógica más ajustada a los ritmos individuales.

Por otra parte, la focalización del estudio en un único grupo de diez alumnos y las particularidades del entorno rural de Yondó, Antioquia, configuran un escenario específico cuyas condiciones no son directamente transferibles a otros contextos. Variables como la estructura socioeconómica de las familias y la reducción del tiempo de acompañamiento académico en el hogar, derivada de jornadas laborales prolongadas, incidieron en la dinámica de aprendizaje y representan factores que pueden variar significativamente en entornos urbanos o con mayor disponibilidad de recursos culturales. Reconocer estas condiciones permite contextualizar los hallazgos y orienta futuras intervenciones hacia diseños más prolongados y adaptados a la diversidad de realidades escolares.

Por último, no se pudo controlar completamente variables externas como la asistencia regular de los estudiantes, el apoyo familiar en casa (que fue limitado según los reportes parentales) o la influencia de otras estrategias pedagógicas simultáneas implementadas en la institución. Estas variables pueden haber influido en los resultados, especialmente en el caso de los dos estudiantes (20%) que avanzaron más lento en fluidez lectora, manteniendo dificultades con palabras de estructura compleja.

Finalmente, la ausencia de instrumentos estandarizados de medición de comprensión lectora para esta franja etaria específica (6-7 años) en el contexto colombiano obligó a depender principalmente de instrumentos cualitativos (diarios de campo, rúbricas diseñadas ad hoc, grabaciones), lo cual, si bien aporta riqueza descriptiva y contextual, dificulta la comparación cuantitativa rigurosa con otros estudios. Futuras investigaciones deberían considerar el diseño o adaptación de instrumentos validados que permitan mediciones más objetivas y comparables.

Los resultados confirman que los rincones de lectura constituyen una alternativa pedagógica viable y de alto impacto para contextos rurales con recursos limitados, como el de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz. Su implementación no dependió de inversiones económicas considerables, sino de la reorganización intencionada del espacio escolar y del uso creativo de materiales cotidianos y reciclados. Esta aproximación demuestra que es posible transformar el aula en un entorno alfabetizador sin requerir dotaciones especializadas, priorizando la disposición docente y la adaptación contextual sobre la infraestructura costosa.

La experiencia obtenida evidencia la conveniencia de incluir estrategias lúdicas y enfoques activos dentro del Proyecto Educativo Institucional. Articular la literatura, el juego y la expresión oral como ejes transversales responde directamente a los lineamientos del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer es mi Cuento” (MEN, 2022) y a las Bases Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2017). Estas políticas encuentran en los rincones de lectura un modelo operativo y replicable, capaz de institucionalizar prácticas que favorezcan el aprendizaje significativo y reduzcan la brecha entre la normativa curricular y la realidad cotidiana del aula.

Asimismo, los hallazgos destacan la necesidad de fortalecer la formación docente continua en el diseño de ambientes flexibles y centrados en el estudiante. La mediación efectiva

en los rincones exige que los educadores dominen técnicas de modelado lector, formulación de preguntas estratégicas y acompañamiento diferenciado. Institucionalizar espacios de reflexión pedagógica y acompañamiento entre pares permitiría consolidar estas competencias, garantizando que la innovación no dependa de iniciativas aisladas, sino que se sostenga mediante prácticas colaborativas y actualizadas permanentemente. La docente investigadora asumió un rol de mediador que modeló preguntas, guio la interpretación y fomentó el diálogo, validando el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo. Esto muestra que las políticas de desarrollo profesional docente deberían priorizar el acompañamiento in situ y la reflexión sobre la práctica pedagógica más que la formación teórica descontextualizada.

Finalmente, los hallazgos sugieren la necesidad urgente de fortalecer la alianza escuela-hogar para consolidar una cultura lectora que trascienda el aula. Dado que el limitado acompañamiento familiar en el hogar fue identificado como una limitación que afectó el progreso de algunos estudiantes, se recomienda implementar estrategias de involucramiento parental que sean sensibles a las realidades laborales de las familias rurales, como por ejemplo: talleres de lectura en horarios flexibles (fines de semana o noches), préstamo de libros para llevar a casa con guías de uso sencillas, o creación de un club de lectura familiar que incentive la participación de los cuidadores disponibles (abuelos, tíos, hermanos mayores).

La evidencia recopilada confirma que la disposición de un rincón de lectura, estructurado en cuatro espacios diferenciados (lectura silenciosa, lectura compartida, dramatización y producción gráfica) y articulado mediante rutinas de mediación constante, modifica sustancialmente el desempeño comunicativo de los estudiantes de primer grado en entornos rurales. Los registros desmontan la idea de que estos lugares funcionen como elementos ornamentales del aula; por el contrario, operan como dispositivos didácticos probados que

potencian de manera simultánea el procesamiento de textos (en sus niveles literal e inferencial), la producción verbal (fluidez, organización discursiva y riqueza léxica) y dimensiones del desarrollo socioemocional, como la toma de decisiones, la seguridad al intervenir frente al grupo y el inicio de juicios críticos. Este efecto resulta particularmente relevante en contextos donde el acceso a materiales impresos y a rutinas lectoras familiares es intermitente.

A partir de estos hallazgos, se abren rutas de indagación que exigen atención en próximas agendas académicas. Resulta prioritario examinar la permanencia de los efectos observados a lo largo de ciclos lectivos completos y dilucidar qué mecanismos institucionales (políticas de aula, acompañamiento directivo, asignación de recursos) aseguran la continuidad de la estrategia independientemente de la voluntad individual del docente. Asimismo, se requiere explorar modelos de participación familiar viables en realidades rurales marcadas por jornadas laborales extensas, donde el acompañamiento en casa resulta escaso. Otra línea necesaria involucra la adaptación de los espacios para atender la diversidad funcional y los desfases en el desarrollo del lenguaje oral, garantizando inclusión pedagógica. Finalmente, conviene analizar el aporte de soportes digitales accesibles, como audiolibros o repositorios offline, para superar las barreras de infraestructura bibliotecaria en zonas alejadas.

Para dar respuesta a estos interrogantes, se recomienda privilegiar diseños longitudinales que capturen la evolución de las competencias comunicativas más allá de la fase de implementación, así como estudios comparativos que contrasten entornos rurales y urbanos, y distintos niveles socioeconómicos, con el fin de identificar variables que modulen o potencien los resultados. La incorporación progresiva de recursos tecnológicos de bajo costo en los espacios de lectura también merece evaluación empírica, siempre que su uso se subordine al bienestar emocional y al desarrollo integral del niño. Por último, resulta indispensable investigar

los perfiles de formación docente requeridos para sostener estas prácticas; identificar las competencias de mediación dialógica, de diseño de ambientes flexibles y de reflexión sobre la acción que deben consolidarse en los educadores para garantizar una intervención sistemática, contextualizada y de calidad.

## Conclusiones y Recomendaciones

La evidencia recopilada responde directamente a la pregunta de investigación al confirmar que la implementación de un rincón de lectura, organizado en cuatro zonas diferenciadas, constituye una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral en estudiantes de primer grado. Al estructurar el aula en espacios dedicados a la lectura compartida, la dramatización, la producción gráfica y la lectura individual, se facilitó un tránsito observable en los niños, que pasaron de una decodificación silábica y mecánica a un procesamiento textual activo, donde la construcción de sentidos se articuló con la participación verbal y la interacción sostenida con los materiales.

Este avance valida el logro del objetivo general y demuestra la pertinencia de la intervención en el contexto escolar analizado. Se logró el objetivo general al evidenciar un avance del 40% al 100% en comprensión literal y un incremento notable en la fluidez verbal, validando así la hipótesis de que la estructuración intencionada del espacio escolar moviliza competencias comunicativas esenciales.

En relación con la movilización del aspecto ontológico, se observó una transformación sustancial en la seguridad comunicativa y la autonomía de los estudiantes. Inicialmente caracterizados por la timidez y la dependencia de la guía docente constante, los niños desarrollaron la capacidad de intervenir con confianza, formular preguntas y expresar opiniones propias. Se evidenció el desarrollo incipiente del pensamiento crítico, manifestado en la capacidad de los estudiantes para cuestionar acciones de los personajes y proponer finales alternativos a las historias, lo cual indica que la estrategia no solo mejoró habilidades técnicas, sino que empoderó a los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje.

El impacto de la variable (rincón de lectura) fue positivo en la mayoría de los indicadores, aunque con matices importantes. El rincón de dramatización se identificó como el espacio con mayor capacidad motivacional, facilitando el desbloqueo de la expresión oral en niños más tímidos. Sin embargo, se identificó que la autonomía en el rincón de lectura silenciosa requirió mayor mediación y tiempo para consolidarse, y que el nivel de comprensión inferencial compleja (30% de logro) aún presenta retos. Esto sugiere que, si bien la estrategia es altamente efectiva, su éxito depende de la adaptación de los ritmos de aprendizaje y de la continuidad de las prácticas más allá del periodo experimental.

Este estudio contribuye a la literatura existente al validar el modelo de rincones de lectura como una intervención viable y de alto impacto en contextos rurales y periurbanos con recursos limitados, como el de Yondó, Antioquia. Aporta evidencia empírica que complementa los postulados de Solé y Vygotsky en entornos reales de aula, demostrando que la mediación pedagógica y el juego simbólico pueden suplir parcialmente las carencias de cultura lectora familiar. Asimismo, destaca la necesidad de integrar la familia en el proceso, un aspecto que futuras investigaciones deberían abordar con mayor profundidad para asegurar la sostenibilidad de los logros comunicativos.

Se recomienda a la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz institucionalizar la estrategia de rincones de lectura dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), no como una actividad aislada, sino como una metodología transversal. Es fundamental diseñar "kits de lectura para el hogar" que permitan a las familias, aun con jornadas laborales extensas, participar en rutinas de lectura breves y estructuradas, mitigando así la limitación de acompañamiento familiar identificada en los resultados y reforzando el vínculo escuela-comunidad.

Para futuras investigaciones, se sugiere realizar estudios longitudinales que excedan las ocho semanas de intervención, con el fin de evaluar la consolidación a largo plazo de la comprensión inferencial compleja. Asimismo, sería pertinente explorar nuevas variables como la integración de herramientas digitales accesibles (audiolibros o apps educativas) dentro de los rincones, o investigar el impacto de la estrategia en estudiantes con necesidades educativas especiales, para determinar si los rincones pueden adaptarse como espacios de inclusión pedagógica efectiva.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez Sánchez, T. I., & Guerra Zuleta, B. L. (2025). *Rincón Literario, un espacio para estimular el hábito lector en estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Manuel Rodríguez Torices, de San Diego Cesar*. Obtenido de Repositorio Universidad Mariana: la Institución Educativa Manuel Rodríguez Torices, de San Diego Cesar
- Bienestar Familiar. (2006). Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia. *Bienestar Familiar*, 1-100. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Brito Daza, C. (2024). *Estrategias de lectura de Isabel Solé para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grados 6° de la Institución Educativa José Agustín Solano de Barrancas-La Guajira*. Obtenido de Ciencia Latina: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9808>
- Congreso de la República. (2012). *Ley 1581 de 2012: Para la protección de datos personales*. Obtenido de Congreso de la República: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Artículo 67 de 1991 - Constitución Política de Colombia*. Obtenido de Ministerio de Ciencias : <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Obtenido de Función Pública : <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016*. Obtenido de Secretaría Senado: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1804\\_2016.html#28](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1804_2016.html#28)

- Díaz Romero, Y., Díaz Téllez, Á. S., Mejía Ríos, J., & Lucero-Baldevenites, E. V. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *EPISTEME KOINONIA - Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(14), 1-21. Obtenido de <https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7n14/2665-0282-ek-7-14-133.pdf>
- Florez Mancilla, M. F., Tatiana, G. S., & Ortiz Ortiz, S. Y. (2023). *Rincones taller: una estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura emergente, promoviendo el tránsito armónico y teniendo en cuenta el Marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en un CDI de Piedecuesta, Santander*. Obtenido de Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB: [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/20196/2023\\_Tesis\\_Maria\\_Fidelina\\_Florez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/20196/2023_Tesis_Maria_Fidelina_Florez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García Rodríguez, Y. Y. (2024). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante la creación de un rincón literario fomentando el pensamiento crítico inicial en los estudiantes de grado primero en edad de 6 a 8 años de la Institución Educativa Prudencia Daza, sede Mixta No. 6 de Valle*. Obtenido de Repositorio Universidad Mariana: <https://repositorio.umariana.edu.co/server/api/core/bitstreams/b0060a69-c37f-4542-a3c8-eb920ad1199/content>
- González Gómez, L. A. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33-45. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/html/>

Hernández, S. R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativas y Mixta. *Editorial Mc Graw Hill*, 1-753. Obtenido de [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n.\\_Rutas\\_cuantitativa\\_\\_cualitativa\\_y\\_mixta-libre.pdf?1601784484=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_LAS\\_RUTA.pdf&Expires=](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n._Rutas_cuantitativa__cualitativa_y_mixta-libre.pdf?1601784484=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA.pdf&Expires=)

Lagarejo Raga, L. I. (2025). *Los rincones, como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora y la creatividad en el grado de transición del Jardín Infantil Librito Encantado*. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/77410/lilagarejor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mamani Galindo, A., & Sayritupac Torres, C. A. (2025). *Expresión oral y comprensión lectora en niños de la Institución Educativa Inicial Virgen del Carmen - Huarochiri 2023*. Obtenido de Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle: <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/15788a49-68e5-4e55-bb00-928ce85fe949/content>

Ministerio de Educación. (2022). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO): Leer es un cuento 2018-2022. *Ministerio de Educación*, 1-112. Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411450\\_recurso\\_01.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para educación inicial y preescolar*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Decreto 1411 de 2022. *Ministerio de Educación Nacional*, 1-11. Obtenido de

[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=191187](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=191187)

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Guía de Uso de dotaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la educación preescolar básica y media. *Ministerio de Educación Nacional*, 1-41. Obtenido de

[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2025-](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2025-08/Gu%C3%ADa%20de%20Uso%20de%20Dotaciones%20Fasciculo%20I%20-%20Preescolar.pdf)

[08/Gu%C3%ADa%20de%20Uso%20de%20Dotaciones%20Fasciculo%20I%20-%20Preescolar.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2025-08/Gu%C3%ADa%20de%20Uso%20de%20Dotaciones%20Fasciculo%20I%20-%20Preescolar.pdf)

Moreno Ramírez, Y. V., & Morales Lozano, L. (2025). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de un rincón pedagógico en el grado primero de la Institución Educativa Técnica San José*. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/77232/yvmorenor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palomino Magallanes, Y. V., Gallegos Elias, W. H., Donayre Vega, J. A., & Maldonado

Espinoza, H. E. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revista Revencyt*(51), 25-35. Obtenido de

<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>

Pinzón Camacho, A. M., & Ardila Serrano, M. A. (2025). Rincones de Aprendizajes: Lectura y Arte para los estudiantes de quinto de primaria del municipio de Girón-Santander. *Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*, 1-56. Obtenido de

<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/89a3df80-b873-4af2-9cc2-a7bcd603c8b2/content>

Ripalda, V., Macías, J., & Sánchez Mata, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 127-138. Obtenido de

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/98/258>

Sibón Macarro, T. G. (2021). Reseña del Libro de Daniel Cassany (2019). Laboratorio lector.

Para entender la lectura. *Revista HAL Science*, 1-7. Obtenido de <https://hal.science/hal-03273064/document>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/456/4341>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. *UNESCO*, 1-46.

Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO. (2023). *Aportes para la enseñanza de la lectura a partir del estudio ERCE 2019*.

Obtenido de UNESCO: <https://unescollece.org/wp-content/uploads/2023/12/Aportes-Lectura-LMCS.pdf>

Valencia Sánchez, A. G. (2025). *Trabajo de integración curricular "Rincón de lectura en el lenguaje oral"*. Obtenido de Repositorio Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí:

<https://repositorio.uleam.edu.ec/bitstream/123456789/9526/1/ULEAM-EDU-INI-029.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A

*Muestras de Investigación*

<https://unadvirtualedu->

[my.sharepoint.com/:f:/g/personal/laleonl\\_unadvirtual\\_edu\\_co/IgD\\_lMDGPP32S6UPjO6LPA\\_k](https://my.sharepoint.com/:f:/g/personal/laleonl_unadvirtual_edu_co/IgD_lMDGPP32S6UPjO6LPA_k)

[ASyHMsOcVyr52DzsqAScB2w?e=9zDJ44](https://my.sharepoint.com/:f:/g/personal/laleonl_unadvirtual_edu_co/IgD_lMDGPP32S6UPjO6LPA_kASyHMsOcVyr52DzsqAScB2w?e=9zDJ44)