UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

MEDIACIÓN DOCENTE EN LOS RINCONES DE LECTURA: ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA MOTIVACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autor/a (maestrante):

Katherine Isabel Urgiles Coello

Coautor/a (tutor/a):

Soledad Mena Andrade

Azogues - Ecuador

Marzo, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado

Autor/a (maestrante)	Katherine Isabel Urgiles Coello
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0002-0443-5856
Coautor/a (tutor/a)	Soledad Mena Andrade
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0000-4584-1303

Publicación disponible en:	*URL del envío:* *https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/authorDashboard/submission/6355*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a (docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

El presente artículo analiza la mediación docente dentro de los rincones de lectura para fortalecer la motivación y comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución privada, de la ciudad de Cuenca. La investigación, está sustentada en el paradigma sociocrítico, porque entiende que el desinterés lector no es efecto de una limitación cognitiva, sino producto de prácticas mecánicas de enseñanza. La investigación realizada deconstruye el uso tradicional del rincón de lectura, dejando de ser un lugar de evaluación punitiva, a un espacio lúdico, accesible y afectivo, donde la lectura se vivencia como una experiencia culturalmente relevante. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción pedagógica, porque incluye a la investigadora en el proceso. Se aplicaron estrategias como la lectura dialogada, uso de diferentes tipos de textos y programas virtuales lúdicos. Los resultados evidencian el tránsito progresivo de los estudiantes. Pasaron de actitud de apatía a disfrute de las actividades de lectura y escritura. Demostraron su comprensión al personificar personajes, relacionar las lecturas con sus experiencias de vida, e inferir conclusiones, entre otras destrezas. Esta investigación demuestra que la mediación directa docente es clave para la enseñanza de la lectura y escritura, confirmándose la idea de que nadie aprende a leer solo. Además, el rincón de lectura puede ser un eje para la motivación lectora. Es una herramienta que, si se usa de manera colectiva y con sentido, funciona como el andamiaje perfecto, al servicio docente.

PALABRAS CLAVE: Mediación docente; rincones de lectura; motivación lectora; investigación-acción.

ABSTRACT

This article analyzes teacher mediation within reading corners to strengthen motivation and reading comprehension in third-grade students at a private school in the city of Cuenca. The research is based on the socio-critical paradigm, which understands that disinterest in reading is not the result of a cognitive limitation, but rather a product of rote teaching practices. The research deconstructs the traditional use of the reading corner, transforming it from a place of punitive evaluation into a playful, accessible, and engaging space where reading is experienced as a culturally relevant activity. The research was conducted using a qualitative approach with a pedagogical action research design, as it includes the researcher in the process. Strategies such as dialogued reading, the use of different types of texts, and engaging virtual programs were implemented. The results demonstrate the students' progressive development. They went from apathy to enjoying reading and writing activities. They demonstrated their comprehension by personifying characters, relating the readings to their life experiences, and drawing conclusions, among other skills. This research demonstrates that direct teacher mediation is key to teaching reading and writing, confirming the idea that no one learns to read alone. Furthermore, the reading corner can be a central element for motivating reading. It is a tool that, if used collectively and purposefully, functions as the perfect scaffolding for teachers.

MEDIACIÓN DOCENTE EN LOS RINCONES DE LECTURA: ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA MOTIVACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la lengua escrita continúa siendo uno de los retos más urgentes para los sistemas educativos actuales. Informes recientes advierten que un alto porcentaje de niños entre los 8 y 10 años no logra comprender textos sencillos, lo que no solo evidencia una dificultad en los aprendizajes, sino que también interpela directamente las formas en que se está enseñando a leer en la escuela. Esta realidad invita a revisar con detenimiento las prácticas pedagógicas y a preguntarse qué ocurre en el aula cuando los estudiantes no logran construir sentido a partir de lo que leen.

Según Alejandra Medina (2006) la causa para que los estudiantes terminen su escolaridad sin saber leer y escribir no se origina en los estudiantes, sino en la concepción de lectura que predomina en las prácticas docentes. La autora cuestiona aquellas metodologías centradas en la decodificación y en ejercicios mecánicos, que reducen la lectura a un proceso técnico, desprovisto de sentido. En este marco, advierte que cuando los docentes conciben la lectura únicamente como reconocimiento de palabras, limitan las posibilidades de que los niños comprendan, interpreten y construyan significados.

El enfoque sociocultural concibe a la lectura y escritura más allá de las letras, son prácticas sociales y culturales. Es decir, ni la lectura ni la escritura tienen fines en sí mismos. Nadie lee por leer, ni nadie escribe por escribir. Las personas leen y escriben con una intención o propósito, sea este expresarse, informarse, aprender, etc. En consecuencia, el aprendizaje de la lengua escrita no puede desligarse de estos propósitos, ni reducirse a una habilidad técnica descontextualizada.

A ello se suma otra creencia profundamente arraigada: la idea de que la lectura es una capacidad asociada a la inteligencia. Esta mirada instala la noción de que algunos estudiantes

"pueden" leer y otros no, como si se tratara de una condición natural. Sin embargo, los aportes del enfoque de las Nuevas Literacidades, con respecto a la definición de lectura y de su didáctica, han permitido cuestionar esta idea. Los investigadores de este enfoque, afirman que nadie nace lector ni escritor. Los humanos no poseen ningún aparato "lector" ni "escritor", pero sí un aparato fonador, que nos permite hablar. Leer y escribir son aprendizajes que se construyen en interacción con otros, en contextos culturales concretos y a través de prácticas de enseñanza que hacen posible ese acceso.

Este enfoque de las Nuevas Literacidades cuestiona el supuesto de que la lectura es la otra cara de la inteligencia, porque es una competencia que se aprende. Aprender a leer y a escribir se enmarca en contextos sociales y culturales específicos, mediante procesos de enseñanza y mediación. En este sentido, cuando los estudiantes presentan dificultades, no puede atribuirse a sus capacidades individuales, sino también a las oportunidades de aprendizaje y a la calidad de las prácticas pedagógicas. Leer y escribir, por tanto, son prácticas sociales que deben ser enseñadas de manera intencionada y significativa.

Al reconocer que la lectura y la escritura no son procesos biológicos espontáneos, sino un aprendizaje mediado y socialmente construido, el rol del docente adquiere una relevancia protagónica en el aula. En este horizonte, los rincones de lectura emergen como dispositivos didácticos privilegiados. Ríos (2016) afirma que la mediación constituye una estrategia pedagógica crucial para dotar de significado al proceso de aprendizaje; además, la mediación es un acto comunicativo con el potencial de transformar la realidad del estudiante (Fernández Espinosa y Villavicencio Aguilar, 2016)

Para el enfoque socio cultural, el aprendizaje es voluntario. ¿Qué quiere decir esto? Que nadie aprende si no quiere. El aprendizaje se produce, cuando la persona quiere, encuentra sentido al aprendizaje. Por lo tanto, la mediación docente debe buscar estrategias para que los estudiantes quieran leer. Los libros presentados en el rincón de lectura son una estrategia que desarrolla la curiosidad, el interés y motivación por leer. Sin esta la motivación —que funciona como el catalizador esencial del esfuerzo interpretativo (Artelt et al., 2010)— la lectura tiende a diluirse gradualmente. Es por esto que el rincón de lectura no puede ser

concebido como un rincón ornamental, sino un espacio dinamizado por el docente, con libros, revistas etc., garantizando el interés de los estudiantes por leer y escribir.

La investigación realizada dentro de la Unidad Educativa “Estrellitas Creativas”, transformó el uso de los rincones de lectura que operaban como áreas estáticas y sin vida. Los estudiantes estaban acostumbrados a verlos de manera pasiva, sin acercarse a revisar, hojear ni a preguntar las razones de su presencia. Esta manera de usar los rincones confirma la tesis de Casas Urueta y Negrete Hernández (2019) que mantener estos rincones como espacios pasivos no solo favorece la apatía en los estudiantes, sino que limita sus oportunidades de participación y construcción de sentido. Como advierten Hinojosa (2025) y Medrano y García Flores (2025), la ausencia de una mediación intencionada en estos entornos puede profundizar las brechas en el desarrollo del pensamiento crítico y en la capacidad de resolver problemas a largo plazo.

Para responder a la interrogante sobre cómo fortalecer la motivación y la comprensión lectora en este contexto, el estudio reconoce en la lectura dialógica y juegos en plataformas virtuales, son estrategia pedagógica claves. Estas estrategias se diferencian claramente de las prácticas tradicionales, donde el estudiante es obligado a leer o a escribir, de manera individual, y sin saber por qué, ni para qué lee o escribe. Leer y escribir en este contexto es un interés del docente, más no de los estudiantes. Esta es una de las razones por las que los estudiantes no leen ni escriben.

En este tipo de lectura, los estudiantes no solo escuchan, sino que intervienen: anticipan lo que puede ocurrir, opinan, hacen preguntas, relacionan lo que sucede en la historia con sus propias experiencias. Poco a poco, van encontrando su voz dentro del proceso. El docente, en este escenario, no se limita a leer, sino que acompaña, provoca, escucha y orienta. Sus preguntas no buscan respuestas correctas, sino abrir caminos para pensar y decir.

Es justamente en ese diálogo donde la comprensión comienza a tomar forma. Cuando el estudiante puede hablar sobre lo que escucha, cuando puede equivocarse, volver a intentar, conectar con lo que ya sabe, la lectura deja de ser una exigencia y empieza a tener sentido. A

la vez, este intercambio fortalece el lenguaje oral y favorece formas más complejas de pensamiento, como inferir, explicar o justificar.

Además, la lectura dialógica tiene un efecto importante en la motivación. Cuando los niños sienten que lo que dicen importa, que sus ideas son parte de la lectura, se acercan a los libros con mayor interés. Leer deja de ser una actividad impuesta y se convierte en un espacio compartido, donde el encuentro con el texto también es un encuentro con otros.

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se fundamenta en los siguientes aportes teóricos:

La lectura y escritura como prácticas sociales y culturales

Desde el enfoque socio cultural la lectura y escritura son prácticas socio-culturales, que superan el simple aprendizaje del código alfabético. ¿Qué significa que la lectura y escritura son prácticas sociales y culturales? Según el enfoque de las Nuevas Literacidades, desarrollado en la década de 1980 en Inglaterra, se rechaza la concepción de que la lengua escrita es producto de la inteligencia. (Street, 1984). Hasta mediados del siglo 20, estaba presente en la sociedad, la idea de que la lectura Estaba vinculada estrechamente al nivel intelectual de las personas. Sin embargo, con base a muchas investigaciones, el enfoque de las Nuevas Literacidades cuestionó este principio y demostraron que la capacidad intelectual de las personas no es consecuencia, ni dependiente de la lectura ni la escritura, sino de sino de múltiples factores, entre ellos la escolarización. La evidencia muestra que, existen muchas personas iletradas, que son muy inteligentes y muchas personas letradas que no tienen un coeficiente intelectual alto. Estas investigaciones concluyeron, que la lectura y escritura no son la otra cara de la inteligencia, sino son prácticas sociales y culturales que las personas deben aprender a usarlas. Ninguna persona nace sabiendo leer y escribir. No son dos competencias biológicas, se trata de competencias que se adquieren en interacción con otros y en contextos específicos. Esta característica es la que confiere a la lengua escrita su carácter social.

Virginia Zavala, (2008) antropóloga peruana, que comparte su reflexión sobre la lengua escrita con los principios de las Nuevas Literacidades, explica que la lectura y escritura son prácticas sociales y culturales porque siempre están orientadas por una intención: las personas leen para informarse, aprender o disfrutar, y escriben para comunicarse, expresar ideas o argumentar. El problema en muchos contextos escolares es que estas prácticas se desvinculan de su sentido, y los estudiantes terminan leyendo y escribiendo sin comprender para qué lo hacen, lo que limita sus procesos de aprendizaje (Zavala, 2008).

Esta perspectiva resulta fundamental en la presente investigación, ya que la lectura dialogada se concibe como una forma de recuperar el sentido social de la lectura. Enseñar a leer no es enesñar las letras ni la gramática de la lengua. Enseñar a leer es involucrar a los estudiantes en procesos interpretación, diálogos y construcción de significado. Según el enfoque de las Nuevas Literacidades, leer es interactuar con el texto, cuestionarlo, relacionarlo con la propia experiencia, así como compartir comprensiones con otros, convirtiendo la lectura en una práctica colectiva y significativa. Este es otro hito conceptual: la lectura compartida. La investigasción impusló la lectura colectiva, tanto, en gran grupo como en parejas y tríos. Para el enfoque de las nuevas literacidadaes leer no es una actividad individual, es una actividad de compartir comprensiones con otros, haciendo a la lectura y a la escritura prácticas vivas y significativas.

Brian Street (Street, 1984, citado en Zavala, 2008) introduce el modelo ideológico de literacidad en oposición al modelo autónomo. Desde esta perspectiva, leer y escribir son prácticas situadas y contextualizadas. Este autor plantea que la lectura y la escritura no pueden entenderse como habilidades neutrales o universales, sino como prácticas sociales profundamente vinculadas a contextos culturales, históricos y de poder. Desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir implica participar en prácticas sociales concretas donde el lenguaje tiene funciones reales, lo que resulta especialmente relevante en la escuela. Así, la enseñanza de la lengua escrita debe reconocer la diversidad de experiencias y contextos de los niños, promoviendo situaciones en las que puedan interactuar con la lengua escrita de manera significativa y situada.

Estas investigaciones concluyeron, que la lectura y escritura no son la otra cara de la inteligencia, sino son prácticas sociales y culturales que las personas deben aprender a usarlas. Rompe con la visión tradicional de considerar a la lectura como una habilidad mental aislada, que se aprende en la escuela con protocolos sin sentido. La perspectiva actual, que coincide con la investigación realizada, propone aprenderla como una herramienta de participación ciudadana y el análisis crítico. Bajo este enfoque, leer y escribir no son actos mecánicos o neutrales, sino actividades que transmiten valores y creencias personales; en consecuencia, el contexto del estudiante determina cómo interpreta y produce textos.

La Mediación Docente y el Aprendizaje Significativo

El reconocimiento de que lengua escrita son prácticas socioculturales, se presenta otro concepto teórico que fundamenta esta investigación, que el aprendizaje es un proceso mediado (Vygotsky1979). Esto significa que no se produce de manera espontánea ni con la maduración de las personas, sino mediante la interacción con otros. En este contexto, es clave el rol el docente es el responsable de ofrecer el andamiaje pertinente para desarrollar que los estudiantes logren aprendizajes que modifiquen sus estructuras cognitivas. El andamiaje está definido como todosl apoyos que el docente debe ofrecer, desde la palabra y del diálogo, para que el estudiante logre los aprendizajes previstos y continúe con otros desafíos, pero partiendo de lo que ya conoce y sabe. Para Vygotsky, el aprendizaje es mediado. Esto quiere decir que los aprendizajes sociales y culturales no se aprenden de manera biológica. La lectura y escritura, en cuanto son prácticas sociales y culturales necesitan de alguien que les enseñe y este alguien es el docente. El docente actúa como el puente principal entre el contenido de un texto y la realidad personal del estudiante. Para Vygotsky, el aprendizaje tiene dos momentes. El primer momento el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción grupal y el debate facilitado por el profesor; posteriormente, el alumno procesa e interioriza ese conocimiento de forma individual; esta mediación pedagógica evita imponer significados cerrados al estudiante; en su lugar, se establece un diálogo ético que valora y rescata los conocimientos previos de cada persona.

La capacidad del educador para motivar a sus alumnos está condicionada por sus creencias sobre la lectura y la escritura. Si las considera difíciles, complicadas, que muy pocos estudiantes logran comprender o escribir; en efecto, encontrará dificultades para transmitir interés por los textos. Es por esto que las creencias sobre la lectura y escritura son claves para transformar las prácticas de aula. Si el docente las concibe como prácticas sociales y culturales, en el aula siempre encontrarán razones para leer y para escribir. Dejarán de ser obligaciones impuestas.

Motivación Lectora

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje está estrechamente vinculado con la motivación. Según Vygotsky (1979) el aprendizaje es voluntario. Esto quiere decir, que nadie aprende lo que no quiere, el aprendizaje siempre está asociado a una situación que exija saber o comprender lo que se quiera aprender. En este contexto, la motivación es un constructo multidimensional que define la persistencia y el esfuerzo invertido. En este contexto, los estudiantes deben saber por qué y para qué se lee y se escribe. La motivación es el predictor más sólido del uso de la lectura y la escritura de manera autónoma y de una comprensión profunda (Artelt, Naumann & Schneider, 2010), si bien los factores extrínsecos, como las calificaciones, pueden iniciar una conducta, no garantizan su sostenibilidad a largo plazo (Davis, Tonks, Horney, Rodriguez & Wigfield, 2018).

En consecuencia, el desafío de la educación básica radica en la internalización del gusto por la lectura a través de metodologías que conecten las emociones con la narrativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019), un clima áulico libre de presiones, donde se valide la autoeficacia y la elección libre del estudiante, eleva significativamente el interés genuino por el texto (Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Davis, Tonks, Horney, Rodriguez & Wigfield, 2018; Rodríguez Cedeño, Holguín Álvarez, Garay Argandoña & Ledesma Pérez, 2023).

Rincones de Lectura como Dispositivos Didácticos

Los rincones de lectura Constituye una estrategia pedagógica que organiza el espacio y el tiempo escolar. Para fomentar el interés por la lectura (Rojas, 2020); por lo tanto, estos lugares funcionan como impulsores del desarrollo del lenguaje y la exploración libre, al tiempo que reducen la ansiedad asociada a la evaluación tradicional (Ripalda, 2020). Estos espacios pedagógicos son mucho más que un simple depósito de libros; en consecuencia, actúan como espacios de inteacción que facilitan el aprendizaje natural; el uso de estas áreas disminuye la ansiedad que suele generar la evaluación tradicional (Zambrano & Muñoz, 2021); de este modo, la lectura deja de percibirse como una obligación para convertirse en un proceso de descubrimiento voluntario.

Los rincones de lectura funcionan como ambientes de aprendizaje que promueven el descubrimiento y la interacción. Su efectividad depende de una adecuada planificación, la renovación constante de materiales y la propuesta de actividades acordes al desarrollo de los estudiantes (Caldas Noriega et al., 2024; Paucar Viñan et al., 2025).

El ambiente como “tercer maestro”: Aportes de Reggio Emilia

La experiencia educativa de Reggio Emilia proporciona elementos clave para entender la importancia de los espacios físicos en la alfabetización; por lo tanto, se reconoce al ambiente como un "tercer maestro" con una capacidad formativa similar a la del docente (Malaguzzi, 2001), bajo esta premisa, el entorno escolar deja de ser un contenedor neutral para convertirse en un sistema que comunica expectativas y posibilidades de relación; en consecuencia, el espacio orienta de manera constante los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La calidad del área destinada a la lectura supera los aspectos meramente decorativos para convertirse en una expresión de respeto hacia el alumno; asimismo, un aula que ofrece orden y armonía comunica al estudiante que su proceso de descubrimiento es fundamental (Vecchi, 2013). Los rincones de lectura deben diseñarse como lugares acogedores y estéticamente cuidados para invitar a la exploración; por consiguiente, estos espacios facilitan un encuentro profundo y significativo con los textos escritos.

La organización de los libros en el modelo reggiano rompe con la estructura de la biblioteca tradicional al priorizar la visibilidad de las portadas; de este modo, se fomenta la autonomía y la libertad de elección al dejar los materiales al alcance de la mano. El espacio de lectura debe percibirse como un lugar amable que se integra en proyectos de investigación infantil más extensos (Rinaldi, 2004); en efecto, estos rincones funcionan como centros de relación donde convergen el diálogo y la imaginación colectiva.

La pedagogía de Reggio Emilia coincide con los enfoques socioculturales al sostener que el aprendizaje surge en contextos con altas posibilidades de interacción; por esta razón, potenciar estos ambientes implica diseñar espacios que provoquen preguntas y conversaciones constantes; por consiguiente, el acto de leer se transforma así en una experiencia compartida que estimula la curiosidad natural del alumno; finalmente, el entorno físico actúa como un motor que impulsa la construcción de significados en grupo (Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2004; Vecchi, 2013).

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y se posicionó epistemológicamente en el paradigma sociocrítico; por lo tanto, la investigación se enmarcó en un diseño de investigación-acción pedagógica basado en la sistematización de experiencias. Esta perspectiva define la práctica docente como un proceso dinámico de indagación autorreflexiva en lugar de una simple ejecución curricular; en consecuencia, el objetivo principal fue transformar y emancipar la realidad educativa dentro del aula.

El enfoque reconoce a la docente como una profesional intelectual capaz de generar conocimiento situado; asimismo, esta postura permite identificar las causas de la apatía escolar en lectura y escritura y reorientar las decisiones didácticas. La investigación propuso deconstruir el uso tradicional de los rincones de lectura; de este modo, se estableció la mediación docente como el factor esencial para generar motivación intrínseca en el alumnado.

La intervención analizada en este artículo se la realizó con los estudiantes de 3er grado de Estrellitas Creativas. El total de estudiantes que participaron fue de 8 niños de 7 a 8 años. Esta intervención estuvo organizada en tres diferentes fases:

La fase inicial correspondió a un diagnóstico, con base a la observación y diálogo con los estudiantes. Este diagnóstico se lo realizó durante la implementación del programa gubernamental "Animación a la lectura" (Ministerio de Educación, 2019), propone para mejorar la comprensión lectora a las instituciones educativas realizar, durante 40 minutos, a la semana. El diálogo con los estudiantes de 3er grado y la observación de sus actitudes evidenció que consideraban a esta actividad obligatoria, impositiva y aburrida. Rechazaban querer hacerlo, pero estaban obligados a hacerlo. El diagnóstico permitió identificar que el desinterés de los estudiantes representaba una barrera a la comprensión, puesto que se distraían muy fácilmente y no podían responder ni comentar sobre lo que habían leído.

Estas lecturas obligatorias las realizaban en el rincón de lectura, que presentaban lectura descontextualizada a los intereses de los estudiantes. Estas lecturas eran las que se utilizaban, sin ningún preámbulo que haya incidido en desarrollar la motivación o ganas de leer los textos del rincón.

Estas mismas prácticas, que se realizaban en el rincón de lectura para aplicar la propuesta del Ministerio "Animación a la lectura" se repetían en las aulas, no solamente en Lengua y Literatura, sino en todas las experiencias que tenían que ver con la lengua escrita.

En la segunda fase se propuso dinamizar los rincones de lectura, diversificando los libros que la institución tenía embodegados y ambientando con una alfombra haciéndolo más íntimo. Si bien el rincón estaba en el aula se lo delimitó como un espacio cálido pero un poco separado. Los estudiantes sintieron mucha curiosidad y entraron en este espacio y comenzaron a acercarse a los libros nuevos. Les entusiasmó las carátulas, los temas y los dibujos y empezaron a ojearlos y leerlos. Este fue un importante cambio que motivó a los estudiantes a tomar los libros, revistas, cuentos, historietas y usar el rincón de lectura.

La tercera fase correspondió a la mediación docente. Si bien es cierto, la segunda fase el rol docente fue invitarles a los estudiantes a visitar el rincón de lectura y a tomar libremente los

textos, en esta tercera fase su rol fue fundamental. La estrategia inicial fue "la lectura dialogada", entendida ésta como la lectura realizada por el/la docente, que incentiva a que los estudiantes participen con sus opiniones, razonamientos y experiencias. En este tipo de lectura los protagonistas son los estudiantes. Se siguió el protocolo de Solé (1998) que propone realizar actividades antes, durante y después de la lectura, como proceso clave para la motivación y comprensión lectora.

Esta intervención se realizó con todos los estudiantes de 3er año de la institución, durante 8 semanas que conjugaron actividades destinadas a Animación de la lectura y actividades de aula en la asignatura Lengua y Literatura. El registro de los datos se la realizó mediante el uso de diarios de campo. En este diario de campo se registró las observaciones realizadas por la docente-investigadora lo que permitió la autorreflexión sobre las actividades realizadas y la búsqueda de mejores alternativas en preguntas y textos para leer.

Las observaciones se organizaron en los siguientes criterios.

Participación. Este se basó en el nivel de involucramiento activo de los estudiantes en las actividades de lectura, observando sus intervenciones, aportes y el diálogo con sus compañeros en relación a las lecturas. Lo cual se relaciona con el aprendizaje como proceso social mediado, planteado por Vygotsky (1986).

Comprensión lectora**.** Considerando los procesos antes, durante y después de la lectura propuestos por Isabel Solé (1998). Se observó la **c**apacidad de los estudiantes para identificar, comprender e interpretar información de las lecturas trabajadas en clase,

Expresión oral. Para observar la expresión se tomó en cuenta las habilidades de los estudiantes para expresar verbalmente sus ideas, si estas tienen claridad, coherencia y secuencia, como parte del desarrollo de la competencia comunicativa descrita por Daniel Cassany (2012).

RESULTADOS

La sistematización del proceso de intervención en el rincón de lectura permitió documentar transformaciones progresivas y profundas tanto en la disposición afectiva de los estudiantes de tercer grado como en la praxis mediadora de la docente; a lo largo de las ocho semanas de implementación de la propuesta, la superación del modelo tradicional en las prácticas de la lectura dio lugar a avances significativos que evidencian el fortalecimiento de la motivación y la comprensión lectora:

1. Participación.

Desde las primeras semanas de intervención, se constató un quiebre en la actitud evasiva que los niños mantenían hacia los textos; durante el diagnóstico, la elección de los libros estaba condicionada por la ley del mínimo esfuerzo (buscaban el texto más corto o con menos letras para cumplir rápido la tarea). Sin embargo, al dinamizar los rincones el acceso e incorporar diferentes tipos de textos, como cómics, novelas gráficas e historias de aventura, los estudiantes se acercaron libremente a ojear y leer los libros.

Los registros del diario de campo evidencian que los estudiantes pasaron de preguntar con resignación *"¿Tenemos que leer todo esto en el aula*?" a formular peticiones movilizadas por la curiosidad: "¿*Hay una segunda parte de este cómic*?" o *"Profe, ¿me presta este libro de dinosaurios para leerlo en el recreo?"*. El cambio de conducta demostró que, cuando el material respondía a sus intereses y se elimina la presión y emerge la primera condición, según Solé (1998) para la comprensión lectora, que es la motivación.

La participación se vio reflejada también en la disposición para graficar las emociones que sintieron al leer el texto, como también dibujaron a los personajes que más les gustó. La integración de actividades de expresión y escritura libre, desvinculadas de la obligación de hacer "resúmenes", impactaron en la apropiación del texto, y escribieron libremente sobre las lecturas realizadas. Este fue un cambio importante, pues al inicio, cuando se les pedía escribir sobre lo leído, los niños se limitaban a copiar oraciones sueltas del libro por temor a equivocarse. Con el acompañamiento de la docente, la escritura se convirtió en una herramienta de expresión personal y creatividad.

Ante consignas lúdicas como *"Escríbele una carta secreta al protagonista"*, los estudiantes de tercer grado produjeron textos breves pero cargados de sentido: *"Te escribo para avisarte que no entres a esa cueva porque hay una trampa"* o *"Me gustó tu valentía, yo también le tengo miedo a la oscuridad"*. Estas producciones confirman los aportes de Ferreiro (1999), demostrando que cuando la lectura y la escritura se abordan como prácticas con sentido potencian el pensamiento crítico y la motivación.

Las observaciones documentaron una reestructuración de las relaciones dentro del aula. Se eligió voluntariamente al estudiante que tendría el rol de *"Guardián de la Biblioteca"*. Este compromiso, si bien tuvo un responsable, fomentó una cooperación horizontal entre todos los estudiantes.

Otro índice de participación fue la interacción entre los estudiantes. El rincón de lectura dejó de ser un espacio de silencio obligatorio para transformarse en un escenario de socialización literaria, pues los estudiantes, luego de la lectura del docente, leían el libro escuchado y lo comentaban en grupos.

Los niños comenzaron a recomendarse textos espontáneamente, a leer en parejas compartiendo el mismo cojín, y a explicarse mutuamente las historias gráficas. En diversas ocasiones, si un estudiante no comprendía una palabra, otro acudía a explicársela según el contexto de la historia; esta dinámica consolidó una verdadera comunidad interpretativa, donde el significado se negociaba de manera colectiva y el entusiasmo de los pares actuaba como el principal motor de contagio lector.

2. Comprensión.

Al definir comprensión lectora en el acápite de la teoría, se explicó que comprender una lectura es relacionar la nueva información leída en el texto, con la información que tienen los estudiantes. Esta habilidad se enseña, entonces la lectura dialogada, desarrolló la comprensión lectora. Los estudiantes al escuchar y leer junto con el docente aprendieron a relacionar los hechos leídos con sus experiencias. El diálogo sustituyó a los cuestionarios y las preguntas que tenían como objetivo, asegurarse que el estudiante leyó el texto, pero que

no garantizaban su comprensión, es decir, relacionar la nueva información con la que los estudiantes tenían. Los intercambios orales, durante y en la poslectura lograron el desarrollo de la comprensión lectora. Los estudiantes pasaron de responder preguntas de nivel textual al nivel inferencial y también al nivel crítico valorativo. Por ejemplo, frente a la pregunta dialógica *"¿Por qué creen que el personaje reaccionó con tanto enojo?"*, las respuestas evolucionaron de un nivel literal ("porque era malo") a un nivel inferencial y crítico: *"Yo creo que estaba enojado porque los demás no lo escuchaban, y el texto dice que se fue a esconder, igual que cuando nosotros nos molestamos si no nos dejan jugar".* Estas respuestas muestran que los estudiantes dejaron de ser receptores pasivos que memorizaban datos, para convertirse en lectores críticos capaces de argumentar y conectarse con la narrativa. Estas evidencias reflejan cómo la mediación docente facilitó la lectura entre líneas, permitiendo a los niños relacionar la ficción con su propia realidad emocional.

3. Expresión oral.

Al inicio de la intervención la expresión oral de los estudiantes era limitada. En las primeras sesiones, respondían con expresiones monosilábicas de sí, no, es lindo o repetían los comentarios de los compañeros de clase o de la docente. Con la mediación docente que incentivó el diálogo, el debate, el espacio para que los estudiantes razonen, expliquen y argumenten sus puntos de vista, sobre los libros leídos colectivamente, y sobre los libros que les estudiantes elegían individualmente, empezaron mejorar su expresión oral. Los estudiantes lograron elaborar comentarios más amplios y personales, tales como: *"Este cuento me gustó porque el personaje era valiente"* o *"Yo creo que el lobo no era malo, solo tenía hambre"*. Este cambio evidenció que la mediación del docente en el espacio del rincón de lectura favoreció la confianza comunicativa y la construcción de opiniones propias a partir de la experiencia lectora.

También, se evidenció que, en las primeras experiencias, los estudiantes presentaban ciertas dificultades para relatar de manera oral lo leído, limitándose a mencionar personajes o describir las ilustraciones que se mostraban en los libros, acompañadas de frases breves como *"es un pato"* o *"está corriendo"*. Luego, con la mediación de la docente orientada a

promover el diálogo, empezaron a organizar sus mejor sus ideas y comentarios, para lograr narrar secuencias sencillas de los textos literarios. En el espacio de intercambio de ideas, algunos estudiantes expresaron comentarios como: *"Primero el patito se fue, luego se perdió y después encontró a su familia"* o *"A mí me gustó cuando se convirtió en cisne porque parecía mágico"*.

Emancipación y transformación de la práctica docente

La sistematización del proceso evidenció cómo el cambio significativo del rol de la educadora impactó en la mejora de la participación, comprensión lectora y en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes. Estos resultados muestran que si se busca que los estudiantes se apropien de la lengua escrita, es necesario que el docente proporcione el "andamiaje" necesario para ello. Esto quiere decir que el docente debe abandonar la postura tradicional de estar en el escritorio diciendo lo que "hay que hacer", para hacerlo con los estudiantes. El docente, en esta intervención, modeló, interrogó con los estudiantes al texto, problematizó las situaciones para acercarlas a las vivencias y experiencias de sus estudiantes. Esta actitud docente fue la que permitió los resultados que este artículo recoge, de la investigación-acción realizada. La docente desarrolló habilidades para gestionar los tiempos de silencio y mejorar la formulación de preguntas abiertas; en consecuencia, el error o la interpretación del estudiante dejaron de ser objeto de corrección punitiva para ser valorados como manifestaciones de pensamiento autónomo.
Este ejercicio reflexivo confirma que la mediación pedagógica constituye una postura ética y de diálogo constante; por consiguiente, la transformación del vínculo entre docente y alumno se estableció como el requisito principal para modificar la relación de los niños con la lectura. El proceso demostró que la flexibilidad en la enseñanza es fundamental para el éxito de la intervención; de esta manera, se consolidó un modelo educativo basado en el respeto y la evolución conjunta de los actores escolares.

DISCUSIÓN

El análisis sociocrítico de esta experiencia confirma el desinterés por la lectura identificado en el diagnóstico inicial no representa una limitación cognitiva de los estudiantes; por el contrario, este fenómeno deriva de un modelo de enseñanza rígido y alejado del contexto social; la alfabetización entendida como una práctica sociocultural en el aula impone enfoques técnicos y evaluativos que fomenta procesos de exclusión (Street, 2002; Zavala, 2009); la transformación de la práctica docente mediante la mediación permitió modificar las estructuras de poder tradicionales dentro del aula, al instituir espacios dialógicos donde el estudiante recupera su actuación como lector crítico, trascendiendo la simple decodificación para habitar nuevos horizontes de significación e identidad.

La configuración del entorno físico influye directamente en la disposición psicológica del alumnado hacia los textos; por lo tanto, el rediseño del espacio educativo validó el concepto del ambiente como un agente formativo activo (Malaguzzi, 2001; Vecchi, 2013), un punto importante es la organización estética y el acceso libre a los libros , los cuales transmiten un mensaje de respeto hacia la capacidad de elección del niño; no obstante, la distribución original del salón funcionaba como un obstáculo para el aprendizaje (Rodríguez Cedeño et al., 2023).

La motivación intrínseca se desarrolla de manera efectiva cuando se garantiza la autonomía y se reconoce la cultura infantil; de este modo, la incorporación de formatos como el cómic responde a las exigencias de las nuevas literacidades (Artelt et al., 2010; Cassany, 2012); así pues, se incorporaron diversos soportes de lectura, se eliminó la jerarquía de los textos escolares convencionales; en consecuencia, se facilitó un acceso equitativo a la cultura escrita para todos los estudiantes.

El éxito de la estrategia aplicada ratifica que el acompañamiento del adulto funciona como un puente hacia la comprensión lectora; por esta razón, el andamiaje docente resulta esencial en el proceso de enseñanza (Solé, 1998; Vygotsky, 1979). Al adoptar una ética dialógica y abandonar el control disciplinario estricto, la docente promovió una interpretación crítica de la realidad; finalmente, esta mediación intencionada convirtió el aula en un escenario de equidad pedagógica (Freire, 2004).

Visto de manera integral, la apatía observada no es una deficiencia cognitiva, sino una respuesta adaptativa a un medio carente de estímulos; la dinámica reproduce el déficit en la consolidación de competencias lectoras descrito a nivel macro por el Banco Mundial (2022), por consiguiente, se confirma que el desinterés deriva del diseño del entorno escolar y no de una carencia intrínseca del infante.

CONCLUSIONES

La sistematización de esta experiencia de investigación-acción trasciende la mera adecuación logística de un espacio escolar; constituye una declaración pedagógica sobre la necesidad urgente de dignificar el acercamiento a la cultura escrita en la segunda infancia; se concluye que el desarrollo de la motivación lectora no es un fenómeno espontáneo, sino un constructo social que depende directamente de la calidad de la mediación docente y de la configuración intencional del ambiente.

Se demostró que la desmotivación inicial de los estudiantes constituía una resistencia legítima frente a una pedagogía basada en la decodificación y el control, posteriormente, al transitar hacia un enfoque socio constructivista, donde el rincón de lectura se erigió como un espacio amable (Rinaldi, 2006) y accesible, se reactivó el goce estético. La validación de textos multimodales (cómics) y la implementación de roles devolvieron el protagonismo al niño, probando que el estudiante lee con avidez cuando el texto interpela su subjetividad e intereses.

En términos de praxis profesional, el estudio concluye que el mobiliario y los acervos bibliográficos son recursos inertes sin la intervención de un maestro que actúe como mediador cultural. Es el docente quien, al abandonar la verticalidad del escritorio para habitar el rincón desde el diálogo, la pregunta y el asombro compartido, articula el andamiaje indispensable para la comprensión profunda.

Finalmente, la adecuación de estos espacios, vinculada a una mediación empática, se revela no como una actividad curricular periférica, sino como una estrategia medular para restituir el derecho a la lectura libre, reparando brechas de acceso y configurando el aula como una verdadera comunidad interpretativa y democrática.

REFERENCIAS

Artelt, C., Naumann, J., y Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. En *PISA 2009: Ergebnisse und Analysen* (pp. 73-112). Springer.

Caldas Noriega, P. C., Camargo Hoyos, T. V., y Romero Rojas, Y. P. (2024). Estrategias que promueven experiencias literarias en la educación inicial: fortaleciendo la formación del maestro mediador. *Revista Electrónica de Educación*.

Casas Urueta, C. M., y Negrete Hernández, M. A. (2019). *Mediación didáctica pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de tercer grado* [Tesis de Maestría].

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Editorial Anagrama.

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC). (2021). *El libro y la lectura en el Ecuador: registros y estadísticas regionales*. UNESCO.

Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., y Rodriguez, A. (2018). Una revisión de las escalas de motivación lectora. *Reading Psychology*, *39*, 121–187.

Fernández Espinosa, C. E., y Villavicencio Aguilar, C. E. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, *12*(12), 47-60.

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Ponencia en el 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, CINVESTAV-México.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Hinojosa, N. A. (2025). Estrategias didácticas para la lectoescritura: una revisión sistemática para la formación docente. *Revista Espacios*.

Malaguzzi, L. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach*. Greenwich: Ablex.

Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhe*, 15(2), 45–55.

Medrano, L. M., y García Flores, D. M. (2025). Lectura crítica y pensamiento complejo en el área de Lengua y Literatura: estrategias metodológicas y desafíos pedagógicos. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 6*(2), 1043–1060. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.767

Mena. S (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. Revista Andina de Educación. Universidad Andina Simón Bolívar.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura* (1.ª ed.). Quito. https://www.educacion.gob.ec

Paucar Viñan, E. P., Vaquilema Valente, A., Siguencia Muyulema, L. I., y Castro Castillo, G. J. (2025). Estrategias didácticas basadas en rincones pedagógicos para mejorar la comprensión lectora en educación básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*.

Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203317730

Ríos, E. A. E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis, 12*(1), 90-102.

Ripalda, V. (2020). *Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/342331349

Rodríguez Cedeño, M. M., Mala Quinapallo, M. A., Alcívar Calderón, V. E., y Zambrano Zambrano, C. M. (2023). La importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en

la enseñanza del inglés en el nivel básico elemental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9021

Rojas, M. (2020). Rincones pedagógicos como dispositivos de interés. *Revista de Innovación Educativa*.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.ª ed.). Graó.

Street. B, (2002) Los Nuevos Estudios de la Literacidad. Pag 81-108 . En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1986). *La formación de los signos. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zambrano, A. T. S., y Muñoz, N. G. M. (2021). Rincones de lectoescritura para la optimización del aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica. *Dominio de las Ciencias, 7*(1), 61-78.

Zavala, V. (2009). Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23–35). Barcelona: Paidós.