

**Estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la lectura en estudiantes de grado
primero en un contexto educativo urbano**

Maria Fernanda Molina Bolanos

Asesor

Eliana Cruz Carvajal

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2026

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa José Eustasio Rivera, sede Rafael Pombo, del municipio de San José de Isnos, Huila; su propósito fue fortalecer las habilidades lectoras iniciales en estudiantes de grado primero mediante la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas. El estudio se orientó desde un enfoque cualitativo y desde la Investigación-Acción Pedagógica, utilizando observación directa, rejilla de observación y diario de campo como instrumentos de recolección de información. En la fase diagnóstica se identificaron dificultades en reconocimiento de grafías, segmentación silábica y decodificación; posteriormente, durante la intervención, se observaron avances graduales en la participación, la disposición frente a la lectura y la seguridad de algunos estudiantes en actividades orales y escritas. Los resultados permiten concluir que las estrategias pedagógicas lúdicas favorecieron el proceso lector, aunque algunos estudiantes continuaron requiriendo acompañamiento cercano para consolidar sus aprendizajes.

Palabras clave: lectura inicial, estrategias pedagógicas lúdicas, grado primero, investigación-acción pedagógica.

Abstract

This research was conducted at the José Eustasio Rivera Educational Institution, Rafael Pombo campus, in the municipality of San José de Isnos, Huila. Its purpose was to strengthen the initial reading skills of first-grade students through the implementation of playful pedagogical strategies. The study was guided by a qualitative approach and by Pedagogical Action Research, using direct observation, observation grids, and field notes as data collection instruments. In the diagnostic phase, difficulties were identified in letter recognition, syllable segmentation, and decoding. Subsequently, during the intervention, gradual progress was observed in participation, attitude toward reading, and confidence in oral and written activities among some students. The results allow us to conclude that the playful pedagogical strategies favored the reading process, although some students continued to require close support to consolidate their learning.

Keywords: initial reading, playful pedagogical strategies, first grade, pedagogical action research.

Tabla de contenido

Introducción	7
Caracterización	9
Planteamiento del Problema	12
Identificación del Problema	13
Consideraciones Éticas	13
Pregunta de Investigación	14
Objetivos	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
Marcos de Referencia	16
Referentes Conceptuales	16
Referentes Teóricos	17
Referentes Técnicos	19
Referentes Legales	19
Referentes Éticos	20
Herramientas y Métodos	21
Enfoque y Tipo de Estudio	21
Técnicas para la Recolección de Datos	21
Descripción de los Instrumentos	23
Categorías para el Análisis de Datos	23
Habilidades Lectoras Iniciales	24
Mediación Pedagógica Lúdica	24

Participación de los Estudiantes.....	24
Transformaciones en las Habilidades Lectoras Iniciales	25
Resultados	26
Acercamiento de la Población a la Variable	26
Experimentación	27
Identificación de Variaciones	28
Análisis y Discusión	30
Conclusiones	33
Recomendaciones	35
Referencias Bibliográficas	36

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de Investigación</i>	39
--	----

Introducción

La lectura en los primeros años de escolaridad ocupa un lugar muy importante en la formación de los estudiantes, ya que a través de ella se fortalecen procesos como la comprensión, la comunicación y el acceso a nuevos aprendizajes; por esta razón, su desarrollo en grado primero sigue siendo un tema de gran interés dentro del campo educativo. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2006) señala que las competencias en lenguaje constituyen una base para el desempeño escolar; de igual forma, los Derechos Básicos de Aprendizaje resaltan la importancia de consolidar estas habilidades desde los primeros grados (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

En la Institución Educativa José Eustasio Rivera, sede Rafael Pombo, del municipio de San José de Isnos, se identificaron dificultades en algunos estudiantes de grado primero, sobre todo en el reconocimiento de grafías, la segmentación silábica y la decodificación; esta situación afectaba no solo su rendimiento académico, sino también su participación en las actividades del aula. Frente a ello, Vygotski (1978) plantea que el aprendizaje necesita mediación y acompañamiento, mientras Zabala y Arnau (2007) sostienen que la enseñanza debe responder a las necesidades reales del contexto; por eso, resultó pertinente abordar esta problemática desde la práctica pedagógica.

A partir de esta necesidad, la investigación tuvo como objetivo fortalecer las habilidades lectoras iniciales en estudiantes de grado primero mediante la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y desde la Investigación-Acción Pedagógica; para ello, se partió de un diagnóstico inicial, se implementaron actividades de intervención y posteriormente se analizaron los cambios

observados en el grupo; además, como apoyo en la recolección y el análisis de la información, se utilizaron la observación directa, el diario de campo y los registros pedagógicos.

Uno de los hallazgos más importantes fue que las estrategias pedagógicas lúdicas favorecieron una mejor disposición de los estudiantes frente a las actividades de lectura; además, se observaron avances graduales en la participación, la atención y la seguridad al desarrollar tareas relacionadas con grafías, sílabas y palabras sencillas. Aunque los cambios no se presentaron de la misma manera en todos los estudiantes, sí fue posible reconocer transformaciones valiosas en el proceso lector; por ello, se invita a revisar el informe completo, donde se expone con mayor detalle el desarrollo de la investigación y los principales resultados obtenidos.

Caracterización

La práctica pedagógica se desarrolló en el departamento del Huila, específicamente en el municipio de San José de Isnos, en la Institución Educativa José Eustasio Rivera, sede Rafael Pombo, establecimiento de carácter público ubicado en zona urbana; en este escenario, la institución refleja dinámicas propias de la educación oficial, donde la escuela no solo cumple funciones formativas, sino que también ocupa un lugar importante dentro de la vida comunitaria. En este sentido, Rojas Galvis (2020) señala que los contextos territoriales y administrativos influyen en las condiciones de funcionamiento escolar y en las oportunidades de aprendizaje; por ello, la institución puede entenderse como un espacio de interacción pedagógica y social.

La unidad de análisis estuvo conformada inicialmente por estudiantes de preescolar y, posteriormente, por estudiantes de grado primero, con grupos aproximados de treinta niños cuyas edades oscilaban entre los cinco y siete años; esta etapa resulta determinante en el desarrollo cognitivo y comunicativo, especialmente en la adquisición de habilidades básicas de lenguaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2009), el desarrollo infantil en estos niveles requiere experiencias pedagógicas que favorezcan la construcción de significados y la consolidación de competencias fundamentales; en el grupo se hicieron evidentes diferencias en los ritmos de aprendizaje y en las formas de participación escolar.

En relación con las demandas de aprendizaje, durante la práctica en preescolar se observaron diferencias en la atención, en la ejecución de actividades y en los tiempos de trabajo, así como la presencia de estudiantes con necesidades educativas particulares; estas condiciones exigieron ajustes pedagógicos orientados al acompañamiento individual y a la motivación constante. Más adelante, en grado primero, las principales dificultades se concentraron en el proceso de lectura, donde un grupo reducido de estudiantes presentaba rezagos significativos.

Sobre este punto, el Ministerio de Educación Nacional (2022) reconoce que la lectura constituye un eje estructurante del desarrollo escolar y que su apropiación depende tanto de procesos cognitivos como de mediaciones didácticas pertinentes.

Los factores contextuales que incidieron en el aprendizaje estuvieron relacionados con la participación familiar y con las condiciones institucionales. Se evidenció un acompañamiento activo por parte de la mayoría de acudientes, especialmente de las madres de familia, quienes mantenían seguimiento académico y asistencia a reuniones escolares; este aspecto guarda relación con lo planteado en la Ley 115 de 1994 sobre la corresponsabilidad educativa. Además, en cuanto a la infraestructura, durante la etapa inicial se identificaron limitaciones en algunos espacios escolares que posteriormente fueron intervenidos mediante adecuaciones institucionales; todo ello permite comprender que el proceso educativo se encuentra atravesado por variables sociales, familiares y materiales.

De manera más específica, el grupo de grado primero estuvo conformado por treinta estudiantes con edades comprendidas entre los cinco y siete años, condición que refleja la diversidad propia de los primeros niveles de escolaridad. En este grupo se evidenciaron diferencias notorias en los ritmos de aprendizaje, especialmente en los procesos asociados al lenguaje escrito; esto coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2009), al señalar que el desarrollo de competencias en la primera infancia no ocurre de manera homogénea, sino a partir de trayectorias individuales influidas por diversos factores pedagógicos y socioculturales.

En relación con los procesos de lectura, se identificó que seis estudiantes presentaban dificultades persistentes en habilidades básicas como el reconocimiento de grafías, la segmentación silábica y la decodificación. Esta situación adquiere relevancia pedagógica si se

tiene en cuenta que la lectura constituye un eje transversal del aprendizaje escolar y un componente esencial en la construcción de competencias comunicativas; en ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2022) establece que el fortalecimiento de la lectura en los primeros grados resulta determinante para la apropiación de saberes posteriores.

Estas observaciones permiten advertir que las dinámicas del aula demandan mediaciones pedagógicas diferenciadas, en concordancia con los planteamientos socioculturales del aprendizaje. Vygotski (1978) sostiene que el desarrollo de las habilidades cognitivas se encuentra estrechamente vinculado con la interacción, la orientación docente y las experiencias significativas; por ello, la caracterización del grupo no solo describe condiciones demográficas, sino que también visibiliza una necesidad formativa concreta que puede ser atendida desde la intervención pedagógica.

Planteamiento del Problema

Durante el desarrollo de la práctica pedagógica en grado primero se identificó una situación relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque aunque la mayoría de los estudiantes respondía de manera adecuada a las actividades propuestas en el aula, algunos niños presentaban dificultades en el proceso de lectura, especialmente en el reconocimiento de letras, la combinación de sílabas y la decodificación de palabras simples; además, estas dificultades no solo afectaban su desempeño en las actividades de lenguaje, sino también su participación en otras dinámicas escolares que requerían comprender instrucciones escritas.

En los primeros años de la escolaridad, la lectura constituye un aprendizaje fundamental, ya que sobre ella se apoyan muchos de los procesos académicos posteriores. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2022) señala, a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje, que el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas incide de manera directa en la comprensión, la comunicación y la apropiación de conocimientos en diferentes áreas; además, las dificultades observadas en algunos estudiantes representan una situación pedagógica que requiere atención oportuna.

Las dinámicas del aula también mostraron la diversidad de ritmos de aprendizaje, una característica común en los contextos educativos. No todos los estudiantes avanzan al mismo tiempo ni desarrollan sus habilidades lectoras de la misma manera, lo que plantea retos importantes para la práctica pedagógica; desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, Vygotski (1978) sostiene que el acompañamiento del docente, la interacción y las experiencias educativas cumplen un papel esencial en la construcción de estas capacidades; por ello, resulta necesario reflexionar sobre las estrategias pedagógicas empleadas y sobre la manera en que estas pueden incidir en el proceso lector.

Atender esta situación resulta importante no solo desde el rendimiento académico, sino también desde el desarrollo integral de los estudiantes. Zabala y Arnau (2007) plantean que la lectura no es únicamente una habilidad técnica, sino una herramienta fundamental para comprender el entorno, comunicarse y participar en la vida escolar; en esa medida, se hace necesario analizar y fortalecer las mediaciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la lectura en aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades, teniendo en cuenta las características del grupo y del contexto educativo.

Identificación del Problema

En el grupo de grado primero se identificaron dificultades en el proceso de lectura, evidenciadas en un conjunto de estudiantes que presentan rezagos en habilidades lectoras iniciales, particularmente en el reconocimiento de grafías, la segmentación silábica y la decodificación; además, esta situación incide en su desempeño académico y limita su participación en las dinámicas de aula, lo que plantea la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la lectura, considerando las características del contexto educativo y los ritmos de aprendizaje presentes en el grupo.

Consideraciones Éticas

El desarrollo de la propuesta investigativa se orientará bajo principios de respeto, confidencialidad y protección integral de los estudiantes, garantizando que las actividades pedagógicas y de recolección de información no generen afectaciones emocionales ni académicas; por ello, se promoverá la participación voluntaria, el manejo responsable de los datos y la salvaguarda de la identidad de los niños y niñas, en coherencia con los lineamientos establecidos en la normativa de protección a la infancia y en las orientaciones éticas propias de la investigación educativa.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades lectoras iniciales en estudiantes de grado primero de la Institución Educativa José Eustasio Rivera – sede Rafael Pombo, del municipio de San José de Isnos (Huila), mediante la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas durante el periodo académico 2026?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las habilidades lectoras iniciales en estudiantes de grado primero de la Institución Educativa José Eustasio Rivera – sede Rafael Pombo, del municipio de San José de Isnos (Huila), mediante la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas durante el periodo académico 2026.

Objetivos Específicos

Diagnosticar el estado inicial de las habilidades lectoras en los estudiantes de grado primero, particularmente en el reconocimiento de grafías, la segmentación silábica y la decodificación.

Implementar actividades pedagógicas basadas en estrategias lúdicas que favorezcan el reconocimiento de grafías, la segmentación silábica y la decodificación en el proceso de lectura.

Reconocer los cambios observados en las habilidades lectoras iniciales de los estudiantes después de la implementación de las estrategias pedagógicas.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

En esta práctica resulta importante aclarar algunos conceptos que ayudan a comprender mejor el problema trabajado. Uno de ellos es el de habilidades lectoras iniciales, que el Ministerio de Educación Nacional (2022) relaciona con capacidades básicas como el reconocimiento de grafías, la relación entre sonido y letra, la segmentación silábica y la decodificación de palabras. Estas habilidades son fundamentales en los primeros grados, porque a partir de ellas se fortalecen las competencias comunicativas y se facilita el avance en otros aprendizajes escolares.

Otro concepto necesario es el de estrategias pedagógicas. En este caso, Zabala y Arnau (2007) explican que enseñar no consiste solo en proponer actividades sueltas, sino en organizar acciones, recursos y procedimientos con una intención clara de aprendizaje. Desde esa mirada, las estrategias pedagógicas deben responder a las necesidades del grupo, a sus ritmos de aprendizaje y a las características del contexto en el que se desarrolla la práctica.

También tiene un lugar importante el concepto de estrategias lúdicas, ya que en esta investigación la lectura se trabajó desde actividades más cercanas al juego, la participación y la exploración. Aunque este concepto no aparece de forma aislada en un solo autor, sí se relaciona con lo que Zabala y Arnau (2007) plantean sobre la necesidad de generar aprendizajes significativos, y con la idea de que los niños se vinculan mejor al proceso cuando las experiencias resultan cercanas a sus intereses.

Por último, se retoma el concepto de proceso de lectura, entendido no solo como la capacidad de reconocer palabras escritas, sino como un proceso gradual en el que intervienen habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas. En ese sentido, el Ministerio de Educación

Nacional (2006) reconoce que la lectura en los primeros grados requiere mediaciones pedagógicas pertinentes, porque de ella depende buena parte del desempeño escolar posterior.

Referentes Teóricos

Uno de los autores más importantes para esta investigación es Lev Vygotski, porque su planteamiento permite entender que el aprendizaje no se da de manera aislada, sino en relación con otros y con el acompañamiento del docente. Cuando Vygotski (1978) explica que el desarrollo cognitivo se fortalece a través de la mediación social y pedagógica, ofrece una base clara para comprender por qué las dificultades lectoras observadas en algunos estudiantes exigían una intervención más cercana y ajustada a su ritmo de aprendizaje.

De igual manera, Zabala y Arnau (2007) sostienen que la enseñanza debe orientarse al desarrollo de competencias y no quedarse solo en ejercicios repetitivos. Esa idea resulta útil en esta investigación, porque permite entender que fortalecer la lectura no significa únicamente repetir letras o sílabas, sino generar condiciones para que los niños participen, exploren y construyan sentido a partir de actividades más significativas.

Otro referente importante es el Ministerio de Educación Nacional (2009), que señala que el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje no avanzan de la misma manera en todos los niños. Esta idea se relaciona directamente con lo observado en el grupo de grado primero, donde se hicieron visibles ritmos distintos y dificultades lectoras específicas; por ello, fue necesario pensar en acciones pedagógicas más cercanas a esas diferencias.

En esa misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (2022), a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje, reconoce que la lectura ocupa un lugar central dentro del desarrollo escolar. Esto significa que las dificultades observadas en reconocimiento de grafías, segmentación silábica y decodificación no deben verse como hechos menores, sino como señales

pedagógicas que requieren atención para evitar que se conviertan en rezagos más amplios en los grados posteriores.

También resulta pertinente retomar a Paulo Freire (1997), quien plantea que la práctica educativa debe estar orientada por la reflexión y por el reconocimiento del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. Aunque su propuesta no se centra únicamente en la lectura inicial, sí aporta una mirada valiosa para pensar una enseñanza más participativa, más cercana y menos rígida, que fue precisamente lo que se buscó con la implementación de estrategias lúdicas.

Por otra parte, Camacho Palomares (2018) resalta la importancia de la secuencia didáctica contextualizada como una forma de organizar la enseñanza según las necesidades reales del grupo. Este planteamiento resulta útil porque permite comprender que el fortalecimiento de la lectura no depende solo de la actividad aplicada, sino también de cómo esa actividad se articula con un propósito y con las características concretas del contexto escolar.

De manera semejante, Lemus Rodríguez (2024) plantea que las secuencias didácticas, vistas desde un enfoque socioformativo, orientan la práctica docente hacia procesos más organizados y pertinentes. Esto se relaciona con la investigación porque muestra que la intervención pedagógica no debe improvisarse, sino construirse a partir de una necesidad identificada y de unos propósitos claros.

Finalmente, Guzmán Ibarra, Marín Uribe, Zesati Pereyra y Breach Velducea (2012) destacan que el desarrollo de competencias docentes exige reflexión, evaluación y toma de decisiones pedagógicas. Esta idea se vincula con el sentido de la investigación, ya que permitió entender que observar las dificultades lectoras del grupo no solo servía para describir una situación, sino también para pensar cómo intervenirla de manera más pertinente.

Referentes Técnicos

Como referente técnico se retoman los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje, porque el Ministerio de Educación Nacional (2022) los presenta como una guía para orientar los aprendizajes fundamentales en cada grado escolar. En el caso de primero, este documento permite reconocer la importancia del acercamiento al sistema de escritura, del reconocimiento de palabras y del fortalecimiento progresivo de las habilidades lectoras iniciales, aspectos que guardan relación directa con la necesidad identificada en el grupo.

Además, el mismo Ministerio de Educación Nacional (2022) permite hacer una lectura comparativa entre los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición y de Primero. Esa comparación ayuda a entender la progresión del proceso lector, ya que en Transición se espera una aproximación al lenguaje escrito, mientras que en primero esas bases avanzan hacia el reconocimiento de grafías, la correspondencia entre sonidos y letras, la segmentación silábica y la decodificación. Esto permite comprender que las dificultades observadas en primero no aparecen de manera aislada, sino dentro de un proceso gradual de construcción de la lectura.

También puede considerarse el aporte de UNICEF (2019), que insiste en la importancia de garantizar experiencias educativas significativas desde los primeros años de vida. Este referente es pertinente porque recuerda que la educación infantil y primaria necesita ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de los niños, favorezcan su participación y fortalezcan su desarrollo desde edades tempranas.

Referentes Legales

En cuanto al marco legal, uno de los principales referentes es la Ley 115 de 1994, porque esta norma establece que la educación debe propiciar el desarrollo integral de la persona y reconoce la responsabilidad de las instituciones y de los docentes en la formación de los

estudiantes. Desde esa perspectiva, fortalecer la lectura en grado primero no solo responde a una necesidad observada en la práctica, sino también a un propósito coherente con los fines de la educación en Colombia.

De igual manera, la Ley 1098 de 2006, correspondiente al Código de Infancia y Adolescencia, reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y garantiza su acceso a una educación de calidad, orientada a su desarrollo integral. Este referente resulta importante porque recuerda la necesidad de promover ambientes protectores, inclusivos y respetuosos de las condiciones de los estudiantes, especialmente cuando se trabaja con población infantil.

Referentes Éticos

Desde el punto de vista ético, esta práctica se orienta por principios de respeto, cuidado y responsabilidad frente a los estudiantes participantes; por ello, las actividades propuestas se desarrollarán dentro del marco de la práctica pedagógica, procurando que no generen afectaciones emocionales, personales ni académicas en los niños y niñas. Del mismo modo, se buscará mantener un trato respetuoso hacia los participantes, reconociendo sus ritmos de aprendizaje, sus particularidades y su derecho a desenvolverse en un ambiente escolar digno y formativo.

Además, la información que se recoja durante el desarrollo de la propuesta será manejada con confidencialidad; esto implica que no se divulgarán datos personales ni elementos que permitan identificar de manera directa a los estudiantes. En consecuencia, la investigación se desarrollará bajo criterios de protección integral, manejo responsable de la información y respeto por la infancia, en coherencia con las exigencias éticas propias de los procesos educativos.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

La presente investigación se orientó desde un enfoque cualitativo, ya que buscó comprender de manera cercana las dinámicas del aula, los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y las transformaciones que podían generarse a partir de la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas. Más que centrarse únicamente en resultados numéricos, interesó interpretar cómo se manifestaban las habilidades lectoras iniciales, cómo participaban los estudiantes en las actividades propuestas y qué cambios se hacían visibles durante el proceso pedagógico; en este sentido, el enfoque cualitativo permitió aproximarse a la experiencia educativa en su contexto real y reconocer los significados que surgieron dentro de la práctica, tal como lo resaltan Guzmán Ibarra, Marín Uribe, Zesati Pereyra y Breach Velducea (2012) al referirse a la importancia de la reflexión sobre la acción pedagógica.

En cuanto al tipo de estudio, la investigación se enmarcó en la Investigación-Acción Pedagógica, debido a que partió de una situación identificada en el aula, relacionada con las dificultades en el proceso de lectura, y buscó intervenir esa realidad mediante la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades lectoras iniciales. Este tipo de estudio resultó pertinente porque permitió observar, reflexionar, actuar y volver sobre la práctica pedagógica para reconocer avances, dificultades y necesidades de ajuste dentro del proceso formativo; además, se relacionó con lo que plantea Freire (1997), cuando resalta que la práctica educativa necesita pensarse críticamente desde la propia experiencia.

Técnicas para la Recolección de Datos

Para el desarrollo del estudio se emplearon técnicas e instrumentos acordes con cada uno de los objetivos específicos; de esta manera, la información recolectada permitió conocer el

estado inicial de las habilidades lectoras, documentar la implementación de la estrategia pedagógica y reconocer los cambios observados en el proceso.

Para el primer objetivo específico, orientado al diagnóstico del estado inicial de las habilidades lectoras, se utilizó la observación directa en el aula; como instrumento se empleó una rejilla de observación, diseñada para registrar aspectos como el reconocimiento de grafías, la asociación entre sonido y letra, la segmentación silábica, la atención durante la actividad, la participación oral y la disposición frente a la lectura. Esta observación se realizó durante clases habituales y momentos de interacción pedagógica, con el fin de identificar cómo se manifestaban las dificultades lectoras en el grupo.

Para el segundo objetivo específico, enfocado en la implementación de actividades pedagógicas basadas en estrategias lúdicas, se utilizó el diario de campo; este instrumento permitió registrar de manera secuencial lo ocurrido en cada sesión, incluyendo la descripción de la actividad, la respuesta de los estudiantes, el nivel de participación, las dificultades encontradas, los avances observados y las reflexiones surgidas desde la propia práctica pedagógica. En este caso, la muestra estuvo constituida por los registros escritos de cada sesión y por las evidencias pedagógicas producidas durante la intervención.

Para el tercer objetivo específico, orientado a reconocer los cambios observados después de la implementación de la estrategia, se recurrió nuevamente a la observación directa, complementada con una valoración comparativa entre el momento inicial y el momento final del proceso; esta comparación permitió reconocer avances en el reconocimiento de grafías, la segmentación silábica, la decodificación, la participación y la seguridad del estudiante frente a actividades lectoras. La muestra estuvo conformada por las rejillas diligenciadas antes y después de la intervención, así como por los registros del diario de campo.

Descripción de los Instrumentos

La rejilla de observación fue un instrumento de registro estructurado que permitió consignar de manera clara los desempeños observados en los estudiantes durante las actividades de aula. Entre los ítems a evaluar se encontraron el reconocimiento de letras, la relación entre grafía y sonido, la segmentación de palabras en sílabas, la lectura de palabras sencillas, la atención durante la actividad, la participación oral y la disposición frente a la lectura. Este instrumento permitió reconocer avances pequeños, pero significativos, en un periodo corto de intervención; además, su uso resultó coherente con lo que Guzmán Ibarra et al. (2012) señalan sobre la necesidad de observar y valorar de manera reflexiva lo que ocurre en la práctica pedagógica.

El diario de campo fue un registro narrativo elaborado después de cada sesión pedagógica; en él se consignaron la fecha, la actividad realizada, el propósito de la sesión, las reacciones de los estudiantes, las dificultades observadas, los avances identificados y la reflexión pedagógica derivada de la experiencia. Este instrumento resultó importante dentro de la Investigación-Acción Pedagógica, ya que permitió analizar la propia práctica, reconocer ajustes necesarios y comprender con mayor profundidad lo que ocurrió durante la implementación de la estrategia; en este sentido, Freire (1997) aporta una mirada valiosa al resaltar que la práctica educativa debe pensarse desde la reflexión constante.

Categorías para el Análisis de Datos

Las categorías de análisis se establecieron en coherencia con la pregunta de investigación, los objetivos específicos y el problema identificado en el aula; su función fue orientar la interpretación de la información recolectada y permitir una comprensión más precisa de los resultados.

Habilidades Lectoras Iniciales

Esta categoría corresponde al aspecto central de la investigación y permite analizar el estado y la evolución del proceso lector en los estudiantes.

Subcategorías

reconocimiento de grafías

conciencia fonológica

segmentación silábica

correspondencia sonido-letra

decodificación de palabras sencillas

Mediación Pedagógica Lúdica

Esta categoría permite analizar la forma en que las actividades basadas en el juego y la participación inciden en el fortalecimiento del proceso lector.

Subcategorías

uso del juego como estrategia pedagógica

participación en actividades lúdicas

interacción con materiales pedagógicos

respuesta frente a la mediación docente

Participación de los Estudiantes

Esta categoría busca reconocer la manera en que los estudiantes se involucran en las actividades propuestas durante la intervención.

Subcategorías

atención durante la actividad

disposición para participar

expresión oral durante la clase

motivación frente a la lectura

Transformaciones en las Habilidades Lectoras Iniciales

Esta categoría permite comparar el estado inicial y final del proceso, con el fin de reconocer cambios observables después de la implementación de la estrategia.

Subcategorías

avances en reconocimiento de grafías

mejoras en segmentación silábica

progresos en decodificación

mayor seguridad en actividades lectoras

Resultados

Acercamiento de la Población a la Variable

En la fase inicial se trabajó con un grupo de 30 estudiantes de grado primero; dentro de ese grupo se identificó que 6 niños, equivalentes al 20 %, presentaban mayores dificultades en el proceso lector, especialmente en el reconocimiento de grafías, la segmentación silábica y la decodificación de palabras sencillas. Además, en el diario de campo se registró que 5 estudiantes llegaban con tareas incompletas y con poco acompañamiento familiar, situación que también incidía en su desempeño en lectura y en su participación dentro del aula. Esta primera aproximación permitió reconocer que el grupo presentaba ritmos de aprendizaje diversos, tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2009).

En este acercamiento inicial también se observó que no todos los estudiantes respondían con la misma seguridad frente a las actividades de lenguaje; algunos reconocían letras y seguían instrucciones escritas con mayor autonomía, mientras otros necesitaban ayuda constante para identificar grafías, unir sílabas o leer palabras sencillas. Esta situación dejó ver que varios niños todavía se encontraban en un proceso inicial de consolidación lectora, lo que hacía necesario un acompañamiento más cercano por parte del docente, como lo explica Vygotski (1978) al resaltar la importancia de la mediación en el aprendizaje.

La evidencia inicial permitió reconocer que el grupo no partía del mismo nivel lector. En algunos casos la dificultad estaba en el plano grafémico, porque confundían letras o no las identificaban con claridad; en otros, la dificultad se observaba más en el plano silábico, porque les costaba unir sonidos o leer sílabas simples. Esta lectura inicial del grupo fue importante porque orientó la intervención hacia actividades lúdicas más ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes.

Experimentación

Durante la fase de experimentación se implementaron estrategias pedagógicas lúdicas dentro del aula, apoyadas en lectura guiada, actividades con imágenes, ejercicios escritos, coloreado, trabajo en parejas y socialización oral. En las evidencias del Momento I se observó a los estudiantes desarrollando guías impresas, realizando actividades de coloreado y participando en un trabajo colectivo fuera del salón; esto muestra una intervención basada en la participación activa y en el uso de materiales concretos. En este sentido, Zabala y Arnau (2007) señalan que las estrategias de enseñanza deben favorecer aprendizajes significativos y responder a las necesidades del contexto.

En el Momento II se evidenció que varios estudiantes participaron con más confianza en las actividades de aula y en ejercicios de socialización. En las imágenes se observan niños trabajando de forma individual, resolviendo actividades escritas y dos estudiantes compartiendo una producción frente al grupo; además, en las evidencias aparece una guía de relación entre palabra e imagen, en la que se asocian vocablos con dibujos. Este tipo de trabajo permite reconocer que la intervención se centró en fortalecer el reconocimiento visual de palabras y su relación con significados concretos; desde esta mirada, Freire (1997) resalta la importancia de reconocer al estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

El diario de campo también permitió registrar que, durante la implementación, hubo mayor disposición hacia las actividades y una respuesta más activa en el aula; sin embargo, no todos avanzaron al mismo ritmo. Aunque la estrategia favoreció la participación, todavía hubo estudiantes que necesitaron acompañamiento constante para sostener la atención y completar tareas relacionadas con la lectura. Esto permite reconocer, como plantean Guzmán Ibarra, Marín

Uribe, Zesati Pereyra y Breach Velducea (2012), que la práctica reflexiva ayuda a valorar tanto los avances logrados como los aspectos que todavía requieren ajuste.

Identificación de Variaciones

Al comparar el momento inicial con la fase posterior a la intervención, se identificaron variaciones en varios aspectos del proceso lector. En primer lugar, en el nivel grafémico, varios estudiantes mostraron mayor seguridad en el reconocimiento de letras y en la relación entre imagen y palabra; esto se evidenció en las guías desarrolladas durante la implementación, donde lograron asociar vocablos con representaciones visuales. En segundo lugar, en el nivel silábico, se observó una mejor disposición frente a ejercicios de segmentación y lectura de palabras sencillas; aunque el avance no fue igual en todo el grupo, sí hubo una respuesta más activa frente a este tipo de tareas.

También se reconocieron cambios en la participación y en la seguridad dentro del aula. Después de la intervención, varios estudiantes se mostraron más atentos, participaron con mayor confianza en las actividades y respondieron mejor a los ejercicios orales y escritos; sin embargo, los cambios no fueron homogéneos ni absolutos. Los estudiantes con mayores dificultades continuaron necesitando mediación cercana, especialmente en actividades de decodificación y lectura más autónoma, lo que muestra que sí hubo avances, pero también que el tiempo de intervención fue corto para lograr transformaciones más profundas en todos los casos.

Finalmente, es importante reconocer que la propuesta permitió mejorar la disposición hacia la lectura y generar avances iniciales en reconocimiento de grafías, asociación entre imagen y palabra y participación oral; no obstante, todavía persisten dificultades relacionadas con la consolidación de la lectura autónoma y con el acompañamiento desigual desde el hogar. En ese sentido, el hallazgo principal no es que todos los estudiantes alcanzaran el mismo nivel,

sino que la estrategia lúdica abrió mejores condiciones para el fortalecimiento lector, aunque varios procesos continúan en desarrollo y necesitan continuidad pedagógica.

Análisis y Discusión

De manera general, los resultados obtenidos permiten señalar que la investigación respondió al propósito de fortalecer las habilidades lectoras iniciales en los estudiantes de grado primero mediante estrategias pedagógicas lúdicas; en la fase diagnóstica se identificó que, de un grupo de 30 estudiantes, 6 presentaban mayores dificultades en reconocimiento de grafías, segmentación silábica y decodificación, mientras que durante la intervención se observaron avances en la participación, en la disposición frente a las actividades y en la seguridad para desarrollar tareas relacionadas con la lectura. En este sentido, los hallazgos guardan relación con los objetivos planteados, ya que fue posible diagnosticar el estado inicial, implementar la estrategia y reconocer cambios en el proceso.

En cuanto al acercamiento inicial a la variable, se evidenció que los estudiantes no partían de las mismas condiciones frente al proceso lector; algunos respondían con mayor autonomía a las actividades de lenguaje, mientras otros requerían acompañamiento constante para reconocer letras, unir sílabas o seguir instrucciones escritas. Esta situación coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2009), al señalar que el desarrollo infantil y los aprendizajes no se producen de manera homogénea, sino que dependen de ritmos y trayectorias distintas; además, como sostiene Vygotski (1978), el aprendizaje se fortalece mediante la mediación social y pedagógica, de modo que las dificultades observadas mostraban la necesidad de una intervención más cercana y ajustada a las particularidades del grupo.

La variable implementada, entendida como el uso de estrategias pedagógicas lúdicas, incidió de manera favorable en la unidad de análisis; las actividades desarrolladas propiciaron mayor participación, mejor disposición frente a la lectura e interacción más activa con los materiales pedagógicos. Este resultado se relaciona con lo expuesto por Zabala y Arnau (2007),

quienes afirman que las estrategias de enseñanza deben promover aprendizajes significativos y responder a las necesidades reales del contexto; de igual forma, como resalta Freire (1997), la práctica educativa debe reconocer al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, aspecto que se evidenció durante la intervención.

Después de la implementación se observaron cambios especialmente en tres aspectos; primero, en el reconocimiento de grafías y en la relación entre palabra e imagen; segundo, en la participación dentro de actividades orales y escritas; y tercero, en la seguridad de algunos estudiantes al desarrollar tareas relacionadas con la lectura. Aunque los avances no se dieron de la misma manera en todo el grupo, sí fue posible reconocer transformaciones importantes, sobre todo en aquellos estudiantes que inicialmente mostraban mayores dificultades. Estos resultados son coherentes con los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje, ya que, como señala el Ministerio de Educación Nacional (2022), el fortalecimiento lector en los primeros grados requiere mediaciones pedagógicas continuas y pertinentes.

Al contrastar estos hallazgos con los referentes trabajados, se encuentra coincidencia con Vygotski (1978) en cuanto al papel del docente como mediador del aprendizaje, y con Guzmán Ibarra, Marín Uribe, Zesati Pereyra y Breach Velducea (2012), quienes resaltan la importancia de la práctica reflexiva para comprender y transformar las situaciones del aula. También existe relación con Camacho Palomares (2018) y Lemus Rodríguez (2024), quienes destacan el valor de organizar la enseñanza mediante secuencias didácticas contextualizadas; en esta investigación, la intervención no se realizó de manera improvisada, sino a partir de una necesidad concreta del grupo, lo que permitió orientar mejor la práctica pedagógica.

Sin embargo, el estudio también presentó limitaciones que pudieron influir en los resultados; una de ellas fue el tiempo de intervención, que resultó corto para lograr avances más

profundos en todos los estudiantes. Además, el grupo era numeroso y presentaba ritmos de aprendizaje distintos, lo que dificultó una atención completamente individualizada; a esto se suma que algunos estudiantes contaban con poco acompañamiento familiar en las tareas escolares, aspecto que incidía en la continuidad del proceso lector fuera del aula. Por ello, aunque se evidenciaron avances importantes, no puede afirmarse que todas las dificultades iniciales hayan sido superadas.

A partir de estos hallazgos, surgen nuevas posibilidades de investigación relacionadas con el fortalecimiento de la lectura en los primeros grados; sería pertinente desarrollar estudios con mayor tiempo de intervención, incorporar estrategias de acompañamiento familiar y explorar otras mediaciones pedagógicas que permitan profundizar en los niveles grafémico, silábico y de comprensión. Del mismo modo, futuras investigaciones podrían ampliar el seguimiento del proceso lector para reconocer con mayor detalle cómo evolucionan estas habilidades en contextos escolares similares.

Conclusiones

En términos generales, la investigación permitió evidenciar que las estrategias pedagógicas lúdicas sí aportaron al fortalecimiento de las habilidades lectoras iniciales en los estudiantes de grado primero. A lo largo del proceso fue posible identificar las dificultades que presentaba el grupo, implementar actividades acordes con esas necesidades y reconocer avances en la participación, en la disposición frente a la lectura y en el trabajo con grafías, sílabas y palabras sencillas. De esta manera, los resultados responden a la pregunta de investigación, ya que muestran que una mediación pedagógica lúdica puede favorecer el proceso lector en este contexto escolar.

La investigación también permitió movilizar el aspecto ontológico del estudio, es decir, las habilidades lectoras iniciales. Aunque los avances no se presentaron de la misma manera en todos los estudiantes, sí se observaron cambios importantes en varios de ellos, sobre todo en el reconocimiento de grafías, en la relación entre palabra e imagen y en la seguridad para participar en actividades de lectura. Esto permite ver que la intervención no se quedó solo en la intención pedagógica, sino que generó transformaciones reales, aunque graduales, dentro del grupo trabajado.

En cuanto a la variable utilizada, puede decirse que las estrategias pedagógicas lúdicas tuvieron una influencia favorable en la población de estudio, porque hicieron que las actividades fueran más cercanas, dinámicas y motivadoras para los estudiantes. Entre los logros más visibles estuvo la mayor disposición para participar, la atención frente a las tareas y el interés por trabajar con materiales impresos e imágenes; sin embargo, también se identificó que algunos niños continuaron necesitando apoyo constante, especialmente en la decodificación y en la lectura más

autónoma. Esto muestra que la estrategia fue pertinente, aunque no resolvió por completo todas las dificultades en el tiempo de intervención.

Los resultados del estudio aportan al trabajo pedagógico sobre lectura en los primeros grados, porque muestran que una propuesta lúdica, desarrollada desde la Investigación-Acción Pedagógica, puede generar avances concretos dentro del aula. Además, la experiencia reafirma la importancia de la mediación docente, del acompañamiento cercano y de la necesidad de ajustar las actividades al ritmo real de los estudiantes. En ese sentido, el estudio no solo retoma planteamientos teóricos ya conocidos, sino que también deja una experiencia práctica que puede orientar futuras investigaciones en contextos escolares similares.

Recomendaciones

A partir de lo encontrado, se recomienda continuar fortaleciendo la lectura en grado primero mediante actividades lúdicas que integren imágenes, juegos de palabras, lectura guiada, guías impresas y ejercicios de participación oral. También sería importante mantener un acompañamiento más cercano con los estudiantes que presentan mayores dificultades, para que las actividades no se trabajen de forma general, sino de manera más ajustada a sus necesidades. En la institución, esto podría ayudar a consolidar prácticas de aula más dinámicas y más sensibles a los ritmos de aprendizaje del grupo.

Para futuras investigaciones sería conveniente ampliar el tiempo de intervención, ya que varios de los avances observados fueron iniciales y todavía necesitan continuidad para consolidarse. De igual manera, sería útil trabajar con instrumentos más específicos que permitan diferenciar mejor los niveles de avance en reconocimiento de grafías, segmentación silábica, decodificación y comprensión. También podría explorarse con mayor profundidad el papel del acompañamiento familiar, porque durante el proceso se vio que este aspecto influye de manera importante en la continuidad del aprendizaje fuera del aula.

Referencias Bibliográficas

- Camacho Palomares, S. A. (2018, agosto). Estudio documental de secuencia didáctica contextualizada mediante la cartografía conceptual [Documentary study of didactic sequence through the conceptual cartography]. *Revista CIINSEV*, 2(4).
<https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA4/6.pdf>
- Colombia Aprende–Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje y matemáticas (versión 2)*.
<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/estandares-basicos-de-competencias>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322022000200010
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R., Zesati Pereyra, G. I., & Breach Velducea, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: Estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22–40.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054197.pdf>
- Lemus Rodríguez, J. E. (2024). Las secuencias didácticas y el enfoque socioformativo en el desempeño profesional docente [Didactic sequences and the socio-formative approach in teaching professional performance]. *Revista Formación Estratégica*, 8(1).
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/download/127/93/179>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje y matemáticas*. <https://es.slideshare.net/slideshow/estandares-basicos-de-competencia-230912552/230912552>

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje (versión 2)*. Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Rojas Galvis, L. (2020). *Certificación municipal para mejorar la calidad educativa en Colombia*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193280>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC: Versión 3*. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>
- UNICEF. (2019). *Educación de la primera infancia (preescolar): Para cada niña y niño, aprendizaje desde el comienzo de la vida*. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia-preescolar>
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de Bolsillo. <https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. <https://s44ada60dc17a69b7.jimcontent.com/download/version/1620098607/module/1077>

[6410271/name/11%20ideas%20clave.%20C%C3%B3mo%20aprender%20y%20ense%C3%B1ar%20competencias.pdf](#)

Apéndice

Apéndice A

Muestras de Investigación

Las evidencias fotográficas, registros de observación y diarios de campo que respaldan el desarrollo de esta práctica educativa se encuentran disponibles en el siguiente enlace:

Enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1D2WHw1DvNI5j34Isvab7Rms1wcMN0Y70?usp=sharing>