

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

Calidad e innovación en ruralidad. Asunto de comprensión lectora para primer grado

Quality and innovation in rural areas. A reading comprehension
matter for first grade

Sully Johanna Calixto Pedraza

oicatateachersully@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5284-4562>

Universidad CUAUHTÉMOC

Tunja – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4466>

Artículo recibido: 23 de mayo de 2025

Aceptado para publicación: 02 de
septiembre de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4466>

Calidad e innovación en ruralidad. Asunto de comprensión lectora para primer grado

Quality and innovation in rural areas. A reading comprehension matter for first grade

Sully Johanna Calixto Pedraza
oicatateachersully@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-5284-4562>
Universidad CUAUHTÉMOC
Tunja – Colombia

Artículo recibido: 23 de mayo de 2025. Aceptado para publicación: 02 de septiembre de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La necesidad de ofrecer innovación educativa en ruralidad es apremiante en Colombia por las brechas que instan a actuar a favor de la calidad educativa, de manera que se asegure el tránsito educativo a lo largo de los niveles, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022). El grado primero es fundamental para los aprendizajes en lenguaje, porque se inicia la lectura y su comprensión, lo cual es necesario para el fortalecimiento en la educación básica, desde la implementación del mejoramiento de las prácticas pedagógicas que insta el MEN, habida cuenta que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2019), a propósito de los resultados de las pruebas SABER, a nivel nacional, puntualiza que se siguen revelando deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes, especialmente en regiones rurales, apartadas y de bajos recursos, presentando niveles significativamente más bajos de comprensión lectora en comparación con sus pares de zonas urbanas. A los fines de diagnosticar dicha necesidad, se hizo diagnóstico en una institución educativa de Ipiales, desde el posicionamiento del paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, diseño de campo y método investigación-acción (I-A); se aplicó técnica entrevista semiestructurada y análisis cualitativo con apoyo tecnológico del software Atlas.Ti. Los hallazgos develan la necesidad del cambio en la práctica educativa de lectura, desde el respeto al lector y a su proceso, el cual debe ser concebido como uno más allá de la lectura escolar, en el cual otras prácticas sociales y culturales, que requieren una didáctica activa, motivadora, innovadora y potenciadora.

Palabras clave: didáctica innovadora, educación rural, comprensión lectora, escuela primaria

Abstract

The need to offer educational innovation in rural areas is pressing in Colombia due to the gaps that urge action in favor of educational quality, so as to ensure educational transition throughout the levels, according to the Ministry of National Education (MEN, 2022). The first grade is fundamental for language learning, because it begins reading and its comprehension, which is necessary for strengthening basic education, from the implementation of the improvement of pedagogical practices urged by the MEN, given that the Colombian Institute for the Evaluation of Education (ICFES, 2019), regarding the results of the SABER tests, at the national level, points out that deficiencies in students' reading comprehension continue to be revealed, especially in rural, remote and low-income regions, presenting significantly lower levels of reading comprehension compared to their peers in urban areas.

To assess this need, a diagnosis was made at an educational institution in Ipiales, using the sociocritical paradigm, a qualitative approach, a field design, and an action-research (A-R) method. A semi-structured interview and qualitative analysis were applied with the technological support of Atlas.Ti software. The findings reveal the need for change in reading instructional practices, based on respect for the reader and their process. Reading must be conceived as something beyond school reading, encompassing other social and cultural practices that require active, motivating, innovative, and empowering teaching methods.

Keywords: innovative teaching, rural education, reading comprehension, primary school

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Calixto Pedraza, S. J. (2025). Calidad e innovación en ruralidad. Asunto de comprensión lectora para primer grado. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (4), 2859 – 2875. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4466>

INTRODUCCIÓN

La educación de calidad es la meta estratégica de Colombia, dado su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo cual se declara en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, Colombia potencia mundial (Departamento Nacional de Planeación-DNP, 2022), bajo la visión del fortalecimiento pedagógico, curricular y de los propios ambientes de aprendizaje. Particularmente, cuando a la educación rural se refiere el MEN establece que dicho fortalecimiento debe enfocarse a aportar a la trayectoria educativa de los estudiantes en este contexto, para asegurar el tránsito efectivo a lo largo de los niveles (MEN, 2022).

Según los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), en Colombia se reporta una ubicación superior al promedio regional, pero se mantiene en el mismo puntaje de 2013, lo cual no significa avance alguno en la lectura de tercer grado. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2019) en cuanto a comprensión lectora se trata existe una necesidad urgente de mejorar las prácticas educativas, toda vez que los resultados de las pruebas SABER, aplicadas a nivel nacional, demuestran que sigue habiendo deficiencias en esta competencia cuando se relaciona con regiones rurales, apartadas y de bajos recursos, presentándose niveles significativamente más bajos de comprensión lectora en comparación con sus pares de zonas urbanas y con menos recursos y evidenciando una brecha educativa persistente (ICFES, 2022).

En el contexto local de Ipiales (Nariño), una ciudad situada en el suroeste de Colombia, los desafíos en comprensión lectora son significativos, en el marco de un contexto de condiciones socioeconómicas de calidad variable, igual de infraestructura educativa, que contribuye a las dificultades que enfrentan los estudiantes de grado primero de primaria. Según un estudio realizado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) en 2019, Nariño es una de las regiones con mayores índices de pobreza multidimensional en Colombia, lo que impacta negativamente en el desempeño académico de los estudiantes (DNP, 2020). A lo cual se agrega que en el Plan Estratégico Regional-PER del eje pacífico, al cual pertenece Ipiales (Nariño), se detalla que el bajo logro educativo alcanza un 82% poblacional (Región Administrativa y de Planificación-RAP Pacífico, 2022).

Como se observa, el fortalecimiento del aprendizaje a edades tempranas, puede ser una manera de hacer frente al desafío educativo de la comprensión lectora; fortalecer los aprendizajes que se esperan en grado primero, donde justo se encuentran los estudiantes en pleno proceso lector es posible como alternativa de solución a la problemática. En Ipiales, entonces, una decisión como ésta es perentoria, habida cuenta que su contexto particular corresponde a una de esas zonas vulnerables donde los problemas son aún más agravados, justo por localizarse en el eje pacífico donde ese porcentaje superior al 80% de bajo logro educativo es alarmante (RAP Pacífico, 2022), lo cual se ratifica en resultados de prueba de lectura que, para el eje pacífico, se ubica en penúltimo lugar en promedio (ICFES, 2022).

En esta región, es común encontrar prácticas pedagógicas que, aunque bien intencionadas, no siempre están alineadas con las mejores prácticas basadas en la evidencia para el desarrollo de la comprensión lectora. Los docentes a menudo carecen de formación continua y recursos adecuados para implementar estrategias efectivas de enseñanza de la lectura. Según Piratoba (2023), específicamente en contextos rurales, la formación docente y la disponibilidad de recursos didácticos son factores cruciales para el éxito de las intervenciones educativas en comprensión lectora y la disponibilidad de estos recursos de aprendizaje es considerada por el ICFES (2022) como un camino posible de mejora de la competencia lectora al ofrecer espacios compartidos y cantidad y variedad de libros, por lo que hay que ofrecerlos.

De allí que, en Ipiales, el alto porcentaje de bajo rendimiento insta a asumir desafíos educativos y la comprensión lectora es uno de ellos. Esta historicidad justifica la necesidad de investigaciones, como la presente, para aportar soluciones efectivas y adaptadas a contextos particulares, donde la complejidad del tema requiere enfoques innovadores en el área educativa, puntualmente en la lectura y su comprensión, porque la comprensión lectora, en sus primeros años de escolaridad, tiene mayor peso curricular y se convierte la alfabetización temprana en clave para el aprendizaje continuo y el desarrollo de habilidades lectoras e inferenciales para luego desarrollarse las críticas y analíticas; esto, además, genera que se considere a la alfabetización no solo derecho humano fundamental, sino también una herramienta poderosa para empoderar a individuos y comunidades, permitiendo la participación plena en la sociedad (UNESCO, 2019).

Guthrie et al (2000) indican que el desarrollo de habilidades lectoras avanzadas se relaciona con un proceso escolar temprano y acompañado con atención, motivación y compromiso con la lectura. Si no, según Núñez-Valdés et al (2019) y Molina y Lujano (2024), una deficiente comprensión lectora en los primeros años escolares puede llevar a dificultades académicas en etapas posteriores, generando que la relación comprensión lectora-éxito académico sea particularmente compleja. Por eso, atender tal desarrollo en los primeros años de escolaridad establece las bases para el aprendizaje futuro, especialmente cuando se ha evidenciado que, entre los procesos de lectura, la cognición y comprensión lectora existe interacción y ello impacta el desarrollo académico, debido a que es cuando ocurre el desarrollo competencial progresivo de la interpretación textual de la identificación literal al análisis crítico, procesos indispensables en el aprendizaje (Ardila, 2025).

En consecuencia, la calidad de la educación en ruralidad debe poner especial atención al proceso de lectura y comprensión lectora en el primer grado. De manera que ya desde allí se actúe por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas para contextos rurales como sugiere el MEN (2022). Ello particularmente, porque Burbano (2013) determinó que las prácticas pedagógicas tradicionales son las prevalecen en muchas escuelas rurales de Nariño, lo cual limita el desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes; en ellas se observa aun métodos de enseñanza repetitivos y centrados en el docente que no fomentan la interacción activa ni el pensamiento crítico necesario para desarrollar una comprensión profunda de los textos.

Por ello, es claro que sigue estando vigente el tercer desafío del Plan Decenal de Educación 2016-2026, en el cual, a propósito del octavo desafío estratégico (referido solo a la educación para el desarrollo de la población rural) se asumió que había que fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza en los contextos rurales, como un lineamiento estratégico (MEN, 2017). Entonces, la calidad educativa para la ruralidad conjuga el fortalecimiento de los procesos educativos y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Esa conjugación es propia de una manera diferente de hacer las cosas y remite a reconocer que la innovación educativa es la oportunidad para dar respuesta a las necesidades aludidas. La UNESCO (2016) precisó que cuando se cambia la práctica educativa para superar lo tradicional y generar ruptura, como acción intencional, con lo que se ha hecho en busca de mejora educativa se hace innovación. Y es justo la posibilidad de innovar lo que da cabida a una mejora de la calidad en ruralidad cuando ésta se enfoca en la comprensión lectora, ya que en escuelas rurales pueden crearse espacios para la lectura, en enfoque participativo (como propusieron Schnellert et al, 2023), de manera que los miembros de comunidades educativas apoyen intervenciones innovadoras para el desarrollo de habilidades lectoras (Morán et al, 2024).

En consecuencia, la investigación siguió un camino metodológico de investigación-acción, como metodología útil y pertinente, para la introducción de innovaciones que guían intervenciones educativas en un contexto real, haciendo que sean los propios involucrados en la necesidad de mejora, quienes se hagan partícipes de una meta de mejora educativa y las acciones que, en consecuencia, se diseñan e

implementan siempre bajo una mirada encaminada hacia la reflexión, la acción y, nuevamente, la acción (Kemmis y McTaggart, 1998; Latorre, 2003). Por eso, se dio paso al diagnóstico de necesidades, como primera fase, para que sobre la base de la detección se avanzara hacia cambios necesarios en la comprensión lectora de los niños que estudian grado primero dentro de una institución educativa de Ipiales.

METODOLOGIA

La investigación se hizo bajo propósito de mejora educativa, como compromiso social, en la cual son los propios interesados quienes participan y se involucran con sus necesidades, siguiendo a Kemmis y McTaggart (1998) y Latorre (2003), desde la pregunta de investigación: ¿cuál es el diagnóstico de la situación actual acerca de las prácticas de enseñanza, en cuanto a comprensión lectora, en grado primero de una institución educativa de la ciudad de Ipiales, Colombia? Por ello fueron los propios estudiantes quienes dieron ideas para seguir un camino de cambio, en el diagnóstico, y fue su perspectiva lo que generó la visión de cambio a seguir.

Así que la investigación fue una apuesta a la mejora de lectura y su proceso comprensivo para dar respuesta a las necesidades, pero por supuesto que requirió un grupo de acción comprometido, reflexivo y con real intención de mejora del desarrollo de la comprensión lectora. Por esto, el grupo de niños participante fue de 16 estudiantes y su docente de primer grado. El grado cuenta con estudiantes de ambos sexos, siendo que un 62.5% de sexo femenino y un 35.5% al sexo masculino, por lo que prevalecen las mujeres en el aula; las edades se encuentran entre 6 y 7 años como corresponde al primer grado, pero es necesario hacer ver que se tiene un grupo en extraedad de 8 a 10 años que no se corresponde con el grado primero; todo el grupo tiene vida desde su nacimiento en Ipiales, Nariño, lo cual los mantiene identitariamente apegados al territorio.

Los datos propios acerca de escolaridad implican que es la básica primaria; el lugar de residencia se encuentra en todos los casos en las adyacencias del centro educativo; y, en cuanto a lo socioeconómico, las familias se encuentran empleadas en un 50%, otras son trabajadores independientes en un 35% y un 15% refiere al desempleo con actividades diarias de ingreso.

Esta realidad investigativa y la intención de mejora permitieron tomar decisión por el paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo y diseño de campo, siguiendo a Sampieri-Mendoza y Mendoza (2018). Para la recolección de datos, la prevalencia la tuvo la realidad social del grupo de acción (Martínez, 2004; Taylor y Bogdan, 1992), quien dio paso al diagnóstico desde una precisión conceptual de conceptos definidores y sensibilizadores, tal como los proponen Goetz y LeCompte (1998), quienes definen que los primeros son operacionales y se establecen previamente para determinar el qué se estudia y, los segundos, se asumen como vagos y abstractos para que sean definidos realmente según los datos recabados y analizados, lo cual indica que incluso pueden cambiar ante la emergencia de los datos empíricos, tal y como explican Strauss y Corbin (2002). La tabla siguiente los muestra.

Tabla 1

Matriz de conceptos definidores y sensibilizadores

Unidad de estudio/ temática	Categoría	Subcategoría
Secuencia didáctica innovadora para el fortalecimiento de la comprensión lectora de niños de primer grado	Didáctica	Secuencia Didáctica
		Estrategia didáctica
		Didáctica para la lectura y su comprensión
	Comprensión lectora	Niveles de comprensión lectora

	Innovación educativa	Innovación curricular
--	----------------------	-----------------------

Fuente: elaboración propia.

Esta delimitación conceptual hizo que se hiciera una fase de revisión de fuentes documentales antes de usarlos para la aplicación de la técnica entrevista, en tanto, acerca de la comprensión lectora y su mejora ya se han precisado muchas investigaciones y hallazgos y se buscó puntualizar hallazgos que trataran sobre cómo se ha innovado en didáctica y en comprensión lectora. Esos conceptos así formulados guiaron el análisis de los datos, siendo este un ordenamiento conceptual preliminar que permitió llevar a cabo la entrevista diagnóstica, dirigida a los estudiantes de grado primero, diseñada como entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), la cual. Posteriormente, se hizo el análisis de los datos cualitativos, como un análisis minucioso de las categorías en estudio, de manera que se generaron sus propiedades y dimensiones y se descubrieron las relaciones entre conceptos en el marco de un proceso de flujo libre y creativo nominado como codificación por Strauss y Corbin (2005), por lo cual se aplicó codificación abierta, axial y selectiva con apoyo tecnológico del programa Atlas. Ti. Finalmente, se hizo triangulación para la confrontación entre la reducción de los datos empíricos, con los datos documentales propios del soporte teórico precisado en el estudio y la propia interpretación de la investigadora; esto representó el procedimiento interpretativo que conduce a la trascendencia de los datos fácticos hacia el análisis (Coffey y Atkinson, 2003).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de la situación actual para la identificación de las necesidades de comprensión lectora de los estudiantes de primer grado

Desde datos documentales acerca de la comprensión lectora

Los datos documentales permitieron armar una imagen preliminar posible de cambios necesarios, de manera que luego se compararon con los datos empíricos de campo que se analizaron. La tabla 2 siguiente lo muestra.

Tabla 2

Matriz de datos documentales

Fuente	Datos relevantes para delimitar la propuesta	Decisión preliminar
Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006)	-Proceso lector con intención de comprensión	Actividades de lectura comprensiva
	-Aprendizaje en enfoque por competencias	Desarrollo de competencia comprensión e interpretación textual. Estándar de competencia: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Subproceso: -Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc -Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis

		conocimientos previos, las imágenes y los títulos. -Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
	Acercamientos a lo literario	Lectura de texto de naturaleza literaria
	Aproximación creativa	Estrategias de desarrollo del pensamiento creativo
	Lenguajes no verbales de sistemas simbólicos diversos (cine, pintura, escultura, música)	Uso de expresiones de cine y pintura en el aula
Ferreiro (2011)	en la escuela se lee, porque en la vida se lee y no al revés	Lectura que respeta lo que lee el niño en su vida
Cassany y Aliagas (2009)	enfoque psicolingüístico de comprensión lectora: inferir usando conocimientos previos para reconstrucción textual	Lecturas con inferencias
Cassany, 2006	enfoque sociocultural de la lectura: prácticas comunicativas que lleva a cabo diariamente como lector en su propio contexto de vida cotidiana	Asignación de lecturas que representen la práctica cotidiana
	acción comunicativa real como situación de aprendizaje	
Fernández-Rufete (2022)	Plan lector	Lectura en todas las sesiones con un tema recurrente o común
Ochoa (2023)	Selección de textos multimediales como perspectiva innovadora	Uso de videos
Restrepo y Rivas (2019)	Secuencia didáctica con textos multimodales	Secuencia que usa textos multimodales
Morales (2020)	Secuencia didáctica con libro álbum	Integración de libro álbum digital
García et al (2023)	Secuencia didáctica en página wix	No aplicable
Jojoa (2018)	Secuencia didáctica con caricatura	Caricatura como texto multimodal
Lineamientos del MEN (s.f.).	La comprensión lectora es una competencia que implica niveles: nivel literal en el cual ocurre la literalidad transcriptiva y literalidad modo paráfrasis; nivel inferencia en el que se presupone lo que no está dicho en el texto, completando intersticios textuales; y, nivel crítico-intertextual en el que ocurre una explicación interpretativa como consecuencia de una abducción creativa que trata de conjeturar y evaluar el texto y su manera de decirlo, ante lo cual el lector hace un reconocimiento valorativo relacionándolo consigo y con otros textos propios de la red de saberes	Sesión para nivel literal Sesión para nivel inferencial Sesión para nivel crítico

Fuente: elaboración propia.

En consecuencia, de estas precisiones se tuvo una caracterización que comportaba precisiones teóricas que debían considerarse para la construcción de la mejora didáctica innovadora que se esperaba, no sin antes precisar la perspectiva de los propios estudiantes con cuyos datos se integraron luego para la detección de necesidades.

Desde empíricos acerca de la comprensión lectora en Institución de Ipiales, en grado primero

El análisis produjo subcategorías para las categorías declaradas inicialmente, desde las cuales pudo realizar una resignificación conceptual de las mismas, soportada en sus sentidos develados y fundamentados en los datos empíricos. La tabla 3 siguiente muestra los cambios que se develaron en cuanto al cuerpo teórico-conceptual inicial, desde la emergencia de los datos cualitativos ordenados en una estructura esquelético-conceptual, tal como Strauss y Corbin (2002) sugieren. El cambio conceptual mostró que la investigación inicialmente se enfocó hacia elementos de la didáctica misma, como secuencia y estrategia, que debieron ser repensados, porque había primero que reconocer cuál es la didáctica de lectura y cómo desde sus principios puede, luego, cambiar, en tanto se evidenció que no se trataba solo de que el docente debía saber de planificación para presentar didáctica innovadora que mejorara la comprensión lectora de niños de grado primero, sino que hay que posicionarse en una didáctica específica de lectura, como innovadora, que dé respuesta a necesidades de mejora y en una formación en experiencia de lectura que genere cambios en la manera como se lee en el aula (y con ello cómo se mejora la comprensión lectora), desde la implementación de innovaciones curriculares en el aula.

Tabla 3

Nueva categorización

Categoría	Subcategoría (como concepto sensibilizador)	Subcategoría como concepto emergente
Didáctica	Secuencia didáctica Estrategia didáctica Didáctica para la lectura y su comprensión	Didáctica para la lectura Necesidades para la mejora Experiencia lectora
Comprensión lectora	Niveles de comprensión lectora	Cambios para leer en el aula
Innovación educativa	Innovación curricular	Algo diferente

Fuente: elaboración propia.

Así, la observancia de estas nuevas categorías, desde la perspectiva de los niños, confirma la necesidad de mejora, dirigida hacia una didáctica para la lectura con especificidades que ellos quieren y que apuntan a esa mejora y hacia una experiencia lectora en la que sus preferencias son claras y puntuales, lo cual indica que ellos sí tienen noción acerca de cómo quisieran leer y no precisamente solo en el ámbito escolar. Esto conduce hacia la necesidad de comprender que una didáctica de la lectura, si bien se interrelaciona con lo que curricularmente está establecido, no puede obviar lo que hacen los niños con lo que leen dentro y fuera del aula y lo que son sus preferencias. Ya lo afirmó Devetach (2008): hay un camino lector que se ha construido como un camino individual a lo largo de la vida, en su propia cotidianidad y es un camino hecho hacia la lectura autónoma, volitiva y a gusto; una didáctica de aula no puede evadirse de ello.

Categoría Didáctica

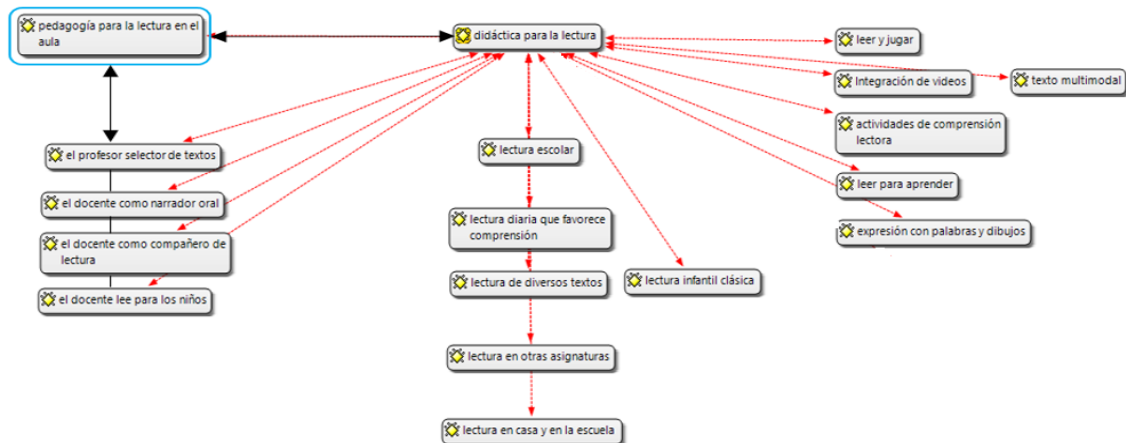
Subcategoría didáctica para la lectura

Se develaron en codificación abierta un total de 18 códigos-etiquetas que se ordenaron según su significación y que fueron codificados según interpretación del investigador o según las propias palabras de los informantes. Se observa una concepción de una pedagogía para la lectura en el aula, lo que significa que se trata del relacionamiento humano entre el docente y el estudiante cuando debe

ocurrir la mediación de la lectura; esto es, el acercamiento y vinculación que ocurre cuando se acompaña en el proceso de leer en el acto educativo. La figura 1 siguiente lo muestra.

Figura 1

Diagrama de mapa semántico subcategoría didáctica para la lectura



Fuente: elaboración propia.

Esta diagramación emerge de las voces de los estudiantes en las que se entiende una relación con la docente mientras leen, siendo que la experiencia de leer se hace con alguien que hace y deja hacer, que acompaña, que inspira y que impulsa a leer. Esto es, ocurre un acto pedagógico cuando se lee. A decir del acto pedagógico, Medina (2006) asevera que es un momento potencial donde un docente y un estudiante están unidos por el conocimiento. Y Fraca (2004) agrega que cuando se lleva a cabo este trabajo pedagógico con la lectura es fundamental que la interacción escolar que el docente logre sea natural y afectiva para que sea significativa. Así lo exponen los estudiantes: “me gusta la profe, ella elige cuentos bien bonitos y que terminan en un final feliz, también nosotros podemos elegir y leemos con ella cuentos también bonitos” (UH1, E4-A, 3:64-65), “me gusta leer con la profe, porque yo leo con mi profesora, así no me toca sola” (UH1, E6-B, 3:68-69), “me gusta lo que hace la profe, nos cuenta bromas, cambia la voz, sí, muy linda con sus gestos, y cuando se acaba la lectura nos dice que pintemos y nos pregunta, ¿qué hace? cuando acaba de leer ese cuento nos pregunta, bueno sobre las lecturas” (UH1, E9-D, 7:195-198).

Lo que ocurre es un acto pedagógico en el cual la mediación de la lectura que se lleva a cabo logra interacción de vinculación emocional con estrategias de lectura, concebidas como animación a la lectura, de manera que este proceso se lleve con intención natural, de gusto por lo que se lee y comprende, sin obligatoriedad y presión que genere fracaso y displacer (Morón, 2001); por lo contrario, como un proceso de práctica constante, motivador y de disfrute que vaya, paulatinamente, generando hábito lector, luego del gusto (Devetach, 2008; Morón, 2001).

En el caso de la práctica de la docente, se observa que la docente ha tomado decisión por lo que Fraca (2004) llamó pedagogía integradora de la lectura, porque esta se encuentra presente en diversas asignaturas y con textos de contenidos distintos: animales y naturaleza muestran la intención de leer en ciencias naturales como una extensión del proceso lector fuera del área lenguaje que según Fraca debe ocurrir en los primeros grados de la escuela para hacer que ésta sea natural y significativa. Este hallazgo encuentra legitimidad en las propias palabras de los niños: “pues quiero leer los cuentos también en las otras materias, me gusta más ahora leer porque aprendí, quiero leer de niños, animalitos y de la naturaleza también” (UH1, E2-T, 3:88-89).

Luego, un hallazgo importante es el que se relaciona con el hogar, la madre o algún compañero significativo (primos o hermanos que les leen o menores niños a quienes ellos leen) y hay en ello una promoción de la lectura que guarda relaciones vinculantes afectivo-emocionales. Según Swartz (2011) las mejores prácticas de lectura escolar aprovechan la manera natural como los niños aprenden a leer y a comprender. Y en ello es fundamental promover la lectura con la familia; ya se pudo observar que los niños sí leen naturalmente en sus casas y que esa lectura los impacta emocionalmente, así que una perspectiva de promoción de la lectura vinculante con la familia y lo afectivo-emocional se privilegiará, dada la importancia para los niños: “leo con mi mamá (muestra cara de satisfacción), hemos leído Nacho, Caperucita Roja, Blanca Nieve y Alicia” (UH1, E3-M, 1:5-8).

Entonces, la didáctica de la lectura se muestra como un marco de metodología activa donde los niños se encuentran en un estadio inicial de lectura (Fracá, 2004) donde lo primario es respetar su camino lector, dando prevalencia a sus gustos, experiencias positivas y vinculaciones afectivo-emocionales, por lo que una pedagogía de la lectura será el interrelacionamiento humano que enmarca un proceso lector natural, sin presión ni displacer. Es medular generar el gusto y el hábito lector para propiciar lecturas diarias que poco a poco procesos cognitivos. Por supuesto que se usan actividades que ellos consideren buenas prácticas (Swartz, 2011); por eso, se mencionan la lectura con juego; la integración de videos como ejemplo de texto multimodal que hoy día es común para un nuevo lector; leer para comprender más; y, leer y dibujar.

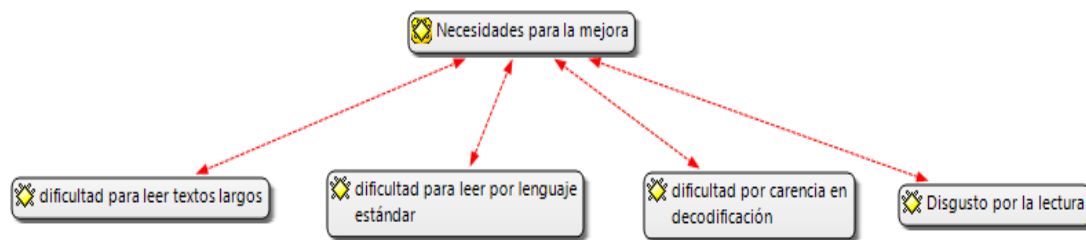
Así que, el desarrollo de la lectura y su consecuente comprensión requiere de una labor docente de constante práctica natural de lectura en el aula. Según Devetach (2008) no puede haber cuestionamientos acerca del poco desarrollo de la comprensión lectora si el adulto que lee no lo hace como un hábito, contagiando el gusto por leer. Ella llama a eso leer con honestidad con el niño lector para que él también se contagie con ese gusto y viva experiencias de emociones diversas. Devetach (2008) específicamente alude a la superación del uso instrumental de la lectura para formar al lector niño en su conexión libre, recurrente, curiosa y afectiva con la palabra para que luego se le guíe por su propia forma de leer, en su camino de lectura privada y autónoma (Devetach, 2008; Swartz, 2011).

Subcategoría necesidades para la mejora

La subcategoría anterior mostró una didáctica activa de lectura, cuyo marco es una pedagogía de la lectura que la fomenta y promueve como un camino primario a la comprensión lectora. Refiere a una práctica asidua de lectura en el aula que se basa en las buenas prácticas que los niños consideran positivas, las que les interesan y las que llevan a cabo fuera del aula también, a través de estrategias de animación a la lectura donde el lector niño es siempre sujeto activo, pero con el acompañamiento afectivo del docente, quien comprende que cada niño tiene un desarrollo lector. La figura 2 siguiente evidencia, entonces, que existen necesidades para la mejora.

Figura 2

Diagrama de mapa semántico subcategoría necesidades para la mejora



Fuente: elaboración propia.

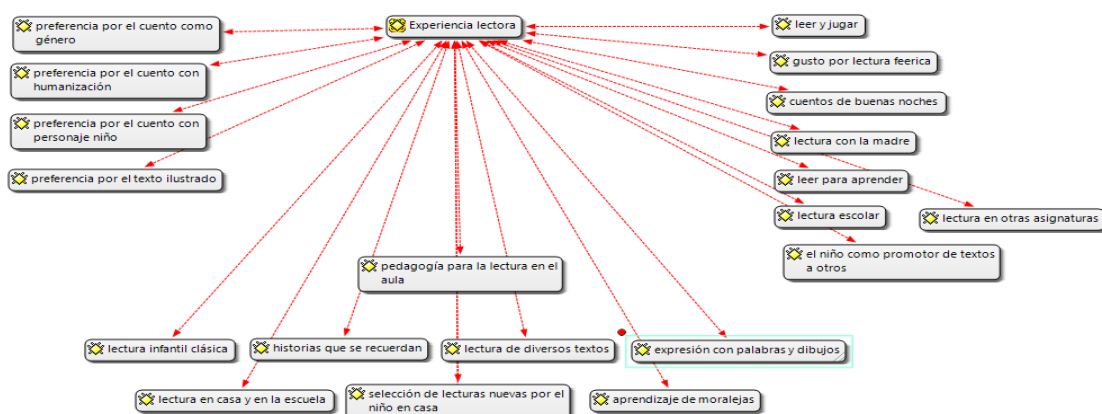
Como se observa, las necesidades de los niños de grado primero se interrelacionan, en todo caso, con su proceso inicial de desarrollo lector: dificultades para leer textos largos, lo que refiere al criterio de extensión; dificultad para leer lenguaje estándar que refiere al léxico de la lengua; dificultad por carencia de decodificación, propio del proceso de lectoescritura del grado primero; y disgusto por la lectura que da cuenta de que ya un proceso de huida ante las experiencias de obligatoriedad y angustia que genera la concepción de lectura escolar: “ahora me parece más difícil, leemos más largo y son lecturas más largas que me cansan” (UH1, E10-G, 4:101).

Subcategoría experiencia lectora.

La subcategoría experiencia lectora parte de la lectura de un sujeto que la hace de manera volitiva, a gusto, naturalmente y sin la presión de la concepción de la lectura escolar para asegurar el proceso lector que desarrolla progresivamente la comprensión lectora. Esta experiencia se caracteriza por ser como se muestra en la figura 3 siguiente.

Figura 3

Diagrama de mapa semántico subcategoría experiencia lectora



Fuente: elaboración propia.

Esta experiencia lectora de los niños es la que desean tener en el aula. Como se observa, tiene tres vías de desarrollo. La primera se refiere a la preferencia de los niños lectores; la segunda, a la pedagogía

de la lectura que se adecua a sus intereses; y la tercera presenta las actividades de aula que quieren tener cuando leen. En todo caso, son las expectativas que tienen cuando se les propone que se harán cosas diferentes para que la comprensión lectora mejore en el aula. Queda conciencia de la necesidad de asumir una metodología activa de aula que deja al niño lector hacer, es él quien lee, juega, dibuja, se expresa, comparte... Esto recuerda el proceso didáctico que Solé (1987) precisó: un antes, durante y después de la lectura guiado por un docente mediador de lectura, quien, según Cassany et al (2003), conoce el potencial didáctico de la lectura y lo lleva con motivación el acto de leer y hacia la comprensión de lo que se lee.

Meritorio es aseverar que acerca de preferencia de los niños lectores, los niños prefieren el género cuento, lo cual es cónsono con lo que sugiere Fraca (2004) al establecer que se dé prevalencia al teto narrativo y que las lecturas sean breves. E14-SER dice que le gustan los "cuentos de miedo, y de aventuras y que todos puedan leer una parte y después actuar las partes del cuento" (UH1, E14-SER, 18:316). También prefieren los cuentos humanizados, cuando los personajes son niños y con ilustraciones; estas preferencias se corresponden con la literatura infantil que usualmente guarda estas características en su género. Lockwood (2011) asegura que el placer de leer en la escuela primaria debe conservar la conciencia de la literatura infantil con la cual el profesorado debe estar comprometido, porque es el tipo de lectura que puede producir el placer lector que tanto se espera que ocurra en la escuela.

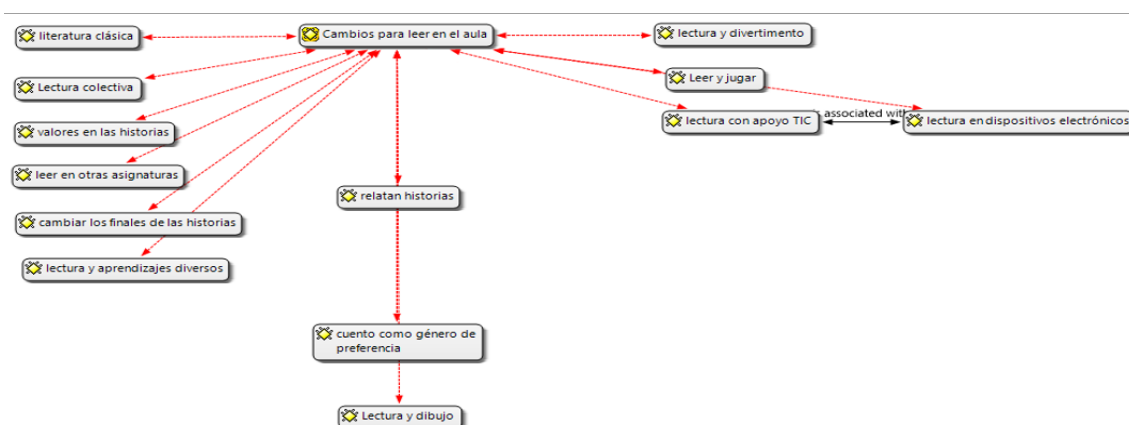
Categoría comprensión lectora

Subcategoría cambios para leer en el aula

El lector que en esta investigación de intervención educativa se espera es el que quiere leer literatura clásica, hacer lectura colectiva, leer en otras asignaturas, jugar con las historias cambiando sus finales y leer para aprender diversos contenidos. Como se afirmó anteriormente, es un lector activo como Cassany et al (2003) y Lockwood (2011) determinan, porque es esencial que el niño aprenda a leer y a comprender lo que lee dentro o fuera de la escuela; en libros, comic, revistas, cuentos infantiles; en textos impresos o digitales con palabras o con imágenes; porque importa la actitud positiva del lector ante la lectura y su posibilidad amplia de comprensión: en literatura infantil, con otros, en reflexiones éticas que devienen de la lectura en valores y al leer para aprender temas diversos. La figura 4 lo muestra.

Figura 4

Diagrama de mapa semántico subcategoría cambios para leer en el aula



Fuente: elaboración propia.

Por eso, el Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación (2021) declaran una nueva concepción de lector al cual se le considera un actor multimodal que lee ahora en diversos lenguajes, sistemas semióticos y dispositivos diversos. De allí que hacer parte del aula a lo tecnológico y sus múltiples posibilidades de lectura es una realidad del nuevo lector en un nuevo contexto. Esto indica que la secuencia didáctica requiere innovar al integrar lenguajes, sistemas semióticos y dispositivos electrónicos en el aula.

Categoría innovación educativa

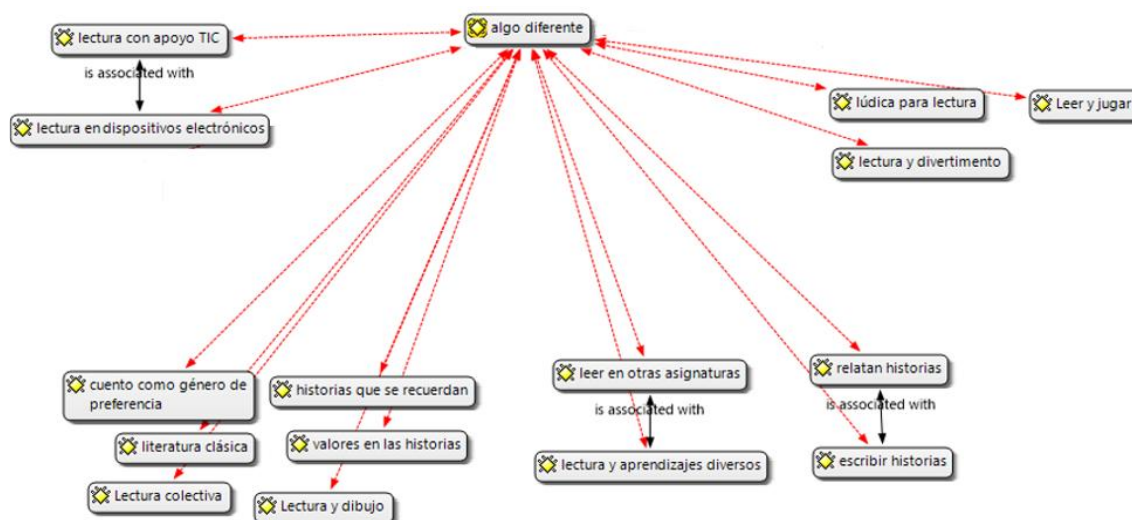
Subcategoría algo diferente

Esta subcategoría representa lo que los niños lectores del grado primero esperan sea su experiencia innovadora se haga tomando ideas de lo que para ellos es positivo y les gusta en el aula. Con esta subcategoría se legitima la idea de innovación como vía para la calidad que busca que el proceso de comprensión lectora realmente se desarrolle en grado primero, en tanto lo que se observa es una mirada diferente de leer y comprender en el aula, por lo que cual se debe buscar superar lo que se hace y generar cambios, intencionados en el aula que permitan acercarse a los que los estudiantes quieren hacer al respecto.

Lo cierto es que la declaración de un código in vivo como éste ya da cuenta de la necesidad de cambio y hacia dónde puede avanzarse hacia propuestas de mejora, las cuales se observan en el diagrama de mapa semántico que en la figura 5 siguiente se muestra.

Figura 5

Diagrama de mapa semántico subcategoría algo diferente



Fuente: elaboración propia.

Las precisiones que se muestran en el diagrama ya han sido presentadas en las categorías precedentes, solo que aquí se reordenan para dar cuenta de las cosas diferentes que se ejecutarán en el aula para leer comprensivamente; esto es, se integrarán las TIC al aula como apoyo al proceso de aprendizaje con textos multimediales y con dispositivos electrónicos en el aula (Soto y Molina, 2018); con el cuento como género de preferencia que indica la presencia del texto narrativo y la posibilidad del cuento de hadas; en lectura colectiva para estar acompañado con amigos y compañeros; con historias que puedan recordarse y en ellas las lecturas acerca de valores como interesantes; haciendo

lecturas y dibujando (como una de las actividades preferidas); leer en otras asignaturas y aprender de lo que leen; relatar historias y también poder escribirlas; y, finalmente, jugar y leer como relación lúdica, porque siguen interesados en divertirse cuando leen.

A continuación, se presenta la figura 6 como representativa de esta didáctica activa que encauza una didáctica innovadora para la comprensión lectora.

Figura 6

Didáctica activa para una didáctica innovadora para la comprensión lectora



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, tras estos hallazgos, se entiende que el diagnóstico muestra una didáctica de la lectura en la que los niños lectores de primer grado deben ser activos en el aula, con sistematicidad y conjugando todos los elementos en la mirada puesta en una secuencialidad que dé cumplimiento al enfoque competencial del MEN (2006) y se conjugue, además, con un contexto de lectura motivador y potenciador de experiencias de lecturas.

CONCLUSIÓN

Tras el análisis de los datos cualitativos, nuevamente se retoma la matriz de datos documentales que se formuló en la tabla 2 para usar los datos empíricos y reconstruir aquella integrando los datos empíricos, lo cual constituye una triangulación de datos enriquecida con fuentes diversas y adecuada a lo que teóricamente se requiere y a lo que prácticamente debe cambiar en el aula, según la propia perspectiva estudiantil, concebido como un lector al cual hay que respetar en su deseo de mejora del proceso lector y su propio proceso lector más allá de la lectura escolar en el cual hay otras prácticas sociales y culturales.

En este sentido, la secuencia didáctica de aula tiene un amplio abanico de actividades posibles, desde una didáctica activa que comporta los hallazgos como un cuerpo conceptual de soporte.

REFERENCIAS

Ardila, M. (2025). Niveles de Comprensión Lectora y su Asociación con las Habilidades Cognitivas en Estudiantes de Básica Primaria. *Encuentro educacional*, 32(1), 154-175. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/43972/52126>

Burbano, N. (2013). Educación para el progreso del sector rural en Nariño. *Entramado*, 9(1), 158-170. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3450/2841>

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. GRAÓ

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

Cassany, D., Aliagas, (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia.

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2020). Pobreza multidimensional Región Pacífica (sin incluir Valle del Cauca) Departamento de énfasis: Nariño. Boletín Técnico Pobreza Multidimensional Departamental Año 2019. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Boletin_Region_bt_pobreza_multidimensional_19_pacifica.pdf

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2022). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, Colombia potencia mundial. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector. Comunicarte*

Fernández-Rufete, A (2022) El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de educación primaria del municipio de Loca (Región Murcia). Trabajo de grado Doctorado en Educación, Universidad de Murcia, España. <https://portalinvestigacion.um.es/documentos>

Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores.

Fraca, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría y práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua oral y escrita*. SEC, Los libros de El Nacional

García, J., Hincapié, J., Pesca, C y., Pineda, L (2023) Creación de una secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora mediante la implementación de la página web para los estudiantes del grado cuarto (401) del Colegio Ofelia Uribe de Costa I.E.D localidad quinta de Usme-Bogotá D.C. Trabajo de grado Maestría en Recursos digitales aplicados a la educación, Universidad de Cartagena, Colombia. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/17b40fa5-014a-4029-a436-07efff5a5745>

Goetz, J., LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo*. Morata

Guthrie, J., Wigfield, A., VonSecker, C. (2000) Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal Educational Psychology*, 92 (2), 331- 341.

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2019) Resultados Saber PRO. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/acerca-del-examen-saber-pro/resultados-del-examen-saber-pro/>

Jojoa, J (2018) Fortalecimiento de la comprensión lectora utilizando la caricatura como estrategia didáctica en el grado 4-A de básica primaria, colegio comfalimiar de Nariño siglo XXI. Trabajo de grado en Maestría en Didáctica y la lengua y literatura española, Universidad de Nariño, Colombia. <https://sired.udenar.edu.co/5978/1/JAVIER%20JOJOA%20ROSERO.pdf>

Kemmis, S., McTaggart, R. (1988) Cómo planificar la Investigación-Acción. (3ª Ed.). Laertes

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en la investigación cualitativa. Morata

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.: GRAÓ

Lockwood, M. (2011). Promover el placer de leer en la escuela primaria. Morata

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas

Medina, J. (2006). El malestar de la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente. Noveduc

Ministerio de Educación-MEN (s.f.). Lineamientos curriculares. Lengua. MEN

Ministerio de Educación Nacional-MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. MEN

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2026. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022). Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Nota técnica. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf

Molina, M., Lujano, M. (2024). Deficiencias en la comprensión lectora. Revista científica venezolana, 15(1). <https://revistaethos.uniojeda.edu.ve/index.php/RevistaEthos/article/view/77/72>

Morales, N (2020) Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grado inicial en la Institución Educativa Sagrado Corazón. Trabajo de grado Maestría en Ciencias exactas y naturales, Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/77437/2020-Niyareth%20Paola%20Morales%20Hernandez.pdf?sequence=1&isAllowed>

Morán, W., Silva, E., Cabezas, D., Reyes, K. (2024). Rincón de lectura amigable: Fomento de la lectura en instituciones educativas rurales. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales y Humanidades, LATAM, 5(4), 87-98. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2233>

Morón, C. (2001). La lectura ideal y el ideal de lectura. En Cerillo, P., García, J. (2001). Hábitos lectores y animación a la lectura. Universidad de Castilla-La Mancha.

Núñez-Valdés, K., Medina, J., González, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. Revista Electrónica Educare, 23(2), 28-49. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194160170002/html/>

Ochoa, J (2023) La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal. Trabajo de grado Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/765>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente" Texto 1: Innovación Educativa. Lima: UNESCO.
UNESCO (2016). Innovación educativa. Santiago: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380243>

Piratoba, N. (2023). La comprensión lectora en educación básica primaria: un desafío en los contextos académicos rurales. *Dialéctica*, 77-92. <https://revistas.upel.edu.ve>

Región Administrativa y de Planificación-RAP Pacífico (2022). Encuesta de calidad de vida. Cómo vamos. <https://www.buenaventuracomovamos.org/wp-content/uploads/2021/04/25-feb-2021.-Presentaci%C3%B3n-RAP-Pac%C3%ADfico..pdf>

Restrepo, E y., Rivas, M (2019) Los textos multimodales, una estrategia didáctica para optimizar la comprensión lectora a nivel literal, en los estudiantes del grado primero de la Normal Superior de la Inmaculada. Trabajo de grado Maestría en Educación, Universidad de Medellín, Colombia.
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6244?show=full>

Schnellert, L., Kozak, D., Miller, M., Dato, M., & G., G. (2023). Cultivando la Innovación en Espacios Rurales de Aprendizaje. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 61-87. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1393>

Soto, D., Molina, L. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, ciencia y libertad*, 13(1), 275-289. <https://dialnet.unirioja.es>

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39(40), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es>

Strauss, A. y Corbin, J. (2005) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia

Swartz, S. (2011). Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Universidad Católica de Chile

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos. Paidós

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .