

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS MEDIANTE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DEL VESUBIO, SEDE LOS MANGOS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

CENTRO DE LIDERAZGO DE LA EXCELENCIA DE LA EDUCACIÓN RURAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS MEDIANTE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DEL VESUBIO SEDE LOS MANGOS.

MATEO GIRALDO HOSTIA

RAFAEL HELI CAÑARETE DE ARMAS

DOCENTE DE INVESTIGACIÓN:

Mg. JHON JAIRO HERRERA AMARIS

DOCENTE DE PRACTICA: CARLOS VIDES ROCHA

ASESOR:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (P.F.C)

V SEMESTRE

2026

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS MEDIANTE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DEL VESUBIO SEDE LOS MANGOS.

MATEO GIRALDO HOSTIA

RAFAEL HELI CAÑARETE DE ARMAS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (P.F.C)

V SEMESTRE

2026

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS.

Rafael Heli Cañarete De Armas

Dedicatoria

Dedico este proyecto, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía espiritual, darme la fuerza necesaria para superar cada obstáculo y bendecirme con la perseverancia para culminar esta etapa.

En memoria de mi padre, Rafael Cañarete, cuyo ejemplo y valores siguen guiando mis pasos, y a mi madre, Susana De Armas, mi primer referente pedagógico, por su amor incondicional y por ser el pilar que sostiene mi formación.

Este trabajo es también para mi esposa, Paola, y mis hijos, Karlos Alejandro, Jahaziel y Mariana, quienes son el motor de mi vida y mi mayor fuente de inspiración. Su paciencia infinita fue el soporte indispensable para alcanzar esta meta. Asimismo, extiendo esta dedicatoria a mis hermanos: José, Sandra y Estebana; a mi primo Evaristo; a mis cuñados Wver, Johana, Alex y Juan; a mis queridos suegros, Pablo y Oliva; y a mis amigos: Jair, a quien considero un hermano, y Fredis M. González, quien además de ser como un hermano fue parte fundamental de este proceso de formación, compartiendo el camino desde el primer semestre hasta el cuarto, primera etapa de este proyecto. Extiendo también este reconocimiento a todos los compañeros de semestre que acompañaron el recorrido desde el primer hasta el quinto semestre.

Agradecimientos

De todo corazón quiero expresar mi agradecimiento a la Escuela Normal Superior, mi casa de estudios, por haberme brindado una formación integral y dotarme con las herramientas pedagógicas necesarias para poder convertirme en maestro.

De la misma manera agradezco a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, Sede Los Mangos; por abrirme sus puertas y permitirme desarrollar este proyecto en sus aulas y junto a su comunidad la cuales mu fraternas siendo un escenario fundamental para mi crecimiento profesional.

A mi docente de práctica Carlos Vides, le agradezco por su amabilidad, comprensión y consejos que orientaron mi camino en el aula. Asimismo, mi gratitud y aprecio a mis tutores y docentes de la Escuela Normal Superior Jhon Jairo Herrera Amaris, tutor de investigación y coordinador de grupo, Susy Flórez Caez, Mónica Salazar España, Andrea Paola Pérez Cardona, Julia Edith Márquez Acebedo y Ana Cárdenas, por guiar mi proceso con sabiduría y fortalecer mi vocación.

A todos ustedes, gracias por contribuir de manera significativa a mi camino como futuro educador.

Mateo Giraldo Hostia.

Dedicatoria

Dedico este proyecto a Dios porque que él se merece toda la gloria y él merece que se le brinde toda la honra, lo dedico a él porque él siempre ha estado apoyándome guiándome para que todas las cosas salieran bien. Dedico este proyecto a Dios principalmente porque estoy seguro de que no existe otra persona tan justa y amigable como lo ha sido Dios conmigo durante todo este tiempo en el que estuve realizando este proyecto de investigación. Además dedico este proyecto a mi familia que pues ha sido de mucho apoyo y de mucha ayuda para darme las fuerzas y el acompañamiento necesario al terminar esta investigación. Y claro también quiero dedicar este proyecto de una persona muy importante que ha estado durante todo el proceso y sabe lo duro que ha sido la creación de este, dedicaste el proyecto a mi compañero amigo y hermano Rafael cañarete de armas sin ha estado allí metiéndole el hombro y dándole a toda para que este proyecto saliera bien y a la perfección.

Agradecimientos

Quiero iniciar estos agradecimientos dando apertura y brindando la honra y la gloria primeramente a Dios por habernos permitido llevar a cabo este proyecto de investigación que ha sido toda una travesía, creo y estoy seguro plenamente de que de no haber sido por su gracia y su presencia no se hubiese logrado nada, sé y estoy totalmente confiado en que Dios es el que brinda conocimiento y nos permite completar todas las cosas por eso este agradecimiento va principalmente en honor a Dios. Por otro lado quiero agradecerle a mis padres y a mis compañeros quien siempre estuvieron allí como apoyo principal y mutuo para colaborar con sus esfuerzos y sus motivaciones en la realización de este proyecto de investigación, el cual a la verdad ha sido bastante costoso dejar tu trabajo y de bastante persistencia pero que en el día de hoy agradezco inmensamente a todas aquellas personas que me apoyaron y aportaron su granito de arena para que este proyecto se llevara a cabo efectivamente, Como último criterio quiero darle gracias a mi director de grupo el profesor John Jairo Herrera quién fue el guía principal para que este proyecto se llevara de manera organizada y justamente, Yo quiero agradecerle a él por siempre demostrar esa paciencia ese profesionalismo y ese empeño porque todas las cosas salieran correctamente .En este espacio brindo mi más gratos agradecimientos para todos y todas aquellas personas que estuvieron presentes aportando y apoyando a que este proyecto se realizará de la mejor manera. Gracias.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, Sede Los Mangos, institución rural multigrado ubicada en el corregimiento El Vesubio, municipio de Mompox, Bolívar, mediante la implementación de estrategias pedagógicas de Alfabetización Inicial. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, paradigma hermenéutico y método de Investigación Acción Participativa (IAP), en dos momentos de práctica pedagógica durante los años 2025 y 2026. El diagnóstico inicial, aplicado a doce estudiantes mediante una Matriz Interactiva de elaboración propia, evidenció dificultades significativas en el reconocimiento del abecedario, la conciencia fonológica y la producción escrita. A partir de este hallazgo, se diseñó e implementó el proyecto de investigación Héroes del Alfabeto, organizado en dos ciclos de intervención a través de Unidades Didácticas Integradas que articulan actividades de conciencia fonológica, asociación semántica y dinámicas de completitud. Los resultados evidenciaron avances en la comprensión oral, la producción escrita y el desarrollo lector de los participantes.

Palabras claves: Alfabetización inicial, competencias comunicativas, conciencia fonológica, aula multigrado, Investigación Acción Participativa.

Abstract

This research aims to strengthen the communicative competencies of first and second grade students at the Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, Sede Los Mangos, a rural multigrade school located in the village of El Vesubio, municipality of Mompox, Bolívar, through the implementation of pedagogical strategies for Initial Literacy. The study was conducted under a qualitative approach, hermeneutic paradigm, and Participatory Action Research (PAR) method, across two moments of pedagogical practice during 2025 and 2026. The initial diagnosis, applied to twelve students through a self-designed Interactive Matrix, revealed significant difficulties in alphabet recognition, phonological awareness, and written production. Based on these findings, the pedagogical project Héroes del Alfabeto was designed and implemented, organized into two intervention cycles through Integrated Didactic Units that articulate phonological awareness activities, semantic association, and completion dynamics. The results showed progress in oral comprehension, written production, and reading development among the participants.

Keywords: Initial literacy, communicative competencies, phonological awareness, multigrade classroom, Participatory Action Research.

ACTA DE SUSTENTACIÓN 2026

No. 004.

En Mompox, Bolívar, 11 de junio 2026, siendo las 7:00 a.m., con el fin de evaluar la investigación titulada: **FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS MEDIANTE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DEL VESUBIO SEDE LOS MANGOS** Presentada por las estudiantes: **Giraldo Hostia, Mateo; Cañarete De Armas, Rafael Heli**, como requisito parcial para optar por el título de Normalista Superior de la IE Escuela Normal Superior de Mompox, se reunieron, en el Aula Múltiple "Miriam Caraballo Vanegas" de la Normal, Kevin del Villar Ribón, en calidad de Asesor de Investigación y como jurados calificadores Ps. Karola Torres, Mg. Gregorio Baños y Lic. Dimas Dau.

Luego del cumplimiento del proceso evaluativo que incluye: evaluación del documento escrito (80%), y la sustentación verbal del trabajo de investigación (20%), los evaluadores, previa discusión en espacio privado y conforme a lo dispuesto por los estatutos de la Escuela Normal de Mompox, dictaminó el trabajo de investigación como:

LAUREADO (4.8 – 5.0)	
MERITORIO (4.4 – 4.7)	
APROBADO CON OBSERVACIONES (3.8 – 4.3)	**X**
APROBADO (3.0 – 37)	
NO APROBADO (1.0 – 2.9)	

CON NOTA DE: 4.36

Ps. Karola Torres	Mg. Gregorio Baños	Lic. Dimas Dau

TABLA DE CONTENIDO

CARTA DE APROBACIÓN 13

1.1 Formulación del problema 6

1.6 Descripción del contexto 11

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 14

2.1. Marco referencial 14

2.1.1 Antecedente Internacional 14

2.1.2 Antecedentes Nacionales 20

2.1.3 Antecedentes Regionales 24

2.1.4 Antecedente Locales 28

2.2 MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL 34

2.2.1 competencias comunicativas 34

2.2.2 Alfabetización inicial 37

2.2.3 La psicogénesis de la escritura 40

2.2.4 conciencia fonológica 43

2.2.5 Zona de Desarrollo Próximo y la mediación pedagógica 46

2.2.6 El aula multigrado y la educación rural 48

2.3. MARCO LEGAL 51

2.3.1 Derecho a la educación 51

2.3.2 Currículo y competencias 52

2.3.3 Evaluación 53

2.3.4 Educación rural 53

CAPÍTULO III. SENDERO METODOLÓGICO 55

3.1 Enfoque 55

3.2 Paradigma 56

3.3 Método 57

3.4 Nivel de investigación 61

3.5 Delimitación 62

3.6 **Técnicas de recolección de datos** 64

3.6.1 Observación participante. 64

3.6.2 Diario de campo. 64

3.6.3 Producciones de los estudiantes 65

3.6.4 Encuesta escrita. 65
3.7 Criterios de rigor científico 66
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS 68
4.1 Encuesta a estudiantes (n=10) 68
Figura 1. Respuesta a estudiantes pregunta 1 69
Figura 2. Respuesta a estudiantes pregunta 2 69
Figura 3. Respuesta a estudiantes pregunta3 70
Figura 4. Respuesta a estudiantes pregunta 4 71
Figura 5. Respuesta a estudiantes pregunta 5 72
4.2 Encuesta a padres de familia (n=7) 73
Figura 6. Respuesta a padres de familia pregunta 1 73
Figura 7. Respuesta a padres de familia pregunta 2 74
Figura 8. Respuesta a padres de familia pregunta 3 75
Figura 9. Respuesta a padres de familia pregunta 4 76
Figura 10. Respuesta a padres de familia pregunta 5 77
4.3 Entrevista al docente titular 78
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA 80
5.1 Presentación de la propuesta 80
5.2 Objetivos de la propuesta 83
5.3 Descripción de la propuesta 84
5.4 Metodología de la propuesta 87
5.4.1 La Unidad Didáctica Integrada (UDI) como material didáctico 90
5.4.3 ¿Qué contiene una UDI? 92
5.4.4 La UDI como material didáctico en el proyecto 92
5.5 Justificación de la propuesta 95
5.6 Fundamentación teórica 96
5.7 beneficiarios 99
5.8 Plan operativo 100
5.9 Actividades 107
5.9.1 Descripción de las actividades 107
5.9.2 Asociando las Letras y Vocales 107
5.9.3 Veo Veo: El Ojo del Halcón Alfabético 108
5.9.4 La Carrera de las Sílabas 108

5.9.5 El Gusanito Alfabético 108
5.9.6 El Lápiz del Conquistador 109
5.9.7 El Grito del Héroe 109
5.9.8 Rompe Sílabas Mágico 110
5.9.9 Entrenamiento en la Arena de Cristal 110
5.9.10 El Rescate de las Sílabas 110
5.9.11 Olimpiadas del Héroe — El Radar de las Letras 111
5.9.12 Ceremonia de Graduación — Héroes del Alfabeto 111
CAPÍTULO VI. RESULTADOS 112
6.1 Resultados 112
6.2 Conclusiones 118
6.3 Recomendaciones 120
REFERENCIAS 122
ANEXOS 127

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Respuesta a estudiantes pregunta 1 69
Figura 2. Respuesta a estudiantes pregunta 2 69
Figura 3. Respuesta a estudiantes pregunta3 70
Figura 4. Respuesta a estudiantes pregunta 4 71
Figura 5. Respuesta a estudiantes pregunta 5 72
Figura 6. Respuesta a padres de familia pregunta 1..... 73
Figura 7. Respuesta a padres de familia pregunta 2..... 74
Figura 8. Respuesta a padres de familia pregunta 3..... 75
Figura 9. Respuesta a padres de familia pregunta 4..... 76
Figura 10. Respuesta a padres de familia pregunta 5..... 77

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción

La educación en las zonas rural colombianas ha sido, desde hace muchos años, un escenario lleno de desafíos y esperanzas. En medio de montañas, caminos de tierra y comunidades trabajadoras, se desarrollan procesos educativos que reflejan tanto las fortalezas como las dificultades de un país diverso y desigual. En este contexto, por realidades geográficas y sociales que imponen un ritmo particular al proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes rurales no solo enseñan contenidos académicos; asumen el papel de guías, mediadores y orientadores familiares, tratando de convertir las carencias en oportunidades para que cada niño y niña encuentre sentido en lo que vive dentro del aula.

En la Sede Los Mangos, perteneciente a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, se evidencia una situación que requiere atención prioritaria. Los estudiantes de primero y segundo grado presentan notorias dificultades en el desarrollo de competencias comunicativas y procesos de alfabetización inicial. No se trata únicamente de una confusión de grafías, sino de un proceso de adquisición del lenguaje escrito que se ve interrumpido por la falta de materiales didácticos, la ausencia de acompañamiento familiar y la complejidad del aula multigrado, donde la atención simultánea a varios niveles limita el avance individual.

Entendemos que la Alfabetización Inicial es el proceso fundante de la escolaridad, especialmente en contextos rurales donde el acceso a la cultura escrita suele ser limitado. Por ello, esta intervención no busca solo la enseñanza del código alfabético, sino despertar el deseo

de aprender y la capacidad de comunicarse desde lo cotidiano, las brechas de aprendizaje se amplían cuando las estrategias no se adaptan a la realidad territorial. En consecuencia, es indispensable relacionar el aprendizaje con las costumbres y el entorno natural de los niños (Beltrán Buelvas, 2023), de modo que el conocimiento sea una construcción viva.

La consolidación de la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la producción escrita son dimensiones interdependientes que, cuando se trabajan de manera articulada, potencian de forma significativa el desarrollo comunicativo del estudiante. Beltrán Buelvas (2023) señala que una educación pertinente y contextualizada aumenta las posibilidades de que los estudiantes se desenvuelvan favorablemente, reconociendo que la cultura y el lenguaje local deben ser el eje de la enseñanza en los contextos rurales.

Por lo anterior, el presente proyecto surge como una respuesta concreta y humanizada. Busca implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las competencias comunicativas y los procesos de alfabetización inicial, consolidando estas habilidades como el motor de la formación integral. Más allá de la aplicación de técnicas, se trata de reconocer en cada niño de la Sede Los Mangos un potencial transformador, garantizando que, sin importar su lugar de origen, tenga la oportunidad de construir un futuro con esperanza.

Descripción del problema

En la sede Los Mangos de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, se ha identificado una situación que condiciona el desarrollo armónico de los estudiantes de primero y segundo grado: la persistencia de dificultades sustanciales en la adquisición de la Alfabetización Inicial. Este proceso es el cimiento fundamental para el éxito del aprendizaje en los niveles posteriores; sin embargo, se observa que los alumnos de primer grado aún no poseen un reconocimiento completo del sistema alfabético, presentan inconvenientes para escribir correctamente su nombre y muestran limitaciones severas para decodificar palabras simples, condiciones que evidencian una necesidad de fortalecimiento en el dominio de la alfabetización funcional.

De igual modo, los seis estudiantes de segundo grado presentan vacíos que resultan aún más preocupantes que los de primer grado, pues a pesar de llevar más tiempo en el sistema escolar, muestran desconocimiento de una parte significativa del sistema alfabético — en varios casos, de la totalidad del abecedario y una confusión generalizada en la relación fonema-grafema. Esta situación es especialmente crítica porque en segundo grado se esperaría ya una lectura inicial consolidada. Sin embargo, la falta de correspondencia entre el sonido y la letra deriva en una lectura carente de fluidez y en una producción escrita con errores estructurales que dificultan seriamente la comunicación de ideas. Los seis estudiantes de primer grado, por su parte, comparten dificultades similares, propias de su nivel inicial de conceptualización, pero con mayor margen de intervención temprana.

Esta problemática se manifiesta también en el escaso desarrollo de la conciencia fonológica, entendida como la capacidad del niño para identificar, segmentar y manipular los sonidos que componen las palabras. Cuando esta habilidad no se consolida, el estudiante no logra establecer con seguridad la relación entre fonemas y grafemas, lo que interrumpe su tránsito hacia una lectura autónoma y una escritura funcional. Estos aspectos se agravan al considerarse que la sede opera bajo condiciones de aula multigrado, donde un mismo docente atiende simultáneamente varios grados. Esta realidad limita la atención personalizada y el desarrollo progresivo de las competencias de Alfabetización Inicial, impidiendo que el docente aplique intervenciones diferenciadas según el nivel de conceptualización de cada niño.

A lo anterior se suma que el contexto rural de la institución implica una disponibilidad limitada de materiales didácticos especializados en la enseñanza de la lengua escrita, un acceso restringido a recursos tecnológicos y una falta de acompañamiento familiar consistente. Estos factores ambientales actúan como barreras que amplifican la brecha de aprendizaje y obstaculizan la implementación de prácticas pedagógicas dinámicas que permitan al niño transitar con éxito por las etapas de la escritura.

Estudios recientes en contextos rurales colombianos confirman que la Alfabetización Inicial enfrenta retos significativos relacionados con la escasa infraestructura y la necesidad de metodologías contextualizadas. Los modelos elaborados para zonas urbanas no siempre se adaptan a las realidades rurales, donde el lenguaje y la cultura local deben ser el eje de la enseñanza (Beltrán Buelvas, 2023). Asimismo, los ambientes de aprendizaje inadecuados y el poco involucramiento familiar inciden directamente en el progreso de las habilidades lingüísticas básicas. Las dificultades acumuladas en los procesos de alfabetización inicial en los territorios rurales hacen necesaria una intervención específica centrada en recuperar y fortalecer los

aprendizajes fundamentales de la lengua. Esta combinación de factores hace evidente la existencia de una debilidad estructural en los procesos de Alfabetización Inicial en los grados primero y segundo de la sede Los Mangos. Dicha problemática no obedece únicamente a la falta de dominio del código escrito, sino a la interrelación entre tres dimensiones críticas: la conciencia fonológica como base cognitiva del proceso lector, la producción de textos como expresión comunicativa, y la ausencia de un ambiente educativo estimulante como condición contextual. Esta situación impide el tránsito eficaz hacia los aprendizajes propios de cada grado y limita el desarrollo académico general. En consecuencia, es urgente implementar estrategias pedagógicas que articulen de manera intencionada los pilares de la Alfabetización Inicial, adaptadas al contexto multigrado y rural, con el fin de promover la equidad educativa y garantizar que cada estudiante domine las herramientas básicas de comunicación.

1.1 Formulación del problema

¿Qué estrategias pedagógicas de alfabetización inicial permiten fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de primero y segundo grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, sede Los Mangos, en un contexto rural multigrado?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Fortalecer los procesos de Alfabetización Inicial para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de primero y segundo grado de la sede Los Mangos de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, mediante la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas al contexto rural y multigrado.

1.4.2 Objetivos Específicos

OE1. Diagnosticar los niveles de conceptualización de la lengua escrita y el estado de desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes de primero y segundo grado de la sede Los Mangos.

OE2. Diseñar y aplicar secuencias didácticas de alfabetización inicial, adaptadas al contexto rural multigrado, que articulen la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la producción escrita.

OE3. Evaluar el impacto de las secuencias didácticas implementadas sobre el aprendizaje del sistema alfabético y el desarrollo de las competencias comunicativas, a través de la sistematización y el análisis crítico de la experiencia pedagógica.

1.5 Justificación

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza en la sede Los Mangos, asumiendo a Alfabetización Inicial es el proceso habilitador de todos los demás aprendizajes. Este proyecto no busca simplemente la instrucción mecánica del código alfabético, sino la garantía de un derecho fundamental en la infancia rural. Su importancia se describe a través de tres dimensiones:

1.5.1 Dimensión Social

Desde la perspectiva social, este proyecto se justifica como una herramienta de equidad y cierre de brechas educativas. En el contexto de la sede Los Mangos, perteneciente a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, la Alfabetización Inicial es el proceso que permite a los niños y niñas de las zonas rurales integrarse plenamente en su comunidad, participar activamente en su entorno cultural y acceder a mejores condiciones de vida. La alfabetización es un acto de inclusión cultural y un ejercicio de ciudadanía. Al lograr que los estudiantes de primero y segundo grado dominen el sistema escrito, se les otorga el poder de la palabra, permitiéndoles defender sus derechos y participar en la vida democrática de su entorno, contribuyendo a romper con los ciclos de exclusión que históricamente han afectado al campo colombiano. La escuela, en este sentido, se convierte en el puente entre la cultura local y el conocimiento compartido.

1.5.2 Dimensión Académica

En el ámbito académico, el proyecto cobra relevancia al integrar teorías pedagógicas sólidas con la realidad del aula multigrado. Se fundamenta en la Psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (1979), que exige al docente comprender los niveles de conceptualización del niño para ofrecer una mediación pedagógica efectiva y diferenciada. La investigación articula esta perspectiva constructivista con los aportes de la psicolingüística sobre el desarrollo de la conciencia fonológica como base cognitiva del proceso lector (Defior, 1994, 2008). Esta combinación asegura que el proceso de Alfabetización Inicial no sea un aprendizaje memorístico, sino una reestructuración del pensamiento que prepara al estudiante para procesos de comprensión más complejos. De este modo, el proyecto responde a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional establecidos en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para los grados primero y segundo, elevando la calidad educativa de la Sede Los Mangos desde un enfoque pedagógico fundamentado.

1.5.3 Dimensión Práctica y Personal en los Niños

Esta dimensión impacta directamente en la subjetividad y el bienestar del estudiante. La adquisición de la Alfabetización Inicial genera en los niños de primero y segundo grado un cambio profundo en su autopercepción como aprendices. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), cuando el niño logra apropiarse de las herramientas del lenguaje escrito con el apoyo de un mediador competente, experimenta un avance real en su desarrollo cognitivo que se traduce en mayor seguridad y motivación hacia el aprendizaje. Desde lo práctico, el dominio del sistema alfabético les permite interactuar con autonomía en situaciones comunicativas concretas de su vida cotidiana y rural: interpretar mensajes escritos, producir textos sencillos y expresar sus

ideas con claridad. El proyecto busca que el niño experimente la lectura y la escritura no como una obligación impuesta, sino como un logro personal que amplía sus posibilidades de comunicación y le brinda herramientas reales para construir su proyecto de vida.

La adopción de la línea de investigación Comunicación, Lenguaje e Interacción Pedagógica constituye el eje articulador que da sentido a este proyecto de investigación, precisamente porque su objeto de estudio no es otro que el lenguaje como práctica comunicativa real en el aula, al priorizar el fortalecimiento de las competencias y habilidades comunicativas, este proyecto trasciende la instrucción mecánica del código escrito para consolidarse como un espacio de mediación pedagógica donde la lectura y la escritura cobran sentido desde la experiencia cotidiana del estudiante (Ferreiro y Teberosky, 1979). Divido a esto su desarrollo en la Sede Los Mangos representa un compromiso con la equidad educativa rural, en tanto busca garantizar que el dominio del lenguaje se convierta en el puente fundamental para que cada estudiante fortalezca sus capacidades comunicativas y su participación activa en la vida escolar y comunitaria (MEN, 2016).

1.6 Descripción del contexto

La sede Los Mangos se encuentra ubicada zona rural ubicada sobre la vía carreteable que comunica el corregimiento El Vesubio, municipio de Mompox, con el municipio de Talaigua Nuevo, ambos pertenecientes al departamento de Bolívar, en las inmediaciones de la orilla del río Magdalena. Su localización geográfica la sitúa en un territorio fluvial y agrícola, característico de la región Momposina, donde el río no solo define el paisaje sino también las dinámicas económicas, culturales y cotidianas de sus habitantes. Esta condición territorial configura un contexto educativo singular, atravesado por las particularidades propias de la ruralidad ribereña del Caribe colombiano.

La sede hace parte de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio y atiende una población de entre quince y treinta estudiantes distribuidos en todos los niveles de educación básica primaria y preescolar. La planta de personal docente está conformada por tres maestros, organizados de la siguiente manera: un docente a cargo del grado preescolar, uno responsable de los grados primero y segundo, y uno que atiende simultáneamente los grados tercero, cuarto y quinto. Esta estructura responde al modelo de aula multigrado, característica definitoria de muchas escuelas rurales colombianas, que implica para el docente el reto permanente de diseñar e implementar estrategias pedagógicas diferenciadas para estudiantes en distintos niveles de desarrollo cognitivo dentro de un mismo espacio y tiempo escolar.

En cuanto a su infraestructura física, la sede cuenta con tres aulas de clase correspondientes a cada agrupación de grados, un espacio que cumple la doble función de sala de docentes y restaurante escolar, y una sección de servicios sanitarios compuesta por tres baños uno para niños y dos para niñas con lavamanos de uso compartido. Los estudiantes son beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar (PAE), que garantiza el desayuno diario

como apoyo nutricional. El espacio exterior incluye un patio con vegetación nativa plantas de mafufo, matas de plátano y dos árboles de mango y dos tanques elevados de almacenamiento de agua cuyo funcionamiento es intermitente. El cerramiento de la institución combina muros a media altura con malla tipo estadio, lo que genera condiciones de seguridad limitadas, situación que ha impedido la instalación de los aires acondicionados con los que cuenta la sede, los cuales permanecen almacenados por el riesgo de hurto ante la ausencia de celador, según lo informado por el docente titular Carlos Vides Rocha.

Desde el punto de vista de los recursos pedagógicos, la sede presenta una carencia significativa de materiales didácticos apropiados para los niveles atendidos. Los únicos libros disponibles pertenecen a la Canasta Educativa del MEN, pero corresponden a los grados sexto, séptimo y octavo, lo que los hace inapropiados para los procesos de alfabetización inicial de primero y segundo grado. No existe sala de informática, ni recursos audiovisuales, ni acceso a internet. El aula de primero y segundo grado cuenta con tres ventiladores, de los cuales solo dos funcionan, y uno de ellos opera con un aspa doblada que reduce su eficiencia. El mobiliario es mínimo y el espacio carece de caneca de basura. En este escenario, el docente titular ha suplido parcialmente estas carencias mediante la elaboración artesanal de sus propios materiales de apoyo, lo que evidencia un compromiso pedagógico notable pero también una dependencia del esfuerzo individual ante la ausencia de dotación institucional.

El contexto socioeconómico de las familias que integran la comunidad educativa refleja las condiciones propias de la economía rural ribereña. Las principales actividades de sustento incluyen la agricultura, la pesca artesanal y el comercio informal a orilla de la carretera, donde los habitantes comercializan pescado, frutas, hortalizas, productos alimentarios artesanales como cocadas y dulce de papaya y otros productos de consumo básico como agua en bolsa, gaseosas,

galletas y frituras, cuya variedad responde a las temporadas de producción agrícola y pesquera. Esta economía de subsistencia, sujeta a ciclos estacionales, incide directamente en la estabilidad del acompañamiento familiar en los procesos escolares.

En efecto, durante las prácticas pedagógicas desarrolladas en la sede se evidenció que el apoyo familiar en las tareas escolares es irregular y presenta falencias cualitativas notorias. En varios casos se observó que las tareas enviadas a casa eran realizadas por los padres o acudientes, situación verificable por la diferencia entre el tipo de letra del trabajo entregado y la escritura propia de los niños. En algunas ocasiones, este acompañamiento se producía directamente dentro del aula de clase, con uno o dos padres de familia resolviendo por sí solos los compromisos para la casa de sus hijos, sin involucrarlos en el proceso, dentro del mismo espacio del aula durante la jornada escolar. Estos hallazgos etnográficos, propios de la observación participante en la práctica pedagógica, revelan que las dificultades en la Alfabetización Inicial no son exclusivamente de orden cognitivo, sino que están profundamente articuladas con las condiciones del entorno familiar y social en que se desenvuelven los estudiantes de la sede Los Mangos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco referencial

2.1.1 Antecedente Internacional

En primer lugar, Arévalo (2025) desarrolló una investigación en la Escuela Primaria Multigrado “Leobardo Reynoso”, situada en la comunidad rural de San Antonio de Tarasco, en Villanueva, Zacatecas, México. Allí, entre caminos de tierra y aulas donde un solo maestro debía multiplicarse casi como un artesano del tiempo, participaron 16 estudiantes de primero y segundo grado junto con un docente que, además de enseñar, asumió el papel de coinvestigador. El estudio nació de una inquietud profundamente pedagógica y también humana: cómo construir e implementar una propuesta didáctica basada en la globalización y la transdisciplinariedad que favoreciera la alfabetización inicial en un contexto rural multigrado, donde las diferencias entre edades, ritmos y experiencias no son la excepción, sino la regla cotidiana.

La investigación se inscribió dentro de una perspectiva sociocrítica y adoptó la investigación-acción como camino metodológico. No fue una investigación distante, de escritorio y estadísticas frías, sino un proceso vivo, casi orgánico, que avanzó en espirales de planificación, acción, observación y reflexión. Como quien siembra observando el clima antes de cada cosecha, el docente analizaba continuamente lo ocurrido en el aula para ajustar las estrategias pedagógicas. Para ello se emplearon técnicas como la observación participante, el diario de campo y el registro de clases, instrumentos que permitieron comprender no solo lo que los niños aprendían, sino también cómo lo hacían, con qué dificultades y bajo qué interacciones.

El sustento teórico articuló tres perspectivas fundamentales. Por un lado, la psicogénesis de la escritura propuesta por Emilia Ferreiro, que entiende la alfabetización no como una simple repetición mecánica de letras, sino como un proceso de construcción intelectual donde el niño formula hipótesis sobre el lenguaje escrito. Por otro, los aportes de Boix sobre educación rural multigrado, un ámbito históricamente invisibilizado por políticas educativas pensadas muchas veces para aulas homogéneas que, en la práctica, existen más en los documentos ministeriales que en la realidad latinoamericana. Finalmente, se retomaron las propuestas transdisciplinares de Zabala, orientadas a romper las fronteras rígidas entre asignaturas y convertir el aprendizaje en una experiencia conectada con la vida.

Entre los hallazgos más significativos, el estudio mostró que el diagnóstico inicial de los niveles de conceptualización de la lengua escrita presilábico, silábico y alfabético resultó decisivo para diseñar intervenciones diferenciadas y pertinentes. Parece una obviedad, aunque durante décadas muchos sistemas educativos actuaron como si todos los niños aprendieran al mismo ritmo, como si la alfabetización pudiera producirse en serie, igual que piezas ensambladas en una fábrica. La investigación demostró justamente lo contrario: cada estudiante construye el lenguaje escrito desde procesos singulares y necesita acompañamientos específicos.

Asimismo, se evidenció el enorme valor pedagógico de los agrupamientos flexibles dentro del aula multigrado. Los estudiantes con mayor experiencia escolar apoyaban a los más pequeños, generando dinámicas de cooperación y corresponsabilidad que transformaban la clase en una pequeña comunidad de aprendizaje. En cierto modo, el aula funcionaba como un río

donde las corrientes más fuertes ayudaban a avanzar a las más lentas, sin que ello significara arrastrarlas o sustituirlas. Allí, enseñar y aprender dejaban de ser actos separados.

Otro aspecto clave fue la construcción de proyectos globalizadores vinculados al contexto social, histórico, geográfico y cultural de los estudiantes. La lectura y la escritura dejaron de aparecer como ejercicios abstractos y comenzaron a relacionarse con la vida cotidiana de los niños: su comunidad, sus relatos, sus paisajes y sus experiencias. Y es que pocas cosas resultan tan estériles como enseñar palabras desconectadas del mundo real; es como intentar cultivar semillas sobre cemento.

Este antecedente mantiene una relación directa y profundamente significativa con el proyecto desarrollado en la sede Los Mangos. Ambos comparten no solo el enfoque metodológico de investigación-acción cualitativa, sino también el sustento teórico basado en la psicogénesis de Ferreiro, la estructura de aula multigrado rural con estudiantes de primero y segundo grado y, sobre todo, una preocupación común: las dificultades de alfabetización inicial en contextos rurales heterogéneos. Más que una coincidencia académica, esta convergencia revela una realidad persistente en muchas escuelas rurales latinoamericanas, donde los desafíos educativos suelen ser tan amplios como invisibles. Y, sin embargo, también demuestra algo esperanzador: incluso en escenarios marcados por la precariedad, la innovación pedagógica puede abrir caminos donde antes solo parecía haber límites.

Por su parte, Gonza Rivera (2024) se propuso revisar diversos trabajos académicos centrados en las prácticas pedagógicas y en los marcos de pensamiento que los docentes sostienen acerca de la alfabetización inicial. Más allá de analizar métodos o estrategias aisladas, el estudio se adentró en un terreno menos visible pero decisivo: las creencias, percepciones y teorías implícitas que orientan la manera en que los maestros enseñan a leer y escribir. Porque, al final, ningún docente entra al aula con las manos vacías; entra acompañado de ideas, certezas, intuiciones y viejas experiencias que, muchas veces, pesan más que los propios lineamientos curriculares.

El problema que motivó la investigación surgió de una contradicción tan frecuente como incómoda. Mientras los discursos pedagógicos oficiales suelen declararse constructivistas y alineados con los aportes de la psicogénesis, en las prácticas reales de aula persisten enfoques tradicionales, centrados en la repetición mecánica y la enseñanza fragmentada de la lectura y la escritura. Una paradoja curiosa: se habla el lenguaje de la innovación, pero se enseña con herramientas heredadas de modelos que parecieran resistirse a desaparecer. Como esas antiguas máquinas de escribir que, aun cubiertas de polvo, siguen ocupando un rincón del escritorio.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adoptó un enfoque descriptivo-exploratorio. Para ello, se analizaron quince investigaciones académicas publicadas entre 2021 y 2024, consultadas en bases de datos reconocidas como SCOPUS, SCIELO, ERIC y Web of Science. La información recopilada se organizó en torno a dos grandes dimensiones: por un lado, las prácticas de alfabetización inicial desarrolladas por los docentes y, por otro, los marcos referenciales de su pensamiento pedagógico respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los hallazgos revelaron un panorama heterogéneo y, en cierto modo, contradictorio. Las prácticas docentes oscilan entre propuestas claramente constructivistas y estrategias tradicionales

de enseñanza directa. Sin embargo, la tendencia predominante mostró que muchos docentes incorporan conceptos socioconstructivistas en sus discursos hablan de aprendizaje significativo, mediación o construcción del conocimiento, aunque en la práctica cotidiana continúan aplicando métodos convencionales centrados en la memorización y la repetición. Gonza Rivera (2024) identificó precisamente esa fractura entre lo que se dice y lo que realmente ocurre en el aula.

La investigación concluyó que las creencias pedagógicas de los docentes influyen de manera directa en la selección de métodos, materiales y estrategias de enseñanza. Dicho de otro modo, enseñar a leer y escribir no depende únicamente de seguir un programa oficial, sino de la forma en que cada maestro comprende el aprendizaje infantil y concibe el lenguaje escrito. Cuando esa comprensión carece de fundamentos teóricos sólidos, los docentes suelen apoyarse en experiencias previas, intuiciones personales o conocimientos transmitidos informalmente. Y allí aparece un riesgo silencioso: convertir la alfabetización en una práctica guiada más por la costumbre que por la reflexión pedagógica.

López Vásquez, B. I., Bentham Castrillo, J. D., y Cañarete de Armas, E. C. (2023). *Fortalecer la lectura y escritura en el área de lenguaje e inglés con estrategias y métodos pedagógicos mediados por las TIC en primero y segundo grado de primaria de la Institución Educativa Técnica Departamental de Troncoso sede Tierra Firme, Magdalena* [Proyecto de grado inédito]. Escuela Normal Superior de Mompox.

Este antecedente resulta especialmente pertinente para el proyecto desarrollado en la sede Los Mangos, ya que permite comprender algunas de las condiciones pedagógicas que podrían estar detrás de las dificultades de alfabetización identificadas en el contexto investigado. Analizar los marcos referenciales del pensamiento docente no solo amplía el diagnóstico inicial, sino que también favorece una reflexión crítica sobre las estrategias pedagógicas que serán

diseñadas e implementadas en función de los objetivos del estudio. Después de todo, transformar las prácticas educativas implica algo más profundo que cambiar actividades o materiales: exige revisar las ideas que sostienen esas prácticas, incluso aquellas que permanecen ocultas bajo la rutina cotidiana del aula.

Finalmente, entre los antecedentes internacionales, Medina Morales (2025) analizó la situación actual de la alfabetización inicial en escuelas primarias de México y Latinoamérica, examinando las estrategias utilizadas por los docentes, las etapas del proceso lector-escritor y los factores que generan rezago en los estudiantes de los primeros grados. El problema central giró en torno a la constatación de que las estrategias para alfabetizar a los alumnos no han avanzado al mismo ritmo que los cambios de modelos educativos, lo que genera una brecha entre lo que los programas proponen y lo que ocurre en las aulas reales.

Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, realizando el análisis de 16 artículos académicos seleccionados de un corpus inicial de 30, mediante criterios de exclusión que priorizaron estudios latinoamericanos en español no mayores a cinco años enfocados en condiciones, estrategias y métodos de enseñanza de la lectoescritura, con especial referencia a los planteamientos de Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis de la escritura.

Entre los hallazgos más relevantes, el estudio confirmó que los estudiantes transitan por etapas claramente diferenciadas en su proceso de apropiación del sistema escrito presilábica, silábica y alfabética y que conocer estas etapas permite al docente identificar el nivel de cada estudiante y seleccionar actividades pertinentes para consolidar la lectoescritura. El estudio identificó que el rezago en lectoescritura responde a una combinación de factores pedagógicos, familiares y sociales, entre los cuales figura la asignación frecuente de docentes sin experiencia

específica a los primeros grados, precisamente los que requieren mayor dominio de estrategias de alfabetización inicial (Medina Morales, 2025). Asimismo, se señaló que el acompañamiento familiar inconsistente constituye uno de los factores contextuales que dificulta el progreso de los estudiantes, y que la intervención temprana y personalizada del docente es determinante para que los niños transiten hacia una lectura y escritura autónoma.

Este antecedente conecta directamente con el contexto de la sede Los Mangos, donde se evidencian condiciones análogas: dificultades generalizadas en el dominio del sistema alfabético en ambos grados, acompañamiento familiar con limitaciones y necesidad de implementar estrategias diferenciadas adaptadas al contexto rural multigrado.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional, Vergara Coavas (2021) desarrolló su investigación en la Institución Educativa Divino Niño, ubicada en el corregimiento de La Madera, municipio de San Pelayo, departamento de Córdoba, Colombia. El problema que motivó el estudio fue la identificación de fuertes deficiencias en el proceso de escritura en los estudiantes de grado primero, evidenciadas en una actividad diagnóstica inicial donde se les pidió plasmar mediante símbolos, letras o dibujos momentos de un cuento narrado: la gran mayoría dejó la hoja en blanco y quienes intentaron escribir solo produjeron garabatos sin concordancia con lo escuchado. Esta situación reveló un vacío en el proceso de adquisición de la lengua escrita trabajado tradicionalmente en la institución.

Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo a través del método de estudio de casos, con la participación de 18 estudiantes de grado primero. El estudio se

desarrolló en tres fases: una fase exploratoria de diagnóstico, una fase de ejecución mediante la implementación de un sistema de estrategias didácticas, y una fase de valoración de los resultados. Las estrategias implementadas incluyeron el juego de palabras, la escritura desde la oralidad y la literatura, la palabra generadora, el texto libre y la producción textual evaluativa, todas fundamentadas en la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro, que concibe al niño como un sujeto activo que construye su propio conocimiento sobre la lengua escrita transitando por los momentos presilábico, silábico y alfabético.

Los resultados obtenidos fueron significativos: después de cuatro meses de intervención pedagógica, el 61% de los estudiantes alcanzó el tercer momento de escritura — el nivel alfabético mientras que el 39% restante se encontró en el segundo momento silábico con resultados positivos y con perspectivas de avanzar al nivel alfabético en corto tiempo. Esto permitió concluir la eficacia de las estrategias didácticas fundamentadas en la perspectiva psicogenética para la enseñanza de la escritura en los primeros grados de básica primaria.

Este antecedente es de alta pertinencia para el presente proyecto desarrollado en la sede Los Mangos, dado que comparte el referente teórico central (psicogénesis de Ferreiro), el nivel educativo intervenido (grado primero), el enfoque metodológico cualitativo y la problemática de base: dificultades en la adquisición del sistema escrito en estudiantes de educación básica primaria en contextos colombianos con limitaciones socioeconómicas. Sus hallazgos respaldan la viabilidad de una intervención pedagógica estructurada desde la psicogénesis para transformar los procesos de alfabetización inicial.

Por otro lado, Cabezas Cortes (2026), en su artículo titulado *Desarrollo de habilidades lecto-escritoras en segundo grado de educación básica primaria en Colombia: estrategias pedagógicas y mediaciones didácticas*, publicado en la revista *Ciencia y Educación*, desarrolló

una revisión analítica de carácter cualitativo-documental orientada a identificar, clasificar y sistematizar las estrategias pedagógicas y mediaciones didácticas que favorecen el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de segundo grado en el contexto colombiano. La investigación partió del reconocimiento de que el segundo grado representa una etapa decisiva en la consolidación de la alfabetización inicial, momento en que se evidencian brechas significativas en fluidez lectora, comprensión y producción escrita que, de no atenderse oportunamente mediante estrategias pedagógicas sistemáticas, tienden a profundizarse a lo largo del ciclo escolar.

Metodológicamente, el estudio empleó una matriz de análisis categorial que permitió organizar los hallazgos en tres categorías: las habilidades lecto-escritoras clave para el segundo grado, las estrategias pedagógicas con mayor efectividad reportada y su articulación con los referentes curriculares nacionales. Para ello, la autora articuló evidencia científica reciente con los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, lo que le otorga una pertinencia directa con el marco curricular vigente en Colombia y una aplicabilidad concreta al aula de educación primaria.

Entre los hallazgos más relevantes, Cabezas Cortes (2026) identificó que las habilidades prioritarias en segundo grado son la fluidez lectora, la comprensión literal e inferencial básica, el vocabulario, la producción escrita inicial y la ortografía natural, todas ellas estrechamente vinculadas entre sí y altamente sensibles a las prácticas pedagógicas del docente. Respecto a las estrategias, la revisión evidenció que aquellas con mayor efectividad son las que conciben la lectoescritura como un proceso activo, progresivo y mediado por la interacción docente-estudiante, entre ellas la lectura guiada con modelado docente, las rutinas de comprensión antes-

durante-después, la escritura por procesos, la lectura en voz alta y los juegos lingüísticos orientados al desarrollo de la conciencia fonológica y la correspondencia grafema-fonema. La autora concluye que el fortalecimiento de las habilidades lecto-escritoras en segundo grado no puede concebirse como una responsabilidad aislada del docente, sino como un compromiso institucional que demanda acompañamiento pedagógico sistemático, evaluación formativa continua y alineación con los aprendizajes esperados en el currículo nacional.

Este antecedente resulta de alta pertinencia para el presente proyecto por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque su foco de análisis es exactamente el grado y el contexto que se interviene en la sede Los Mangos: estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en Colombia con dificultades en los procesos iniciales de lectura y escritura. En segundo lugar, porque las estrategias identificadas por Cabezas Cortes como más efectivas, particularmente los juegos lingüísticos, la conciencia fonológica y la correspondencia grafema-fonema, coinciden directamente con las estrategias implementadas en la propuesta pedagógica *Héroes del Alfabeto*, lo que refuerza la validez y pertinencia de las decisiones tomadas en el diseño de la intervención.

Finalmente, en el plano nacional, De igual manera, Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023) llevaron a cabo una investigación titulada *Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado*, desarrollada en la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente, sede Nuevo Oriente, ubicada en La Paz, Cesar, Colombia, y publicada en la *Revista Criterios*, 30(1), pp. 13-31. El objetivo central fue implementar la lectura compartida como estrategia para la promoción de la alfabetización inicial en un aula multigrado de contexto rural.

Metodológicamente, el estudio se situó en el paradigma pospositivista, enmarcado en la investigación acción pedagógica (IAP). La unidad de trabajo estuvo conformada por ocho niños del aula multigrado, cursantes de transición, primero y segundo grado, con edades entre 6 y 11 años. Para la recolección de información se emplearon la observación participante, el diario de campo y el taller de autoevaluación, instrumentos sometidos a validación por juicio de experto.

Los resultados evidenciaron que los niños de transición se ubicaban en un nivel de procesamiento léxico, mientras que los de primero y segundo grado se encontraban en un nivel sintáctico. Tras la implementación de las actividades de lectura compartida —organizadas en tres momentos: antes, durante y después se registró un desplazamiento progresivo en todos los grupos: los estudiantes de transición reforzaron su nivel léxico y los de primero y segundo grado avanzaron hacia un nivel semántico. Adicionalmente, se constató mayor motivación, participación activa, desarrollo de microhabilidades lectoras y escritoras, y mayor confianza al pronunciar palabras del abecedario.

Este antecedente constituye un aporte significativo para la presente investigación por tres razones fundamentales. Primero, el contexto es análogo: aula multigrado rural de la región Caribe colombiana con estudiantes de primero y segundo grado que presentan dificultades en el proceso lector. Segundo, la metodología guarda estrecha relación con el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción participativa adoptados en este proyecto. Tercero, la estrategia de lectura compartida estructurada en momentos secuenciales ofrece referentes metodológicos y didácticos pertinentes para el contexto rural multigrado abordado en esta investigación.

2.1.3 Antecedentes Regionales

En el ámbito regional, En el plano regional, Hernández Pérez (2021) desarrolló la investigación titulada Aplicación de Juegos Interactivos para Fortalecer la Conciencia Fonológica en el Grado 1 del Centro Educativo San Nicolás de las Martas de Majagual-Sucre, presentada como tesis de Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación en la Universidad de Cartagena, bajo la dirección del doctor Alexander Javier Montes Miranda. El estudio se llevó a cabo en una institución oficial de carácter rural ubicada en el corregimiento Las Martas, municipio de Majagual, departamento de Sucre, donde el modelo de escuela nueva determina que las aulas sean multigrado.

La investigación partió de un diagnóstico preocupante: la mayoría de los 12 estudiantes de grado primero no lograban leer fluidamente palabras sencillas, evidenciando desconocimiento o confusión entre fonemas. Esta realidad, agravada por las condiciones del aula multigrado (donde el grado primero comparte tiempo y espacio con el grado transición), motivó la implementación de una estrategia pedagógica mediada por juegos interactivos como Recurso Educativo Digital (RED). Metodológicamente, el estudio se inscribió en el enfoque cualitativo con el modelo de Investigación Acción Participativa (IAP), reconociendo en el docente-investigador el agente más idóneo para comprender y transformar las situaciones problema del contexto educativo.

Los resultados de la intervención demostraron que, al desarrollar sistemáticamente la conciencia fonológica a través de secuencias didácticas mediadas por juegos interactivos, los estudiantes lograron apropiarse del conocimiento fonémico, avanzaron en el proceso lector y mostraron mayor motivación y participación activa en el aula. Es aquí donde cobra sentido la relación con el presente proyecto: una situación análoga a la de la sede Los Mangos, donde estudiantes de grado primero presentan dificultades con el reconocimiento del abecedario, exige

precisamente el tipo de intervención sistemática sobre la conciencia fonológica que Hernández Pérez documentó. Además, la coincidencia metodológica (IAP en contexto rural multigrado) y el perfil de la población intervenida (12 estudiantes de primer grado) convierten este antecedente en un referente metodológico y didáctico de alta pertinencia para esta investigación.

Asimismo, Por otra parte, Escandón Martínez (2025), en su tesis doctoral titulada *Modelo teórico basado en la transversalidad para la enseñanza de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria*, presentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, desarrolló una investigación orientada a generar un modelo teórico que favoreciera la enseñanza de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria del corregimiento de Sincerín, municipio de Arjona, departamento de Bolívar. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo con un diseño cualitativo flexible, y adoptó el método inductivo como camino para identificar patrones, categorías y relaciones emergentes a partir de la información recolectada en tres sedes de la Institución Etnoeducativa Técnica Agropecuaria de Sincerín, que incluyen dos escuelas rurales de básica primaria bajo el modelo de Escuela Nueva. Los informantes clave fueron directivos docentes, docentes de aula y estudiantes, y como técnica de recolección de información se empleó la entrevista semiestructurada.

Entre los hallazgos más relevantes, la investigación evidenció que el desarrollo de competencias comunicativas constituye un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, especialmente en contextos educativos rurales donde los desafíos académicos y sociales demandan enfoques pedagógicos innovadores y situados. La autora reflexionó en torno al rol que las competencias comunicativas desempeñan en la formación de ciudadanos críticos y propositivos, capaces de enfrentar los retos de la comunicación en distintos contextos sociales y

culturales. El modelo teórico propuesto se sustentó en la transversalidad como principio articulador de los procesos de enseñanza, reconociendo que las competencias comunicativas no pueden abordarse de manera aislada sino como un eje que atraviesa todas las áreas del conocimiento y todas las dimensiones de la vida escolar.

Este antecedente es de alta pertinencia para el presente proyecto por varias razones. En primer lugar, porque su contexto de investigación corresponde al departamento de Bolívar, el mismo departamento donde se ubica la sede Los Mangos, lo que lo convierte en un referente regional directo sobre las condiciones y desafíos que enfrentan las instituciones educativas rurales de esta zona del país. En segundo lugar, porque su objeto de estudio son exactamente las competencias comunicativas en básica primaria, que constituyen también el eje central del presente proyecto. En tercer lugar, porque su enfoque cualitativo e interpretativo y su reconocimiento del contexto rural como factor determinante de las decisiones pedagógicas son coherentes con el paradigma hermenéutico y el método IAP que orientan la presente investigación, confirmando que el fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos rurales requiere propuestas pedagógicas que partan de la realidad específica de cada comunidad educativa.

comunidad educativa.

Heredia Vergara y Mercado Ramos (2023) realizaron la investigación *Escritura Creativa en Ambientes Socioculturales para la Producción Textual en los Estudiantes de Grado Cuarto de la Institución Educativa El Chiquí*, publicada en la revista Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, con la orientación de la magíster Ibeth del Rosario Morales Escobar. El estudio se desarrolló en el municipio de San Bernardo del Viento, Córdoba, y tuvo como propósito central analizar las transformaciones generadas en la producción textual de los estudiantes

mediante la implementación de una estrategia pedagógica de escritura creativa con enfoque sociocultural.

La metodología empleada partió de un paradigma sociocrítico de tipo cualitativo, con enfoque de investigación-acción educativa, materializándose en tres fases: reconocimiento, implementación y evaluación de la estrategia. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaban dificultades para articular su contexto cultural caribe y cordobés con el acto de escribir, dejando de lado la riqueza sociocultural de su entorno inmediato. Tras la implementación de la secuencia didáctica *Una ventana abierta a la fantasía*, se registraron transformaciones significativas en la producción textual: mayor adecuación, coherencia y cohesión en los escritos, así como un incremento notable en la motivación por escribir. La docente participante valoró la estrategia como un punto de quiebre frente a las metodologías anteriores, que no permitían al estudiante ejercitar su competencia escritora.

El aporte de este antecedente al presente proyecto de investigación es doble. Por un lado, fundamenta la pertinencia de trabajar la producción escrita desde el entorno sociocultural del estudiante, como condición para que la escritura adquiera sentido real. Por otro lado, el uso de la investigación-acción educativa como método, y la estructuración de la intervención en fases diagnóstica, de implementación y de evaluación, ofrece un referente metodológico coherente con el sendero investigativo adoptado en este proyecto.

2.1.4 Antecedente Locales

En el contexto local, En el ámbito local, López Vásquez, Bentham Castrillo y Cañarete de Armas (2023), en su proyecto de grado titulado *Fortalecer la lectura y escritura en el área de*

lenguaje e inglés con estrategias y métodos pedagógicos mediados por las TIC en primero y segundo grado de primaria de la Institución Educativa Técnica Departamental de Troncoso sede Tierra Firme, Magdalena, presentado ante la Institución Educativa Normal Superior de Mompox como requisito para optar el título de Normalista Superior, desarrollaron una investigación orientada a identificar los factores que inciden en la falta de fluidez en la lectura y la escritura en estudiantes de primero y segundo grado de una sede rural de la región, e implementar estrategias y métodos pedagógicos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación como respuesta a dichas dificultades. La investigación partió del reconocimiento de que las falencias en lectura y escritura generan consecuencias negativas a corto, mediano y largo plazo sobre los procesos de comunicación y el desempeño académico de los estudiantes, particularmente en contextos rurales alejados de los recursos y dinámicas propias del entorno urbano.

Entre los hallazgos más relevantes, los autores evidenciaron que el uso de materiales del entorno inmediato de los estudiantes, articulado con estrategias pedagógicas activas, favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas y permitió que los niños y niñas aprendieran a dar respuesta a sus propias necesidades de expresión, socialización y autonomía. Las conclusiones del proyecto subrayan que la lectoescritura no solo es importante para el desempeño académico sino también para la capacidad de comunicarse eficazmente en la sociedad, y que promover su desarrollo desde los primeros años de escolaridad contribuye de manera significativa a la formación integral del estudiante. Asimismo, el equipo investigador recomendó que la Normal Superior de Mompox continuara vinculada a las prácticas pedagógicas investigativas en la zona rural, reconociendo la importancia de estos procesos para la comunidad educativa en su conjunto.

Este antecedente es de alta pertinencia para el presente proyecto porque aborda los mismos grados y el mismo problema central: las dificultades en lectura y escritura en estudiantes de primero y segundo grado en una sede rural de la región Caribe colombiana. Las diferencias entre ambos proyectos resultan complementarias: mientras López Vásquez et al. (2023) mediaron sus estrategias a través de las TIC y trabajaron también el área de inglés, el presente proyecto se enfoca en el fortalecimiento de las competencias comunicativas desde la alfabetización inicial, con estrategias adaptadas a un contexto sin conectividad a internet, lo que representa un aporte diferenciado frente al mismo campo problemático.

En la misma línea, En la misma línea, Aguas Arévalo y Floréz Álvarez (2021), en su proyecto de grado titulado *La grafomotricidad para fortalecer la escritura, en el aula multigrado nivel preescolar y grado primero de la Institución Educativa Externado de San Sebastián (INSEDES), sede Buenavista Magdalena*, presentado ante la Institución Educativa Normal Superior de Mompox como requisito para obtener el título de Normalista Superior, desarrollaron una investigación orientada a fortalecer el proceso de escritura en estudiantes de preescolar y grado primero en un aula multigrado rural, a través de la aplicación de la grafomotricidad como estrategia pedagógica central. La investigación partió del reconocimiento de que los niños y niñas presentaban dificultades en la realización de trazos y garabatos propios del inicio del proceso escritural, situación agravada por el desinterés y la falta de acompañamiento desde el hogar, factores que limitaban el desarrollo de las habilidades manuales y mentales necesarias para una escritura fluida y expresiva.

Las autoras fundamentaron su propuesta en la comprensión de que la escritura es el resultado de una actividad cerebral que conlleva al desarrollo motor expresado por medio de la

grafía, y que la grafomotricidad, como estrategia de intervención, permite no solo mejorar el trazo sino también percibir el estado de ánimo del niño, identificar su tipo de personalidad y fortalecer la interrelación docente-estudiante. La investigación implementó actividades lúdicas orientadas al desarrollo de la motricidad fina y gruesa dentro del aula multigrado, y sus conclusiones señalaron resultados satisfactorios en cuanto al mejoramiento de la grafía de los estudiantes, subrayando además que las actividades lúdicas promueven competencias cognitivas y motrices en el aprendiz y desarrollan dimensiones afectivas y emocionales que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre sus recomendaciones, las autoras destacaron la importancia de iniciar de manera natural la enseñanza de la grafomotricidad en la escritura y de incorporar actividades lúdicas como herramienta permanente en el aula.

Este antecedente es de especial pertinencia para el presente proyecto por varias razones. En primer lugar, porque aborda exactamente la misma modalidad de aula: el aula multigrado rural, con sus complejidades propias de atención simultánea a varios niveles dentro de un mismo espacio, condición estructural que también caracteriza el contexto de intervención de la presente investigación. En segundo lugar, porque sitúa la escritura como proceso que va más allá del trazo mecánico y la vincula con el desarrollo integral del estudiante, perspectiva que el presente proyecto comparte y amplía al abordar las competencias comunicativas desde la psicogénesis de la lengua escrita, reconociendo que el dominio del sistema alfabético implica la comprensión activa y progresiva de su lógica interna por parte de quien aprende. En tercer lugar, porque sus hallazgos sobre el valor de las actividades lúdicas para el desarrollo de competencias cognitivas, motrices y afectivas en el aula coinciden con el enfoque activo y participativo que orienta la intervención pedagógica del presente proyecto.

Finalmente, Finalmente, López Niño, Niño Ribón y Niño Vargas (2021), en su proyecto de grado titulado *Fomentando la lectura y escritura en el nivel preescolar y grado primero de la Institución Educativa Técnica Departamental de Troncoso sede Jaime*, presentado ante la Institución Educativa Normal Superior de Mompox como requisito para obtener el título de Normalista Superior, desarrollaron una investigación orientada a fomentar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de preescolar y grado primero mediante la implementación de diversas estrategias pedagógicas. La investigación partió del reconocimiento de que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, evidenciadas a través de la observación directa y el diálogo con la docente titular de grupo. Los autores identificaron que la enseñanza de la lectura y la escritura se reducía con frecuencia a mecánicas pre-escriturales como la copia de planas y la reproducción de grafías, sin dar énfasis suficiente a la interpretación, la comprensión y los procesos inferenciales que constituyen el núcleo real de la competencia lectora.

Frente a este panorama, el equipo investigador implementó estrategias pedagógicas activas orientadas a generar motivación por la lectura y la escritura, entre ellas la lectura en voz alta, la selección y producción de textos narrativos, la organización de concursos de cuentos y la vinculación de las familias en las actividades programadas para hacer los aprendizajes más pertinentes y significativos. Las conclusiones del proyecto evidenciaron que los estudiantes lograron fortalecer sus niveles de comprensión lectora, mejorar la producción de textos escritos y desarrollar el hábito lector, así como una mayor motivación y participación activa en las actividades del aula. Los autores recomendaron diseñar e implementar un plan lector institucional con actividades diferenciadas por grado, que integrara el contexto de las clases y el trabajo diario como punto de partida para el desarrollo de la competencia lectora y escritora.

Este antecedente es pertinente para el presente proyecto por varias razones. En primer lugar, porque comparte el mismo problema de fondo: estudiantes de los primeros grados de primaria en un contexto rural que presentan dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, cuyo proceso ha sido reducido a prácticas mecánicas que no favorecen la comprensión ni la producción con sentido. En segundo lugar, porque la apuesta por estrategias activas, motivadoras y vinculadas al entorno y a la producción textual de los propios estudiantes coincide con el enfoque pedagógico que orienta el presente proyecto, el cual reconoce en cada niño y niña un sujeto activo capaz de construir significado desde su propia experiencia. En tercer lugar, porque la recomendación de involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje resuena con una de las limitaciones identificadas en el diagnóstico de la presente investigación: el acompañamiento familiar restringido por las dinámicas laborales del contexto rural de El Vesubio, que convierte al aula en el principal espacio de alfabetización disponible para los estudiantes de la sede Los Mangos.

2.2 MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

Para comprender la complejidad de la alfabetización inicial, es indispensable articular las aportaciones de distintos referentes teóricos que se complementan de manera sistémica. Mientras que la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) establece que el aprendizaje se produce mediante la mediación social y el andamiaje en la Zona de Desarrollo Próximo, los postulados de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la psicogénesis de la lengua escrita explican cómo el sujeto construye de forma activa hipótesis cognitivas sobre el sistema alfabético. Este tránsito cognitivo encuentra un correlato directo en el procesamiento fonológico propuesto por Defior (2008), quien señala que la toma de conciencia de los segmentos sonoros del habla dinamiza la consolidación del código escrito. Así, la intervención pedagógica actúa como el puente mediador que integra estas dimensiones cognitiva, fonológica y sociocultural en el aula multigrado.

2.2.1 competencias comunicativas

Hablar de competencias comunicativas implica reconocer que el lenguaje no es simplemente un instrumento de transmisión de información, sino el medio a través del cual los seres humanos construyen su realidad, establecen vínculos con los otros y participan activamente en su comunidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo de las competencias comunicativas en los primeros grados de la educación básica primaria no es un contenido más del currículo escolar, sino la condición que hace posible los demás aprendizajes (Solé, 1994; Vygotsky, 1978).

El concepto de competencia comunicativa fue introducido por Dell Hymes (1972) como respuesta crítica a la noción de competencia lingüística propuesta por Chomsky, quien la limitaba al conocimiento abstracto del sistema de la lengua. Hymes demostró que no basta con

conocer las reglas gramaticales de un idioma para comunicarse eficazmente; es necesario saber cuándo hablar y cuándo callar, qué decir, a quién, cómo y en qué momento, de acuerdo con el contexto social y cultural en que ocurre la interacción. La competencia comunicativa abarca, entonces, no solo el conocimiento del código lingüístico, sino también el dominio de las normas sociales, culturales y discursivas que regulan el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación.

Este planteamiento es coherente con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), donde se adopta una concepción del lenguaje orientada hacia la significación. Desde esta perspectiva, las competencias comunicativas se organizan en torno a cinco dimensiones interdependientes: la competencia gramatical o lingüística, referida al conocimiento del sistema formal de la lengua; la competencia textual, entendida como la capacidad para comprender y producir textos con coherencia y cohesión; la competencia semántica, que implica el reconocimiento y uso pertinente del significado de las palabras en contexto; la competencia pragmática o sociocultural, que permite adecuar el discurso a las intenciones comunicativas y a las condiciones del contexto; y la competencia enciclopédica, que moviliza los saberes previos del hablante para construir sentido en la interacción comunicativa.

Para los estudiantes de primero y segundo grado, el desarrollo de estas competencias se ancla directamente en los procesos de alfabetización inicial. Leer y escribir no son habilidades técnicas aisladas, sino actos comunicativos plenos que exigen al niño movilizar simultáneamente varias de estas dimensiones: reconocer los sonidos y las letras que los representan, construir el significado de lo que lee, producir textos que tengan sentido para un interlocutor real y adaptar su expresión al contexto en que se comunica. A partir de esta premisa teórica, los autores infieren

que la alfabetización inicial no constituye un paso previo aislado, sino la primera y más fundamental expresión escrita de dichas competencias.

Por su parte, Pérez Abril y Roa Casas (2015) señalan que las competencias comunicativas en los primeros grados escolares se estructuran a través de cuatro grandes ejes: la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura. En relación con el primer eje, Cassany (2006) destaca que la oralidad en los contextos rurales constituye el canal privilegiado de socialización antes de la escolarización formal. En cuanto a la lectura y la escritura, Pérez Abril y Roa Casas indican que estas no se reducen a la decodificación mecánica, sino que, en consonancia con el marco psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979), la escritura representa un proceso de construcción progresiva de hipótesis sobre el sistema. Finalmente, los mismos autores afirman que la literatura ocupa un lugar esencial al ofrecer modelos de lengua significativos que enriquecen el repertorio discursivo del infante.

A partir de lo observado durante la práctica pedagógica en la sede Los Mangos, el desarrollo de las competencias comunicativas enfrenta desafíos particulares que no pueden ignorarse. Los niños y niñas de primero y segundo grado llegan al aula con una oralidad rica, anclada en las experiencias del territorio ribereño: los nombres del río, los animales, las plantas y los oficios de sus familias. Sin embargo, esa riqueza oral no siempre encuentra un puente hacia el lenguaje escrito, porque las condiciones del aula multigrado, la ausencia de materiales pertinentes y el limitado acompañamiento familiar restringen las oportunidades de interacción con textos escritos significativos. En este escenario, fortalecer las competencias comunicativas no significa ignorar la oralidad para imponer la escritura, sino construir ese puente de manera intencional y pedagógicamente fundamentada, partiendo de lo que los estudiantes ya saben decir y sentir para llevarlos progresivamente hacia lo que pueden leer, escribir y comunicar por escrito.

Es precisamente en esta articulación entre oralidad, lectura y escritura donde la intervención pedagógica de este proyecto encuentra su razón de ser. Cada estrategia que se diseñe e implemente en la sede Los Mangos buscará no solo que los estudiantes reconozcan las letras del abecedario, sino que comprendan para qué sirven, qué pueden decir con ellas y cómo pueden usarlas para comunicarse con otros. En el contexto de esta investigación, se comprende que ese es el horizonte que define el fortalecimiento de las competencias comunicativas como eje central del proyecto: no el dominio mecánico del código escrito, sino su uso significativo como herramienta de comunicación real en la vida cotidiana de cada niño y niña de la sede Los Mangos.

2.2.2 Alfabetización inicial

En el contexto de la escuela rural multigrado, la alfabetización inicial no se reduce a una mera decodificación mecánica de signos, sino que constituye un proceso fundamental de inclusión sociocultural y participación discursiva (Freire, 1970). Desde la perspectiva de Cassany (2006), las competencias comunicativas y letradas implican el dominio de prácticas sociales situadas que permiten al estudiante interactuar activamente con su entorno. A lo largo del siglo XX, este concepto fue objeto de una profunda transformación teórica, transitando de una visión técnica a un proceso pedagógico y cultural situado. En este sentido, Braslavsky analizó con rigor la evolución histórica de los debates pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y mostró que la preocupación por el método ha estado estrechamente vinculada con la necesidad política y social de ampliar el acceso a la cultura escrita, especialmente en poblaciones históricamente excluidas.La autora señala que el interés por los métodos de enseñanza surge con mayor fuerza cuando se asume el desafío de alfabetizar a grandes sectores de la población, particularmente en

contextos rurales latinoamericanos, donde las condiciones de vida suelen dificultar la labor educativa. La dispersión territorial, el trabajo precoz de los niños y la desorganización de la vida familiar han sido factores que históricamente han limitado el desarrollo de procesos sistemáticos de alfabetización. Desde esta perspectiva, la escuela adquiere un papel central como espacio privilegiado para garantizar el acceso inicial al lenguaje escrito.

En relación con el presente proyecto, esta lectura histórica resulta especialmente pertinente, ya que la sede Los Mangos comparte características similares a las que la autora describe para la ruralidad latinoamericana. Se trata de un contexto en el que las familias desarrollan actividades de agricultura, pesca y comercio informal, con posibilidades limitadas para acompañar de manera constante los procesos escolares de los niños. En consecuencia, la institución educativa se convierte en el principal escenario para el acercamiento de los estudiantes a la cultura escrita y para el desarrollo de sus aprendizajes iniciales.

En un texto posterior, Braslavsky profundiza en la relación entre el entorno, la escuela, el maestro y el alumno dentro del proceso de alfabetización inicial. Retomando los fundamentos de la teoría sociocultural de Vygotsky, la autora sostiene que la educación formal no puede ignorar las condiciones del contexto, pero tampoco debe quedar reducida a ellas. En América Latina, afirma, el entorno de las mayorías sociales no siempre ofrece las condiciones necesarias para favorecer el éxito escolar, debido a problemáticas como la desnutrición, la marginalidad, el analfabetismo de los padres y la fragilidad de los vínculos familiares. Ante esta realidad, la escuela representa una oportunidad fundamental para los sectores históricamente postergados.

Desde esta perspectiva, el papel del docente en el aula multigrado rural adquiere un sentido particular. No se trata únicamente de enseñar letras o sílabas de manera fragmentada, sino de construir un andamiaje pedagógico que permita a cada niño avanzar desde su nivel actual

de desarrollo hacia nuevas formas de comprensión de la lengua escrita. En esta concepción, el maestro deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un mediador que organiza situaciones de aprendizaje significativas, flexibles y ajustadas a las necesidades reales de sus estudiantes. Esta postura es coherente con la visión vygotskiana de la mediación como motor del desarrollo cognitivo.

En el mismo horizonte teórico, Braslavsky retoma la idea de alfabetización emergente para señalar que el proceso de adquisición de la lengua escrita no comienza exclusivamente con la escolarización formal, sino desde las primeras interacciones del niño con el mundo letrado. Los letreros, los nombres de los objetos, las marcas comerciales, las palabras pronunciadas por los adultos y los distintos textos presentes en el entorno constituyen experiencias previas que influyen en la construcción de la escritura y la lectura. En la sede Los Mangos, aunque estas experiencias adopten formas distintas a las del contexto urbano, también existen referentes cercanos como los nombres de lugares, los letreros de tiendas, los productos del entorno y las expresiones cotidianas de la vida rural. Reconocer ese capital lingüístico previo es fundamental para construir una alfabetización pertinente y contextualizada.

Finalmente, Braslavsky plantea que históricamente la enseñanza de la lectura ha estado atravesada por la tensión entre los enfoques sintéticos y los analíticos. Los primeros parten de las unidades mínimas del código, como letras y sílabas, mientras que los segundos inician desde textos con sentido para luego analizar sus componentes. Sin embargo, la autora no se inclina por una postura extrema, sino que propone comprender la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito como base para diseñar estrategias pedagógicas equilibradas, sistemáticas y significativas. Esta perspectiva dialoga con los aportes de Ferreiro y Teberosky sobre la psicogénesis de la

escritura y con los planteamientos de Defior sobre la conciencia fonológica, fundamentos que orientan directamente la propuesta pedagógica de este proyecto.

2.2.3 La psicogénesis de la escritura

Uno de los aportes más significativos para comprender cómo aprenden a escribir los niños proviene de la investigación psicogenética desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, cuyos primeros resultados fueron publicados en 1979 en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. A partir de investigaciones realizadas principalmente en Argentina y México con niños hispanohablantes de distintos sectores sociales, las autoras demostraron que los niños no aprenden a escribir de manera pasiva ni lineal. Por el contrario, construyen hipótesis propias sobre el sistema de escritura, hipótesis que siguen una lógica interna coherente y que evolucionan progresivamente hacia una comprensión cada vez más compleja del código alfabético.

La perspectiva de Ferreiro se inscribe en el marco constructivista piagetiano, pero con una interpretación específica para el dominio de la escritura. Desde esta mirada, y como explican Ferreiro y Teberosky (1979), los niños no son receptores pasivos de información, sino sujetos activos de conocimiento que experimentan con el sistema de escritura para comprender sus propiedades. Formulan hipótesis, las ponen a prueba y las confrontan con la resistencia que les ofrece la escritura presente en el entorno. Cuando una nueva información invalida su esquema anterior, se produce un proceso de cambio conceptual. En consecuencia, subrayan las autoras, lo que la escuela suele interpretar como error constituye, en realidad, una evidencia del proceso cognitivo que el niño está construyendo sobre la escritura.

Siguiendo la progresión teórica planteada por Ferreiro (1979), esta distingue tres grandes niveles en el desarrollo de la escritura, cada uno con subdivisiones internas. El primer nivel corresponde a la etapa en que el niño busca criterios para diferenciar el dibujo de la escritura. En este momento descubre que las letras no siguen el contorno de los objetos, como ocurre con el dibujo, sino que se organizan de manera lineal y arbitraria. En esta fase también construye dos principios organizadores fundamentales: el principio de cantidad mínima, según el cual una escritura necesita varias letras para ser legible, y el principio de variación cualitativa interna, que implica que las letras de la palabra deben ser diferentes entre sí para que la escritura "diga algo".

En cuanto al segundo nivel, la teoría psicogenética detalla que este corresponde a los intentos del niño por establecer diferenciaciones gráficas que le permitan representar distintos significados. En esta etapa ya no le basta con sus propias intenciones al escribir; comienza a buscar diferencias objetivas en las cadenas de letras que justifiquen interpretaciones distintas. Trabaja tanto en el eje cuantitativo, variando la cantidad de letras, como en el eje cualitativo, modificando las letras que utiliza o el orden en que las dispone. Es aquí donde empieza a relacionar, aunque todavía de forma global, el significado que desea expresar con las formas gráficas que produce.

Finalmente, el tercer nivel corresponde a lo que Ferreiro denomina la fonetización de la representación escrita. Durante este proceso, los niños hispanohablantes construyen tres hipótesis diferenciadas. La primera es la hipótesis silábica, en la que el niño descubre una correspondencia entre segmentos del habla y segmentos de la escritura, y comienza a asignar una letra a cada sílaba de la palabra. Esta hipótesis representa el primer intento satisfactorio de resolver uno los problemas centrales de la escritura: encontrar un control objetivo de la cantidad de letras necesarias para representar una palabra. Algunos niños llegan a esta hipótesis solo con control

cuantitativo, colocando tantas letras como sílabas, aunque sin relación fonológica precisa; otros la elaboran con un conocimiento parcial de las letras que pueden representar determinadas sílabas.

La hipótesis silábico-alfabética representa una transición, en la que algunas letras aún ocupan el lugar de sílabas mientras que otras ya representan fonemas individuales. Se trata de una solución inestable que exige un nuevo proceso constructivo. Por su parte, la hipótesis alfabética corresponde a la comprensión de que cada sonido del habla tiene una letra correspondiente. En este nivel, el niño comprende el principio fundamental del sistema alfabético: la similitud sonora implica similitud de letras, y las diferencias sonoras suponen letras diferentes. Sin embargo, todavía puede presentar dificultades con los rasgos ortográficos específicos de la escritura, como los signos de puntuación, los espacios y las mayúsculas, ya que estos responden a otras reglas.

A partir de los postulados anteriores, el equipo investigador infiere una clave pedagógica fundamental para el trabajo en la sede Los Mangos: cuando el docente observa que un estudiante de primero o segundo grado no reconoce varios fonemas del abecedario, no está necesariamente ante un caso de incapacidad o de descuido, sino frente a un niño que se encuentra en un nivel de conceptualización del sistema de escritura, probablemente presilábico o silábico, y que necesita situaciones de aprendizaje diseñadas específicamente para activar el conflicto cognitivo que lo lleve a avanzar al siguiente nivel. Como señala Ferreiro, el conocimiento de la psicogénesis de la escritura es esencial para que los docentes puedan evaluar los avances de los niños y reconocer signos de evolución que de otro modo pasarían desapercibidos.

La autora también advierte sobre las prácticas escolares que presentan el sistema de escritura como un objeto de contemplación. En estos casos, los niños pueden mirar y reproducir,

pero no se les permite experimentar ni transformar. Cuando la escritura se enseña de esa manera, el mensaje implícito es que ese objeto pertenece a otros y resulta ajeno a los estudiantes. En cambio, asumir la perspectiva psicogenética implica colocar a los niños, con sus hipótesis y esquemas de asimilación, en el centro del proceso de aprendizaje. Significa reconocer que todos en el aula son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, y actuar pedagógicamente en función de los problemas reales que enfrentan en momentos decisivos de su desarrollo.

En el contexto de esta investigación, este principio orienta directamente el diseño del objetivo específico 1 del proyecto, que propone identificar los niveles de conceptualización de la lengua escrita mediante la observación directa de las producciones iniciales de los estudiantes.

2.2.4 conciencia fonológica

La conciencia fonológica es reconocida hoy como una de las habilidades más determinantes en el proceso de alfabetización inicial. Defior la define como la capacidad que tiene cada persona para reflexionar sobre los sonidos de su propia lengua. No se trata de una habilidad unitaria, sino de un continuo que va desde formas más globales e implícitas de sensibilidad hacia la estructura sonora del lenguaje hasta formas más analíticas y explícitas de manipulación de sus unidades mínimas. Esta distinción es importante, pues el niño que rima en sus juegos orales ya está ejercitando una forma de conciencia fonológica, aunque todavía no pueda analizar explícitamente los fonemas de una palabra.

Defior señala que la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectoescritura ha sido objeto de múltiples investigaciones durante las últimas décadas, y que la

evidencia acumulada es contundente: existe una relación causal entre ambas habilidades, aunque dicha causalidad opera en ambas direcciones. Por un lado, el desarrollo de la conciencia fonológica antes o durante el aprendizaje de la lectoescritura facilita y acelera dicho proceso. Por otro lado, el aprendizaje de la lectoescritura en un sistema alfabético contribuye al desarrollo de niveles más sofisticados de conciencia fonológica. Esta relación recíproca, denominada por los investigadores hipótesis interactiva, constituye una de las posturas más aceptadas en la actualidad.

Los estudios longitudinales revisados por Defior demuestran que la conciencia fonológica de los niños prelectores predice con notable precisión su éxito posterior en la lectura y la escritura. Las habilidades fonológicas más predictoras son la sensibilidad hacia la rima y la capacidad para manipular los fonemas. Esta relación es independiente del nivel de inteligencia general de los niños y resulta más fuerte con la escritura que con la lectura. Por su parte, los niños que presentan retrasos en la lectura suelen exhibir déficits en el procesamiento fonológico, lo que refuerza la tesis del papel causal de estas habilidades en los aprendizajes básicos.

Desde el punto de vista de los niveles que componen este continuo, Defior distingue que el desarrollo de las habilidades fonológicas sigue una secuencia evolutiva: la capacidad para segmentar sílabas aparece antes que la capacidad para manipular fonemas; además, el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre sonidos iniciales y finales de las palabras precede a la segmentación y síntesis plena. El desarrollo máximo se alcanza alrededor del período de aprendizaje de la lectoescritura, momento en que se produce un salto cualitativo que permite al niño manipular y aislar cada uno de los fonemas de una palabra.

En un estudio experimental posterior, Defior investigó el efecto del entrenamiento en habilidades fonológicas sobre la adquisición inicial de la lectoescritura en español, con niños al

comienzo del primer año de escolaridad primaria. Los resultados demostraron que el grupo entrenado en habilidades fonológicas mediante materiales manipulativos obtuvo efectos significativos en las medidas de lectura, principalmente en el reconocimiento de palabras, y en la escritura. Estos efectos se mantenían al final del primer curso. La autora concluye que la combinación de la enseñanza de habilidades de conciencia fonológica con las correspondencias grafema-fonema constituye un método potente para promover la adquisición de la lectoescritura. No es el entrenamiento en sonidos por sí solo lo que ayuda a los niños a aprender a leer; es la segmentación de los sonidos asociada al uso de las letras lo que parece acelerar el aprendizaje en la fase inicial. Este hallazgo es coherente con lo que Ferreiro describe como la hipótesis silábico-alfabética, momento en que el niño comienza a establecer correspondencias entre sonidos y letras, y que representa precisamente la zona de transición donde la intervención fonológica resulta más decisiva.

Esta conclusión tiene implicaciones pedagógicas directas para el contexto de la sede Los Mangos. Defior señala tres aspectos aplicados que merecen atención especial. El primero es el preventivo y predictivo: la sensibilidad hacia la estructura de las palabras debería ser un aspecto fundamental a desarrollar desde los primeros grados, incrementando las actividades de lenguaje oral que incluyan rimas, ritmos, clasificación de palabras por sus sonidos iniciales o finales, segmentación y síntesis de sílabas y fonemas. El segundo es el correctivo: cuando se identifican déficits en el procesamiento fonológico, es necesario implementar programas de intervención que refuercen sistemáticamente estas habilidades, especialmente con niños de ambientes desfavorecidos. El tercero es el instructivo: el diseño de las actividades de enseñanza de la lectoescritura debe tener en cuenta los diferentes niveles de dificultad que presentan las

habilidades fonológicas, articulando de manera simultánea el trabajo sobre la estructura sonora del lenguaje y el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema.

En el contexto de esta investigación, la relevancia del objetivo específico 1 del presente proyecto se comprende con mayor claridad a partir de estos planteamientos. Identificar en qué nivel de conciencia fonológica se encuentra cada uno de los doce estudiantes de la sede Los Mangos, desde la conciencia léxica hasta la conciencia fonémica, es el punto de partida indispensable para diseñar secuencias didácticas verdaderamente diferenciadas. En un aula multigrado, donde los seis estudiantes de grado primero y los seis de grado segundo presentan niveles distintos de desarrollo fonológico, la enseñanza no puede ser uniforme. La investigación revisada por Defior ofrece precisamente los fundamentos para comprender por qué algunos estudiantes avanzan con mayor facilidad que otros y qué tipo de intervención pedagógica es la más efectiva para acelerar ese avance sin ignorar las diferencias individuales.

2.2.5 Zona de Desarrollo Próximo y la mediación pedagógica

Lev Vygotsky propuso uno de los conceptos más influyentes de la psicología educativa del siglo XX: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La definió como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por lo que el niño puede resolver de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por lo que puede lograr con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. Esta distinción tiene una implicación pedagógica fundamental: la enseñanza efectiva no debe orientarse únicamente hacia lo que el estudiante ya sabe, sino hacia aquello que está en proceso de aprender, es decir, hacia la zona donde la mediación adquiere un papel decisivo.

Braslavsky profundiza en este planteamiento al precisar que el nivel evolutivo determinado sin ayuda expresa el Nivel de Desarrollo Real, resultado de ciclos ya cumplidos. Sin embargo, cuando a niños con un mismo nivel de desarrollo real se les propone resolver una tarea más compleja con algún tipo de apoyo, estos pueden alcanzarla en distintos niveles de exigencia. Esto permite identificar un segundo nivel, el Nivel de Desarrollo Próximo, que resulta más útil para comprender el ritmo individual de aprendizaje. En consecuencia, la ZDP se define como la distancia entre ambos niveles y ofrece un referente más preciso para orientar la acción pedagógica.

En el contexto de la alfabetización inicial, este concepto adquiere una relevancia especial. Un niño que todavía no domina el principio alfabético no podrá avanzar hacia él de manera autónoma, pero sí puede hacerlo si el docente diseña situaciones de aprendizaje que actúen sobre su zona de posibilidad. Vygotsky sostiene que el aprendizaje debidamente organizado pone en marcha procesos evolutivos que, sin esa intervención, no serían posibles. En otras palabras, el desarrollo sigue al aprendizaje, y no al contrario. Desde esta perspectiva, la enseñanza no debe esperar pasivamente a que el niño “madure”, sino generar las condiciones que favorezcan su progreso cognitivo.

La mediación, en la teoría vygotskiana, no constituye una ayuda ocasional ni improvisada. Braslavsky la describe como un andamiaje que el docente construye de manera progresiva, regulando las actividades del niño según su capacidad para realizarlas, hasta que este logre internalizarlas como procedimientos conscientes y autorregulados. El andamiaje no sustituye la actividad del niño; por el contrario, la sostiene temporalmente mientras este construye su propia competencia. Una vez cumple su función, puede retirarse para dar paso a nuevos desafíos de mayor complejidad.

En el contexto de esta investigación, esta perspectiva resulta especialmente útil para comprender el aula multigrado de la sede Los Mangos. En primer lugar, porque los doce estudiantes no se encuentran en el mismo nivel de conceptualización de la lengua escrita, y esa heterogeneidad, más que un obstáculo, puede convertirse en un recurso pedagógico. Vygotsky señalaba que la colaboración entre pares, cuando uno posee mayor dominio que el otro, activa la ZDP del que aprende. Así, un estudiante de segundo grado que ya ha avanzado en ciertos aspectos del sistema alfabético puede convertirse, con la orientación adecuada del docente, en apoyo para un compañero de primero.

En segundo lugar, porque el papel del docente en la sede Los Mangos no puede reducirse a la transmisión de contenidos. Su función principal consiste en identificar la ZDP de cada estudiante, diseñar actividades que actúen sobre ella y construir el andamiaje necesario para que cada niño avance hacia su nivel de desarrollo próximo. En este sentido, la mediación pedagógica se convierte en el eje que permite articular la diversidad del aula multigrado con procesos de alfabetización inicial más pertinentes, flexibles y efectivos.

2.2.6 El aula multigrado y la educación rural

La escuela rural colombiana no puede comprenderse al margen de las condiciones sociales, geográficas y pedagógicas que la constituyen. Enseñar en territorios apartados, con poblaciones dispersas y recursos limitados, implica para el docente enfrentarse a una realidad que difícilmente encuentra eco en los modelos educativos diseñados desde la lógica urbana. En este contexto cobra sentido la figura del aula multigrado, una modalidad organizativa en la que uno o varios docentes atienden simultáneamente a estudiantes de diferentes grados y edades, debido a que la cobertura poblacional no permite asignar un maestro por nivel.

Esta realidad, lejos de ser excepcional, caracteriza a gran parte de las instituciones educativas rurales del país que operan bajo el modelo Escuela Nueva, una propuesta curricular pensada para responder a la heterogeneidad de edades, ritmos de aprendizaje y contextos socioculturales presentes en estos escenarios. Bajo esta perspectiva, el aula multigrado no debe entenderse como una deficiencia del sistema, sino como una respuesta territorial a condiciones concretas de poblamiento y acceso. Asumirla de esta manera no significa ignorar sus complejidades, sino reconocerlas como punto de partida para la acción pedagógica.

Entre las condiciones que atraviesan el cotidiano de estas aulas se identifican, de manera recurrente, la heterogeneidad de los estudiantes, la dificultad para brindar atención personalizada a cada uno y la limitada participación de los padres o cuidadores en los procesos de aprendizaje. Esta última situación no obedece necesariamente a desinterés, sino a concepciones arraigadas en algunas familias rurales sobre la responsabilidad exclusiva de la escuela en la formación de los niños. Como resultado, el estudiante puede quedar parcialmente aislado de un acompañamiento que favorecería su avance académico. En consecuencia, el reto pedagógico en contextos multigrado no se limita al interior del aula, sino que exige una lectura amplia del territorio y de sus actores.

A partir de lo observado en la sede Los Mangos, esta realidad se hace plenamente evidente. La institución, ubicada entre el corregimiento El Vesubio y Talaigua Nuevo, a orillas del río Magdalena, cuenta con docentes que atienden simultáneamente varios grados en un mismo espacio. En particular, el aula en la que se desarrolla este proyecto reúne a seis estudiantes de primer grado y seis de segundo, en un contexto caracterizado por la ausencia de materiales didácticos pertinentes, la falta de conectividad y el uso de libros de canasta educativa destinados a grados superiores. A ello se suma que las familias, dedicadas principalmente a la

agricultura, la pesca y las ventas informales, suelen resolver los compromisos escolares sin involucrar activamente a los niños en el proceso, lo que limita aún más las posibilidades de continuidad del aprendizaje fuera del aula. Este panorama coincide con uno de los factores que mayor incidencia tiene en el rezago educativo rural: la desconexión entre la escuela y el entorno familiar y sociocultural del estudiante.

La educación rural, por tanto, demanda una pedagogía que parta del territorio. Los niños de la sede Los Mangos no viven en un vacío cultural: sus familias pescan en el Magdalena, cultivan la tierra y venden productos en la orilla de la carretera. Estas experiencias constituyen una fuente valiosa de lenguaje, vocabulario y narración oral. Incorporarlas al proceso de alfabetización inicial no solo resulta pedagógicamente pertinente, sino que responde a un principio fundamental: el aprendizaje de la lectura y la escritura adquiere verdadero sentido cuando se ancla en situaciones reales de comunicación y en experiencias significativas para el niño.

A partir de lo observado durante las prácticas pedagógicas en la sede Los Mangos, puede afirmarse que los estudiantes de primero y segundo grado llegan al aula con un repertorio oral rico y con experiencias de vida que constituyen un punto de partida genuino para el aprendizaje. El reto para el docente consiste precisamente en tender el puente entre ese repertorio oral y las exigencias del código escrito, mediante actividades que nazcan del entorno conocido por los niños y que, progresivamente, los introduzcan en las convenciones del sistema alfabético. Esta articulación entre lo conocido y lo nuevo, entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, entre la experiencia cotidiana y el conocimiento escolar, constituye el horizonte de una alfabetización inicial contextualizada y da sentido a la propuesta de intervención del presente proyecto.

2.3. MARCO LEGAL

Toda propuesta pedagógica que pretenda transformar realidades educativas necesita anclarse en el marco normativo que la sostiene y la legitima. En Colombia, ese marco no es un simple listado de leyes: es el resultado de decisiones políticas y sociales que expresan lo que el país le debe a sus niños y niñas en materia de educación. Para este proyecto, conocer esas disposiciones es también reconocer que lo que ocurre en el salón multigrado de la Sede Los Mangos no es un asunto menor, sino el cumplimiento, o la deuda pendiente, de compromisos que el Estado colombiano ha adquirido con sus comunidades rurales.

2.3.1 Derecho a la educación

El punto de partida normativo de cualquier propuesta pedagógica en Colombia es el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 (Const., 1991, art. 67), que consagra la educación como un derecho fundamental de la persona y un servicio público con función social. Dicho artículo establece que corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia garantizar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Esta triple responsabilidad, compartida entre institución, comunidad y familia, resuena directamente en el contexto de la Sede Los Mangos, donde el acompañamiento familiar limitado y la ausencia de materiales pertinentes constituyen obstáculos concretos para el ejercicio pleno de ese derecho.

En desarrollo de este mandato constitucional, la Ley 115 de 1994 (Ley 115, 1994, art. 20), conocida como la Ley General de Educación, define en su artículo 20 los objetivos generales de la educación básica, entre los cuales se destaca el propósito de desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. Esta disposición otorga sustento legal directo a la apuesta por el fortalecimiento

de competencias comunicativas que orienta el presente proyecto. Bajo esta perspectiva, la Alfabetización Inicial no es una iniciativa aislada de los docentes practicantes, sino la materialización de un mandato que la ley impone al sistema educativo desde sus niveles más básicos.

2.3.2 Currículo y competencias

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, constituyen el referente pedagógico fundamental para la enseñanza de la lengua en Colombia. En ellos se propone una concepción del lenguaje como práctica social y cultural, que va mucho más allá de la decodificación mecánica de signos. Desde esta perspectiva, aprender a leer y a escribir implica construir sentido, participar en comunidades de habla y desarrollar una voz propia. Esta visión es especialmente pertinente para los estudiantes de la Sede Los Mangos, cuya oralidad rica y anclada en el territorio del río Magdalena constituye, precisamente, el punto de partida desde el cual se puede tender el puente hacia el sistema alfabético.

En complemento con estos lineamientos, los Derechos Básicos de Aprendizaje V.2 para los grados primero y segundo (MEN, 2016) precisan los aprendizajes mínimos que todo estudiante colombiano debe alcanzar al finalizar cada grado escolar. Para el grado primero, los DBA contemplan que el estudiante sea capaz de reconocer el sistema alfabético convencional y producir textos orales y escritos con intención comunicativa. Para el grado segundo, se espera que consolide la lectura comprensiva y amplíe su producción escrita con mayor autonomía. Estos referentes orientan directamente las secuencias didácticas que se proponen en el presente proyecto, garantizando que las estrategias de Alfabetización Inicial no se aparten de los estándares nacionales, sino que los alcancen desde una ruta contextualizada y pertinente.

2.3.3 Evaluación

El Decreto 1290 de 2009 (Decreto 1290, 2009) regula la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media en Colombia. Su importancia para este proyecto radica en que establece que la evaluación debe ser continua, integral y formativa, lo que implica reconocer los avances del estudiante en su propio proceso, sin reducirlo a una calificación puntual. En el contexto del aula multigrado de la Sede Los Mangos, donde los ritmos de aprendizaje son heterogéneos y las condiciones de partida varían significativamente entre los doce estudiantes, este enfoque evaluativo resulta no solo pertinente sino indispensable. La sistematización de producciones textuales y observaciones directas que propone este proyecto como instrumentos de recolección de datos responde, precisamente, a esta concepción formativa de la evaluación.

2.3.4 Educación rural

Finalmente, el marco normativo de este proyecto se completa con las disposiciones específicas para la educación en contextos rurales. El Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2020) reconoce explícitamente la deuda histórica del sistema educativo colombiano con las poblaciones del campo y establece lineamientos para garantizar una educación pertinente, contextualizada y de calidad en las zonas rurales del país. Entre sus propósitos centrales se destacan brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación, y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, promoviendo además la permanencia productiva de los jóvenes en el campo (MEN, 2020).

Lo anterior nos permite afirmar que la Sede Los Mangos no es un escenario educativo que opera al margen del sistema: es, por el contrario, un espacio donde convergen mandatos

constitucionales, disposiciones curriculares y políticas de equidad que el presente proyecto busca honrar desde la práctica pedagógica concreta. Cada estrategia de Alfabetización Inicial que se implementa en ese salón multigrado a orillas del río Magdalena es, también, un acto de cumplimiento normativo y de justicia educativa.

CAPÍTULO III. SENDERO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque

El presente proyecto se inscribe en el enfoque cualitativo de investigación, entendido como aquel que privilegia la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios sujetos que los viven, atendiendo a sus significados, experiencias y contextos particulares. Desde este enfoque, la realidad no se mide ni se cuantifica, sino que se interpreta, se describe y se comprende en su complejidad. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) señalan que este tipo de investigación busca acercarse a los fenómenos tal como son experimentados por quienes los viven, en sus ambientes naturales y en relación con los contextos que los rodean.

Esta elección no es arbitraria. El aula multigrado de la Sede Los Mangos es un escenario profundamente humano, donde confluyen historias de vida, condiciones socioeconómicas, oralidades territoriales y procesos de aprendizaje que no pueden reducirse a datos estadísticos. Comprender cómo los niños y niñas de primero y segundo grado construyen su relación con la lengua escrita exige una mirada cercana, reflexiva y situada, que solo el enfoque cualitativo puede ofrecer.

Bajo esta perspectiva, la Alfabetización Inicial no se estudia aquí como un conjunto de habilidades medibles mediante pruebas estandarizadas, sino como un proceso vivo, situado y profundamente cultural. Cada producción escrita de un niño o niña de la Sede Los Mangos, cada intento por trazar una letra o por descifrar el sonido que le corresponde, es ante todo un acto de construcción de sentido que ocurre en un territorio específico, con una historia particular y con

una lengua que lleva inscrita la oralidad del río Magdalena. Es precisamente esa dimensión cualitativa, irreductible a cifras, la que este proyecto se propone comprender e interpretar.

3.2 Paradigma

El paradigma que orienta esta investigación es el hermenéutico, también denominado interpretativo. Este paradigma parte del supuesto de que la realidad social es construida intersubjetivamente y que, por tanto, solo puede comprenderse mediante la interpretación de los significados que los sujetos le atribuyen a sus experiencias. La hermenéutica, como tradición filosófica y metodológica, propone que comprender es siempre un acto de interpretación situado en un contexto histórico, cultural y social determinado, en el que el investigador no es un observador neutral sino un sujeto que también porta saberes y perspectivas propias.

En el marco de este proyecto, el paradigma hermenéutico permite acercarse a las producciones textuales de los estudiantes, a sus expresiones orales y a las situaciones observadas en el aula, no como datos aislados, sino como textos que hablan de procesos de alfabetización en construcción. Es aquí donde cobra sentido la pregunta por los niveles de conceptualización de la lengua escrita que traen los niños y niñas de la Sede Los Mangos: no se busca medir esos niveles, sino comprenderlos, interpretarlos y actuar pedagógicamente sobre ellos.

En el contexto rural multigrado, el paradigma hermenéutico adquiere una pertinencia adicional. Las comunidades que habitan territorios como el corregimiento El Vesubio y sus alrededores han construido formas propias de nombrar el mundo, de transmitir el saber y de relacionarse con la lengua escrita que no siempre coinciden con los códigos que la escuela formal propone. Interpretar las producciones de los niños y niñas de la Sede Los Mangos desde

una perspectiva hermenéutica implica, entonces, reconocer que detrás de cada trazo, de cada hipótesis sobre el funcionamiento del sistema alfabético y de cada respuesta oral durante la Matriz Interactiva, hay una experiencia de vida territorial que le da forma y sentido. Lo anterior nos permite inferir que comprender la alfabetización en este contexto exige ir más allá del texto escrito y adentrarse en el tejido cultural, familiar y geográfico que lo produce.

3.3 Método

El método seleccionado es la Investigación Acción Participativa (IAP), una modalidad de investigación que articula de manera integral a el conocimiento y la transformación, la teoría y la práctica, el saber académico y el saber de la comunidad. Fals Borda y Rahman (1991) conciben la IAP como una herramienta orientada a romper el monopolio del conocimiento, devolviendo a las comunidades la capacidad de producir saber sobre su propia realidad y de actuar sobre ella de manera crítica y transformadora. Esta concepción la convierte en un método especialmente pertinente para contextos educativos rurales donde el docente asume simultáneamente el rol de investigador y de agente de cambio.

En el caso particular de este proyecto, la IAP permite identificar las dificultades que presentan los estudiantes en sus procesos de Alfabetización Inicial, diseñar e implementar estrategias pedagógicas pertinentes al contexto rural y multigrado, y sistematizar de manera crítica los avances y tensiones que emergen durante la intervención. El carácter participativo del método se evidencia en la implicación directa en el cotidiano del aula, en la escucha activa de las voces de los niños y niñas, y en la disposición permanente a ajustar las acciones pedagógicas en función de lo que la realidad va mostrando.

Conviene señalar que la IAP no es un método ajeno a la tradición investigativa colombiana. Fue precisamente en Colombia donde Orlando Fals Borda, junto con otros intelectuales comprometidos con las comunidades rurales y populares, desarrolló y sistematizó esta propuesta metodológica durante las décadas de 1970 y 1980. Para Fals Borda, la investigación no podía separarse de la acción transformadora ni del saber que las propias comunidades construyen sobre sus realidades. Esta raíz colombiana de la IAP otorga una pertinencia adicional a su uso en este proyecto: investigar en un aula rural a orillas del río Magdalena, con niños y niñas cuyas familias viven de la agricultura, la pesca y el comercio informal, es continuar, desde la práctica pedagógica normalista, el espíritu de una tradición que nació precisamente de y para los territorios rurales de este país.

En términos operativos, la IAP se despliega en fases que no son lineales sino recursivas, es decir, se retoman y ajustan permanentemente en función de lo que la realidad del aula va revelando. En este proyecto, dichas fases se articularon de la siguiente manera:

La primera fase, de diagnóstico participativo, tuvo lugar durante el primer momento de práctica pedagógica, entre el 25 de septiembre y el 20 de noviembre de 2025. En esta etapa se inició con una conversación directa con el docente titular Carlos Vides Rocha, quien compartió información fundamental sobre las particularidades del grupo: la presencia de estudiantes con dinámicas de aprendizaje diferenciadas, entre ellas la de un estudiante cuyo hermano asistía a la misma aula multigrado en un grado distinto y solía realizar por él los compromisos para la casa y las actividades en clase, lo que limitaba el desarrollo de su autonomía escritural; y la de otro estudiante que, según la observación del docente y las gestiones adelantadas con su familia, podría presentar necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje que requerían valoración por parte de un especialista. Estas informaciones, recogidas desde el primer contacto

con el aula, permitieron construir una comprensión inicial del grupo que iba más allá de los resultados académicos formales.

A partir de ese diagnóstico conversacional, se elaboró un árbol de problemas con el propósito de identificar y jerarquizar las dificultades del grupo. Sin embargo, este instrumento no arrojó un punto de partida suficientemente claro para orientar la intervención, por lo que se optó por diseñar y aplicar una Matriz Interactiva diagnóstica, instrumento de elaboración propia que combinó la modalidad oral y escrita de manera simultánea. La matriz se estructuró en cuatro categorías: Previos, que indagaba por el reconocimiento de vocales, consonantes y sílabas; Básicos, que evaluaba la lectura de palabras simples (mamá, papá, bebé, sapo, sopa, puma, lola) y de frases cortas con sentido completo como "Lulú toma la sopa" y "Lola tiene un perro"; Brechas, que permitía identificar los vacíos específicos en el dominio del sistema alfabético a medida que se desarrollaba la actividad; e Identidad, que exploraba los saberes, intereses y referencias culturales de los estudiantes mediante un diagrama de Venn donde se cruzaban dimensiones como juegos, barrio y experiencias propias. Durante la aplicación, se formulaban preguntas oralmente, los estudiantes respondían y las respuestas eran registradas en el tablero, lo que convirtió el diagnóstico en un ejercicio colectivo y visible para todo el grupo. Los resultados evidenciaron carencias significativas en destrezas fundamentales de la lengua escrita: reconocimiento incompleto del abecedario, escaso desarrollo de la conciencia fonológica y dificultades para la comprensión de textos simples. Estos hallazgos constituyeron el punto de partida real que permitió formular con precisión el planteamiento del problema y orientar el diseño de la intervención pedagógica.

La segunda fase, de planificación y diseño, consistió en la construcción del proyecto de Alfabetización Inicial a partir de los resultados de la Matriz Interactiva. En esta etapa se

seleccionaron y adaptaron estrategias pedagógicas pertinentes al contexto rural y multigrado, teniendo en cuenta la ausencia de materiales didácticos especializados, la heterogeneidad de niveles entre los grados primero y segundo, y las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de la Sede Los Mangos.

La tercera fase, de acción e implementación, se desarrolló durante el segundo momento de práctica pedagógica, entre el 1 de marzo y el 30 de mayo de 2026. En esta etapa se pusieron en marcha las secuencias didácticas diseñadas, articuladas en torno a tres ejes: el desarrollo de la conciencia fonológica mediante el refuerzo sistemático del abecedario y la discriminación de sonidos y su correspondencia con la grafía; las actividades de asociación semántica, en las que se identificaban imágenes y se determinaba su letra inicial, fortaleciendo el vínculo entre el lenguaje oral y el sistema de escritura; y las dinámicas de completitud, como el gusanito alfabético y el relleno de letras faltantes en frases contextualizadas, que incentivaron la reflexión sobre la estructura de las palabras y la secuencia lógica del alfabeto. Cada actividad fue registrada en el diario de campo y documentada mediante producciones escritas, dibujos, impresiones y registros fotográficos.

La cuarta fase, de reflexión y sistematización, se desarrolla de manera transversal a todo el proceso. No corresponde a un momento final separado de la acción, sino a una actitud investigativa permanente que se materializa en el análisis crítico de las entradas del diario de campo, en el contraste entre lo planificado y lo ejecutado, y en la interpretación de los avances y tensiones observados en las producciones de los estudiantes. Es precisamente en esta fase donde el docente-investigador normalista asume con mayor plenitud su doble rol: el de maestro que enseña y el de investigador que comprende y transforma su propia práctica.

3.4 Nivel de investigación

El nivel de esta investigación es exploratorio-descriptivo. Es exploratorio en tanto se adentra en un fenómeno poco estudiado en este contexto específico, como lo son los procesos de Alfabetización Inicial en un aula multigrado rural a orillas del río Magdalena, donde convergen condiciones de aislamiento geográfico, escasez de materiales y heterogeneidad de ritmos de aprendizaje. Es descriptivo porque busca caracterizar con precisión el estado inicial de los procesos de conceptualización de la lengua escrita en los estudiantes participantes, así como los avances que se producen a lo largo de la intervención pedagógica. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características de cualquier fenómeno que se analice, ofreciendo una imagen detallada del mismo.

El nivel descriptivo se activa a lo largo de todo el proceso de intervención. Describir no es simplemente enumerar lo que se observa, sino construir una imagen detallada, coherente y fundamentada de la realidad que se estudia. En este proyecto, esa descripción se construye a partir del análisis de las producciones escritas de los estudiantes, de las entradas del diario de campo y de los resultados de la Matriz Interactiva diagnóstica, instrumentos que en conjunto permiten trazar una imagen precisa del punto de partida del grupo y de los avances alcanzados a lo largo de la intervención. La articulación entre lo exploratorio y lo descriptivo no es una yuxtaposición de dos niveles independientes, sino una complementariedad que otorga mayor profundidad y rigor a la comprensión del fenómeno estudiado.

3.5 Delimitación

Delimitación espacial. La investigación se desarrolló en la Sede Los Mangos, una institución educativa rural ubicada sobre la vía carreteable que comunica el corregimiento El Vesubio, perteneciente al municipio de Mompox, con el municipio de Talaigua Nuevo, en el departamento de Bolívar, a orillas del río Magdalena. La sede funciona bajo el modelo Escuela Nueva y atiende cinco grados de básica primaria con tres docentes. El aula objeto de intervención es aquella en la que un docente atiende de manera simultánea a los estudiantes de primero y segundo grado, configurando así el escenario multigrado que da sentido y contexto a todo el proyecto.

Delimitación temporal. La práctica pedagógica se desarrolló en dos momentos. El primero transcurrió durante el cuarto semestre de formación, entre el 25 de septiembre y el 20 de noviembre de 2025. El segundo momento se retomó en el quinto semestre, entre el 1 de marzo y el 30 de mayo de 2026. En conjunto, estos dos períodos configuran el tiempo de inmersión en el que se llevaron a cabo la observación, el diagnóstico y la intervención pedagógica que fundamentan este proyecto.

Participantes. La población objeto de este proyecto está conformada por los estudiantes de los grados primero y segundo de la Sede Los Mangos. Al momento de la aplicación del diagnóstico inicial, durante el primer momento de práctica pedagógica, el grupo estaba conformado por doce estudiantes: seis de grado primero y seis de grado segundo. Los estudiantes de primer grado son todas niñas, con edades comprendidas entre los seis y los siete años. Los de segundo grado son cuatro niños y dos niñas, con edades entre los siete y los ocho años. Esta distribución refleja las dinámicas propias de una comunidad rural pequeña, donde la matrícula

escolar depende de factores como la movilidad de las familias, las condiciones laborales de los padres y la disponibilidad de vías de acceso.

Durante el segundo momento de práctica pedagógica, el docente titular Carlos Vides Rocha informó que una de las estudiantes de grado primero se había trasladado de localidad debido a motivos laborales de su familia, situación habitual en comunidades cuya economía depende de actividades como la pesca, la agricultura y el comercio informal a orilla de carretera. En consecuencia, la intervención pedagógica en curso se desarrolla con once estudiantes: cinco de grado primero y seis de grado segundo.

Los participantes de esta investigación no se reducen a los estudiantes del aula. En coherencia con el carácter participativo del método IAP, la investigación involucró también a los padres de familia y al docente titular de la sede. Los padres de familia participaron mediante encuestas escritas y pequeñas charlas ocasionales que permitieron recoger su perspectiva sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos en el hogar y las condiciones en que se desarrollan los compromisos para la casa. Por su parte, el docente Carlos Vides Rocha participó igualmente a través de encuestas escritas y conversaciones en las que compartió su conocimiento acumulado sobre el grupo, las particularidades de cada estudiante y las dinámicas propias del aula multigrado. Dado el carácter cualitativo e interpretativo de esta investigación, no se trabajó con una muestra estadística sino con la totalidad del grupo disponible en el aula de intervención, pues no se pretende representar estadísticamente ninguna población más amplia, sino comprender en profundidad una realidad educativa concreta.

3.6 Técnicas de recolección de datos

La recolección de información en esta investigación se realizó mediante un conjunto articulado de técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, seleccionados en coherencia con el enfoque, el paradigma hermenéutico y el método IAP que orientan el proyecto. Cada técnica responde a una necesidad específica de comprensión: unas permiten acceder a la experiencia viva del aula, otras capturan la reflexión crítica sobre esa experiencia, y otras recogen las perspectivas de los distintos actores que participan en el proceso educativo de la Sede Los Mangos. La articulación de estos instrumentos no es casual sino deliberada, pues es precisamente su uso combinado lo que garantiza una comprensión más completa y rigurosa del fenómeno estudiado.

3.6.1 Observación participante. Esta técnica constituyó el eje central del proceso de recolección de información. A lo largo de las dos fases de práctica pedagógica, se tomó parte activa en la dinámica del aula como docentes practicantes, lo que permitió observar directamente las interacciones entre los estudiantes, sus producciones espontáneas, sus dificultades con el sistema alfabético y sus respuestas ante las distintas estrategias pedagógicas implementadas. Martínez Miguélez (2007) destaca que la observación participante permite al investigador acceder a dimensiones de la realidad que difícilmente se revelan desde una postura distante, en la medida en que la convivencia cotidiana con los sujetos investigados abre canales de comprensión que otras técnicas no logran.

3.6.2 Diario de campo. Como instrumento articulado a la observación participante, se llevó un diario de campo escrito a mano, en el que se registraron de manera sistemática las situaciones observadas en el aula, las reacciones de los estudiantes ante las actividades propuestas, las reflexiones pedagógicas emergentes y las decisiones tomadas en el proceso. El

diario de campo no es un simple registro descriptivo, sino un espacio de reflexión crítica sobre la práctica, que permite al docente-investigador volver sobre su propia acción y comprenderla con mayor profundidad. Cada entrada del diario constituyó, a su vez, un insumo fundamental para el análisis posterior de los datos.

3.6.3 Producciones de los estudiantes. El tercer instrumento lo constituyó el conjunto de producciones elaboradas por los estudiantes a lo largo del proceso de intervención. Estas producciones incluyen escritos, dibujos con intención comunicativa, impresiones y registros fotográficos de las actividades realizadas en el aula. Cada una de estas evidencias fue analizada como un texto que da cuenta del nivel de conceptualización de la lengua escrita alcanzado por el niño o la niña en un momento determinado, siguiendo los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la psicogénesis de la escritura, quienes sostienen que las producciones infantiles no son errores arbitrarios sino hipótesis activas sobre el funcionamiento del sistema alfabético.

3.6.4 Encuesta escrita. Como instrumento complementario, se aplicaron encuestas escritas a los padres de familia y al docente titular Carlos Vides Rocha. En el caso de los padres, la encuesta permitió recoger información sobre las condiciones en que se desarrollan los compromisos para la casa, el acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje y las percepciones sobre las dificultades de los niños y niñas en relación con la lengua escrita. En el caso del docente titular, la encuesta posibilitó sistematizar su conocimiento acumulado sobre el grupo, las particularidades de cada estudiante y las dinámicas propias del aula multigrado. Estas encuestas se complementaron con pequeñas charlas ocasionales que enriquecieron y matizaron la información recogida por escrito, aportando una dimensión más espontánea y contextualizada a las perspectivas de los participantes adultos.

La convergencia de estos cuatro instrumentos configura un proceso de triangulación que fortalece el rigor interpretativo de la investigación. Triangular significa contrastar la información proveniente de fuentes distintas para identificar coincidencias, tensiones y matices que ninguna fuente por sí sola podría revelar. Así, lo observado en el aula se contrasta con lo registrado en el diario de campo, lo que el diario recoge se confronta con las producciones concretas de los estudiantes, y todo ello se enriquece con las perspectivas de los padres de familia y el docente titular recogidas mediante las encuestas. Es a partir de esta convergencia de miradas que se construye una comprensión más sólida, más honesta y más cercana a la complejidad real de los procesos de Alfabetización Inicial en la Sede Los Mangos.

3.7 Criterios de rigor científico

La investigación cualitativa no evalúa su calidad mediante los criterios de validez y confiabilidad propios de los enfoques cuantitativos, sino a través de criterios específicos que responden a su naturaleza interpretativa y a su compromiso con la comprensión profunda de los fenómenos sociales. En un proyecto como este, donde el objeto de estudio son los procesos vivos de Alfabetización Inicial en un aula multigrado rural, garantizar el rigor científico significa asegurar que las interpretaciones construidas sean creíbles, que las experiencias sistematizadas puedan ser útiles para otros contextos similares, que el proceso seguido sea transparente y verificable, y que los hallazgos estén respaldados por evidencias concretas y rastreables. Guba y Lincoln (1985) proponen cuatro criterios fundamentales para garantizar el rigor en investigaciones de este tipo: credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad.

La credibilidad se garantiza a través de la inmersión prolongada en el campo durante dos períodos de práctica pedagógica, el registro sistemático en el diario de campo y la triangulación de las distintas fuentes de información: observaciones directas, entradas del diario de campo,

producciones de los estudiantes y encuestas aplicadas a padres de familia y al docente titular. Esta convergencia de instrumentos permite contrastar perspectivas y reducir las posibilidades de interpretaciones sesgadas.

La transferibilidad no implica generalizar los resultados a otros contextos, sino ofrecer una descripción densa y detallada del contexto de la Sede Los Mangos que permita a otros investigadores o docentes valorar en qué medida las experiencias aquí sistematizadas pueden ser útiles para sus propias realidades rurales y multigrado.

La dependabilidad se asegura mediante el registro cuidadoso y continuo de las decisiones metodológicas tomadas a lo largo del proceso, de manera que otro investigador pueda seguir la ruta trazada y comprender cómo se llegó a los hallazgos presentados en los capítulos posteriores.

La confirmabilidad se sostiene en la documentación de las evidencias, es decir, en el conjunto de producciones de los estudiantes, registros fotográficos y entradas del diario de campo, que permiten que los hallazgos puedan ser rastreados y verificados por personas externas al proceso investigativo.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que el rigor científico de esta investigación no descansa en la neutralidad del observador ni en la exactitud de mediciones estadísticas, sino en la honestidad del proceso, en la transparencia de las decisiones metodológicas y en la solidez de las evidencias que respaldan cada interpretación. En un aula como la de la Sede Los Mangos, donde cada niño y niña porta una historia de vida singular y donde las condiciones del contexto rural determinan profundamente los procesos de aprendizaje, hacer investigación con rigor significa, ante todo, comprometerse con la verdad de esa realidad y con la responsabilidad de sistematizarla de manera que pueda ser comprendida, discutida y transformada.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El presente capítulo expone el análisis e interpretación de la información recolectada a lo largo del proceso investigativo en la Sede Los Mangos, a partir de tres fuentes: las encuestas aplicadas a los diez estudiantes de primero y segundo grado que asistieron el día de aplicación, las encuestas dirigidas a los siete padres de familia participantes, y la entrevista escrita respondida por el docente titular Carlos Vides Rocha. El tratamiento de esta información se realizó mediante un proceso de codificación y categorización propio del análisis de contenido cualitativo, que consistió en identificar unidades de significado dentro de las respuestas, asignarles códigos conceptuales y agruparlos en categorías interpretativas. De este proceso emergieron cuatro categorías analíticas: estrategias pedagógicas, desarrollo del lenguaje, factores del contexto educativo y dificultades de aprendizaje.

4.1 Encuesta a estudiantes (n=10)

Pregunta 1. ¿Para qué crees que sirve aprender a leer y escribir en la comunidad de Los Mangos?

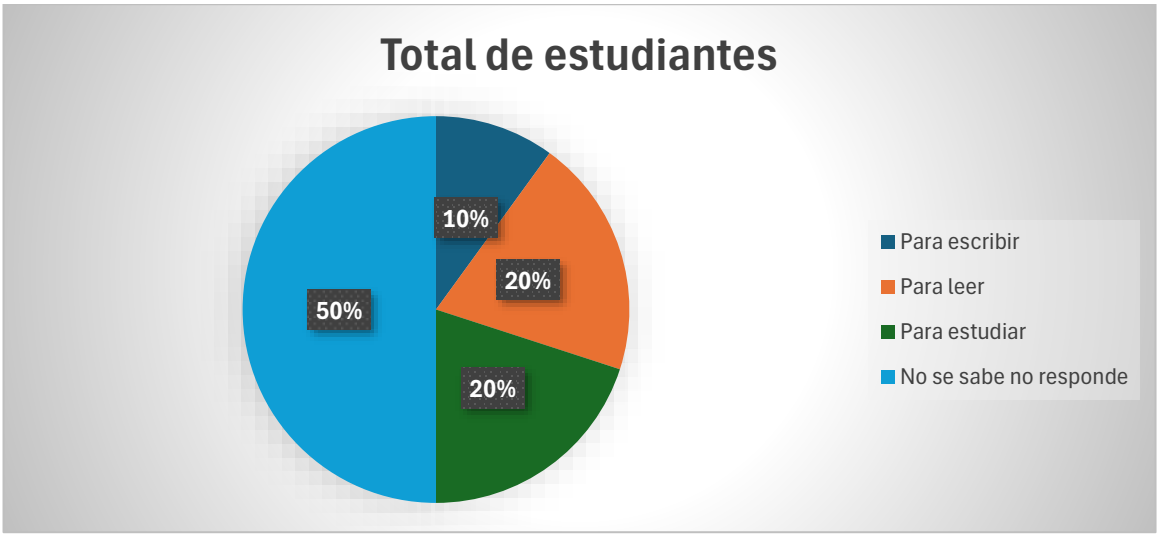


Figura 1. Respuesta a estudiantes pregunta 1

Interpretación: Los resultados revelan que el 50% de los estudiantes no supo responder o no respondió, lo que indica que para la mitad del grupo la lengua escrita aún no ha adquirido un sentido funcional claro dentro de su vida cotidiana. El 20% la asoció con leer y otro 20% con estudiar, mientras que solo el 10% mencionó la escritura como finalidad. Este dato constituye uno de los puntos de partida más importantes para orientar la intervención hacia una alfabetización contextualizada y con sentido real para los niños y niñas de la Sede Los Mangos.

Pregunta 2. Cuando ves un cartel o etiqueta y no conoces las letras, ¿qué haces para intentar entender lo que dice?

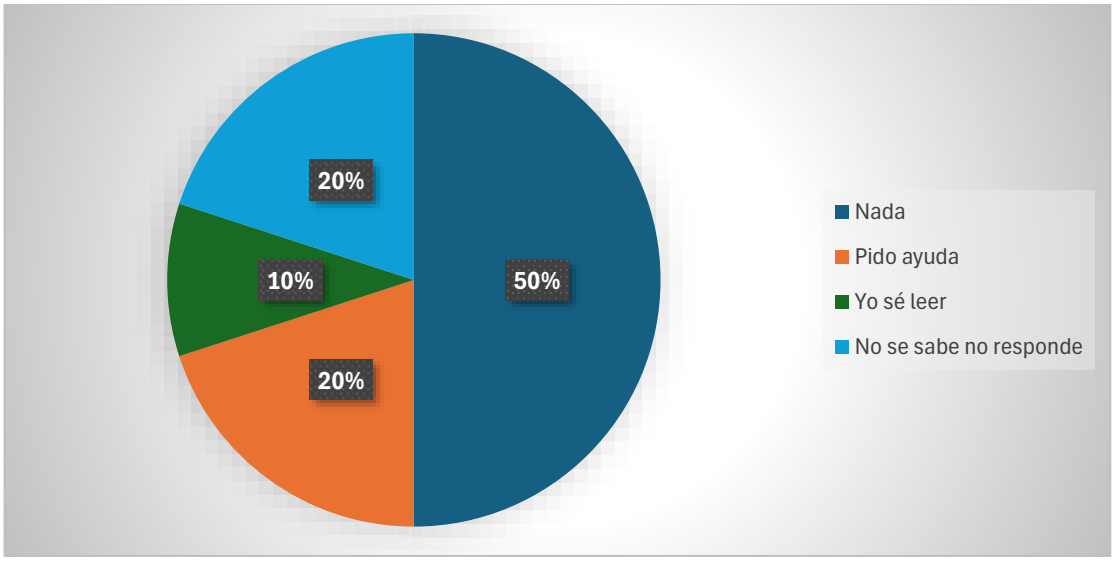


Figura 2. Respuesta a estudiantes pregunta 2

interpretación: El 50% de los estudiantes respondió que no hace nada cuando no reconoce las letras en un texto del entorno, lo que evidencia la ausencia de estrategias autónomas de comprensión lectora. Solo el 20% recurre a pedir ayuda como estrategia de acercamiento al

texto, y únicamente un estudiante (10%) afirmó saber leer. Este patrón es coherente con los hallazgos de la Matriz Interactiva diagnóstica, que reveló un reconocimiento incompleto del abecedario y un escaso desarrollo de la conciencia fonológica en la mayoría del grupo.

Pregunta 3. ¿Qué lugar de tu escuela elegirías para sentarte a escuchar una historia o escribir un mensaje?

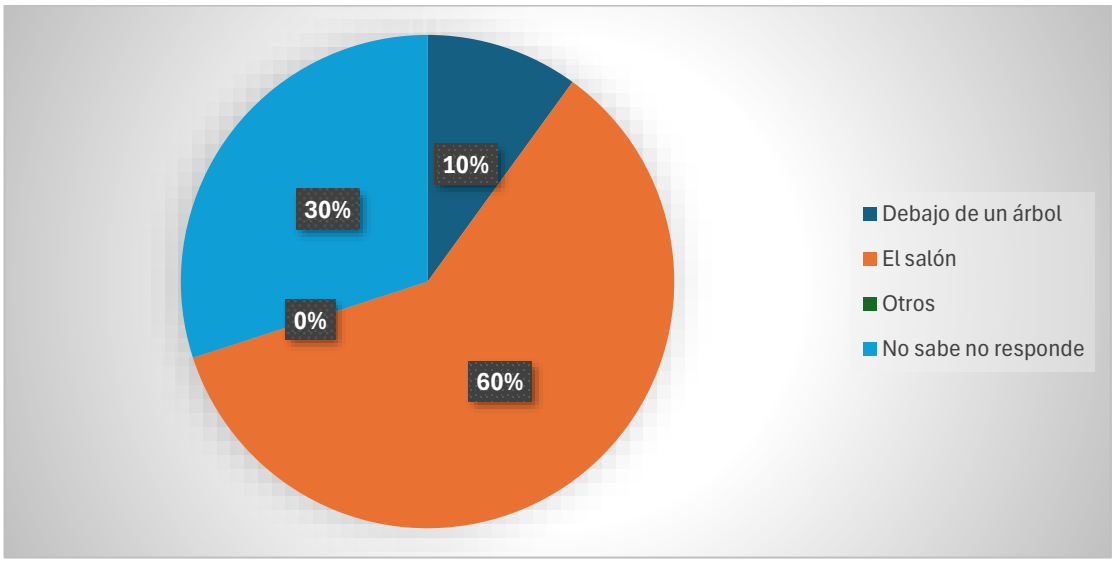


Figura 3. Respuesta a estudiantes pregunta3

Interpretación: El 60% de los estudiantes eligió el salón de clases como espacio preferido, lo que indica que a pesar de las limitaciones de infraestructura y materiales, el aula sigue siendo percibida como el lugar legítimo del aprendizaje. Solo un estudiante mencionó un espacio al aire libre, lo que también abre posibilidades para actividades de alfabetización en el entorno natural de la sede. El 30% que no respondió puede interpretarse como una dificultad para imaginar el acto de leer y escribir fuera de las dinámicas escolares formales.

Pregunta 4. Si pudieras escribir un cuento sobre algo de tu escuela o de tu casa, ¿de qué trataría y quiénes serían los personajes?

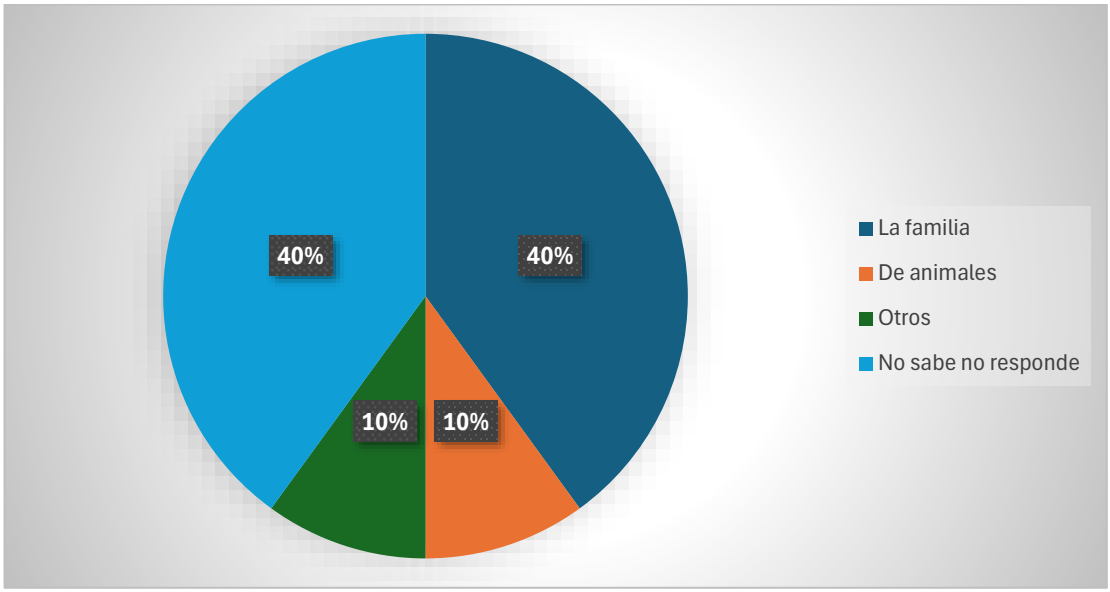


Figura 4. Respuesta a estudiantes pregunta 4

Interpretaciones 40% de los estudiantes que respondieron eligió a la familia como tema central de un cuento propio, lo que revela que el universo afectivo y doméstico constituye el referente narrativo más cercano para los niños y niñas de la Sede Los Mangos. Los animales aparecen como segunda referencia, ligados al entorno rural cotidiano. Estos datos indican que las estrategias pedagógicas deben partir de los referentes culturales propios del territorio para lograr una alfabetización con sentido real para cada estudiante

Pregunta 5. ¿Cómo te sientes cuando logras leer una palabra nueva o escribir tu nombre sin ayuda?

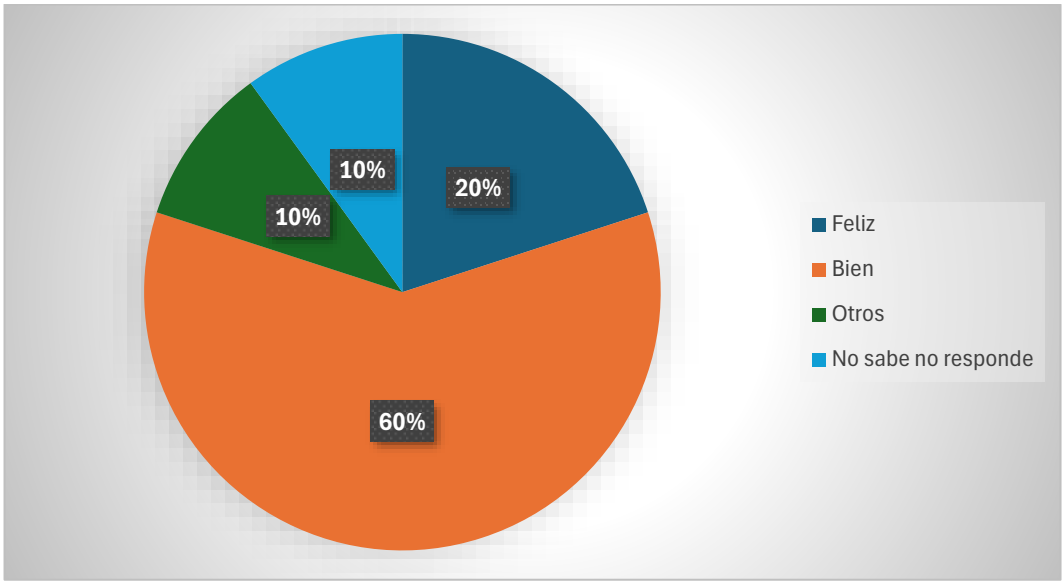


Figura 5. Respuesta a estudiantes pregunta 5

Interpretación: Esta pregunta arrojó el dato más alentador de la encuesta estudiantil: el 80% de los estudiantes expresó sentirse bien o feliz cuando logra leer una palabra nueva o escribir su nombre sin ayuda. Esta disposición emocional positiva frente al logro escritural es un factor protector fundamental en el proceso de Alfabetización Inicial, pues indica que existe una motivación intrínseca que puede potenciarse mediante estrategias pedagógicas que generen experiencias frecuentes de éxito en el aula.

A partir de la triangulación de los datos empíricos recolectados en las producciones de la Sede Los Mangos y en consonancia con el marco psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979), el equipo investigador infiere que cada grafía inicial, pseudoletra o intento de escritura no convencional documentado en las evidencias de los educandos no debe interpretarse como un error o déficit que requiere corrección mecánica, sino como una construcción cognitiva legítima

y transitoria en su camino hacia el dominio del código escrito. De este modo, las variaciones observadas responden al tránsito por hipótesis activas y no a deficiencias estructurales, validando que la intervención pedagógica cumplió su propósito mediador en el aula multigrado.

4.2 Encuesta a padres de familia (n=7)

Pregunta 1. ¿Qué importancia cree usted que tiene aprender a leer y escribir para el futuro de su hijo?

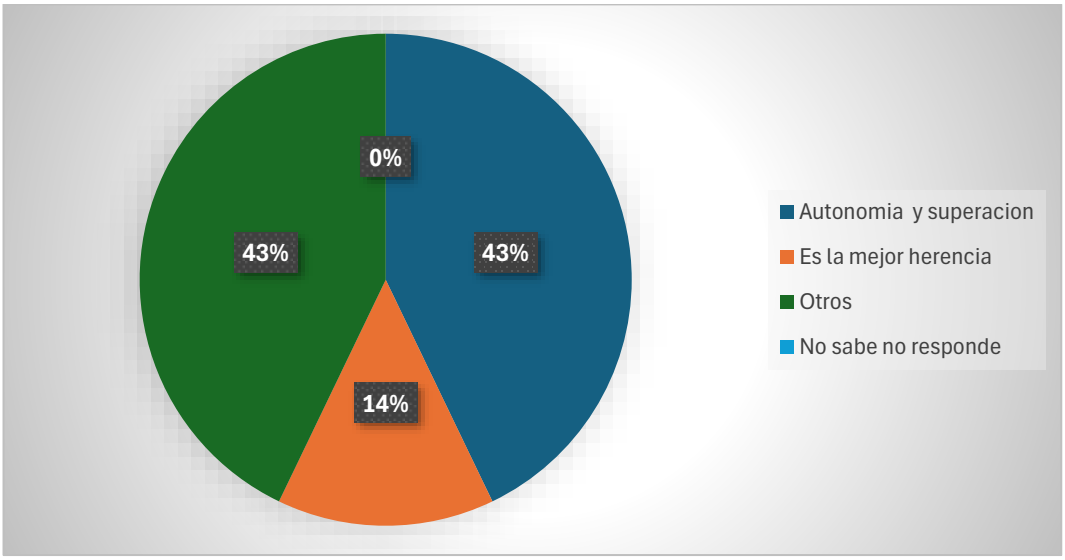


Figura 6. Respuesta a padres de familia pregunta 1

Interpretación: El total de los siete padres respondió esta pregunta, lo que indica una conciencia generalizada sobre el valor de la alfabetización. El 43% asoció el aprendizaje de la lectoescritura con la autonomía y la superación personal de sus hijos, y un 14% la consideró como la mejor herencia que puede dejarse. Ningún padre dejó esta pregunta sin responder, lo que contrasta con el alto porcentaje de estudiantes que no supo responder una pregunta similar, y evidencia que la valoración de la lengua escrita existe en las familias, aunque no siempre se traduzca en prácticas de acompañamiento sistemático en el hogar.

Pregunta 2. En casa, ¿qué momentos o espacios comparten para leer juntos o contar historias, aunque no tengan muchos libros?

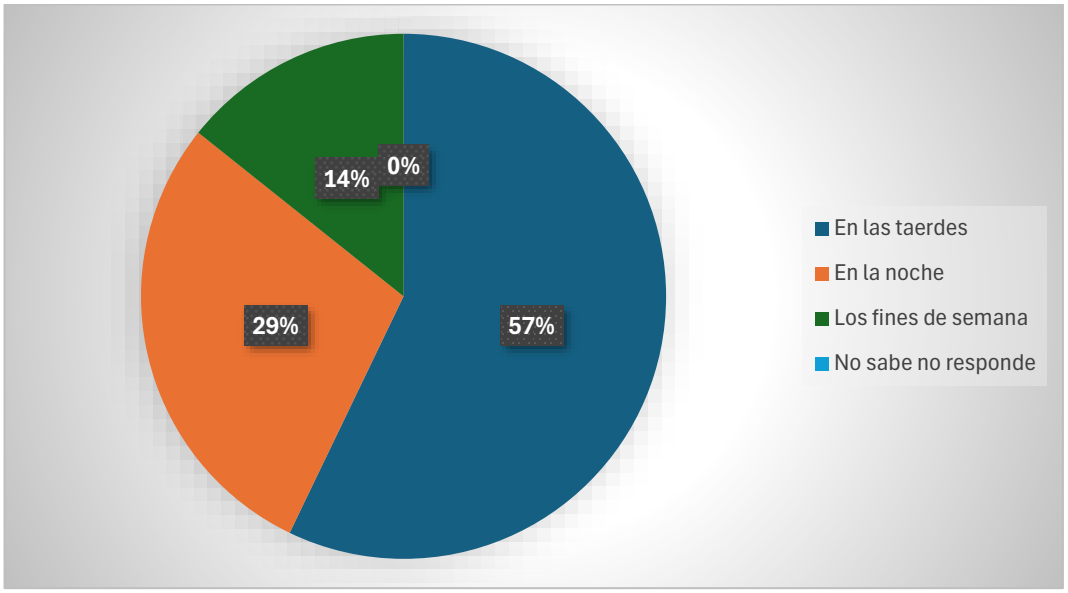


Figura 7. Respuesta a padres de familia pregunta 2

interpretación: El 57% de las familias señaló las tardes como el momento principal para compartir lecturas o historias en casa, mientras que el 29% lo hace en las noches y el 14% los fines de semana. Ninguna familia dejó esta pregunta sin responder, lo que indica que existe algún espacio de acompañamiento en el hogar. Sin embargo, este dato debe leerse en contexto: las jornadas laborales en el campo, la pesca y el comercio informal condicionan la disponibilidad real de las familias, por lo que los compromisos para la casa deben diseñarse con atención a esas realidades.

Pregunta 3. Cuando su hijo intenta escribir algo y se equivoca, ¿cómo reacciona usted para ayudarlo?

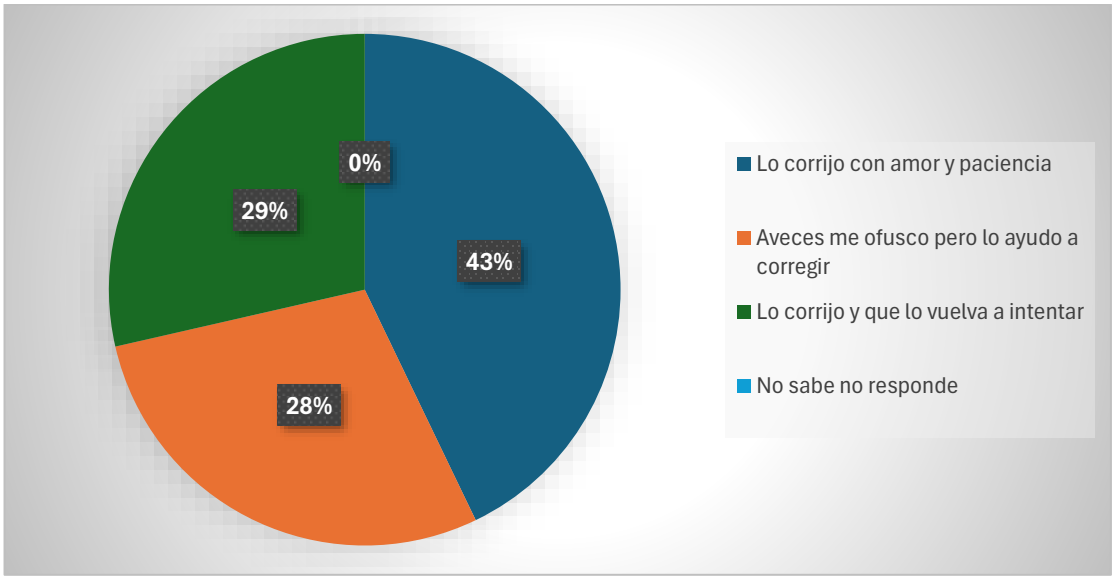


Figura 2. Respuesta a padres de familia pregunta 3

Interpretación: Las familias mostraron en general una actitud constructiva frente al error de escritura de sus hijos. El 43% indicó que corrige con amor y paciencia, el 29% reconoció que a veces se ofusca pero ayuda a corregir, y el 29% restante corrige y pide que el niño lo intente de nuevo. Esta disposición afectiva positiva frente al error es coherente con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes sostienen que las producciones infantiles son hipótesis activas sobre el sistema alfabético que reflejan el nivel real de conceptualización del niño. Por consiguiente, cada grafía inicial, pseudoletra o intento de escritura no convencional documentado en las evidencias de los educandos no debe interpretarse como un error o déficit que requiere corrección mecánica, sino como una construcción cognitiva legítima y transitoria en su camino hacia el dominio del código escrito. Esto valida directamente la necesidad de mediar desde un enfoque constructivista que respete y potencie dichos procesos evolutivos en el aula multigrado

Pregunta 4. ¿Qué actividades del trabajo diario en el campo aprovechan para que el niño practique el reconocimiento de palabras?

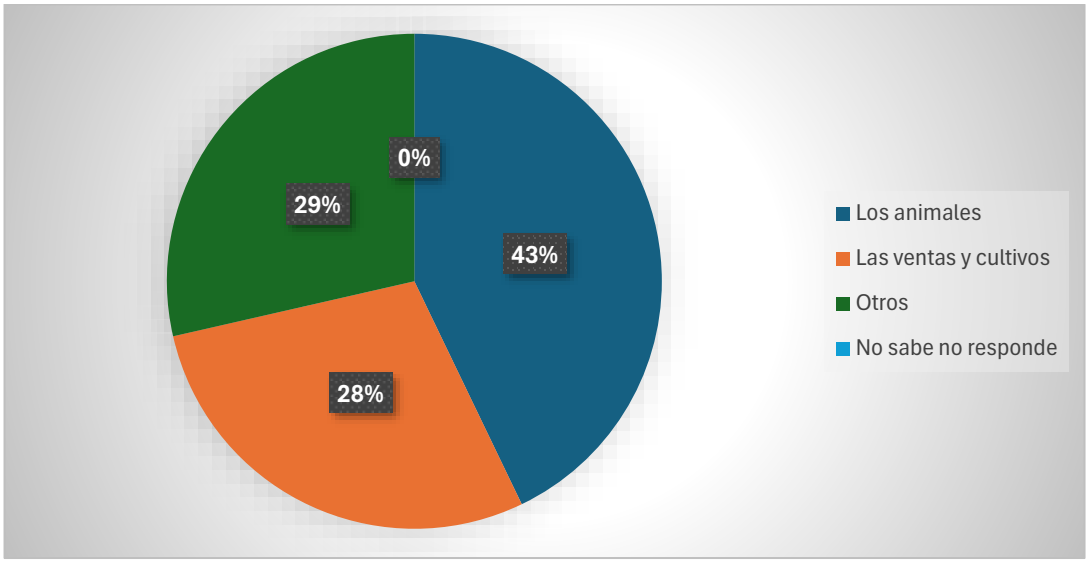


Figura 9. Respuesta a padres de familia pregunta 4

Interpretación: El 43% de los padres mencionó a los animales como referente cotidiano para que sus hijos practiquen el reconocimiento de palabras, mientras que el 29% señaló las ventas y los cultivos. Estos datos confirman que el entorno productivo rural constituye un escenario vivo de aprendizaje léxico que la propuesta pedagógica puede y debe aprovechar. Los nombres de animales, plantas, herramientas y productos del campo son palabras con significado real para los niños y niñas de la Sede Los Mangos.

Pregunta 5. Debido a sus ocupaciones, ¿qué dificultades encuentra para apoyar a su hijo con los compromisos para la casa de lectoescritura?

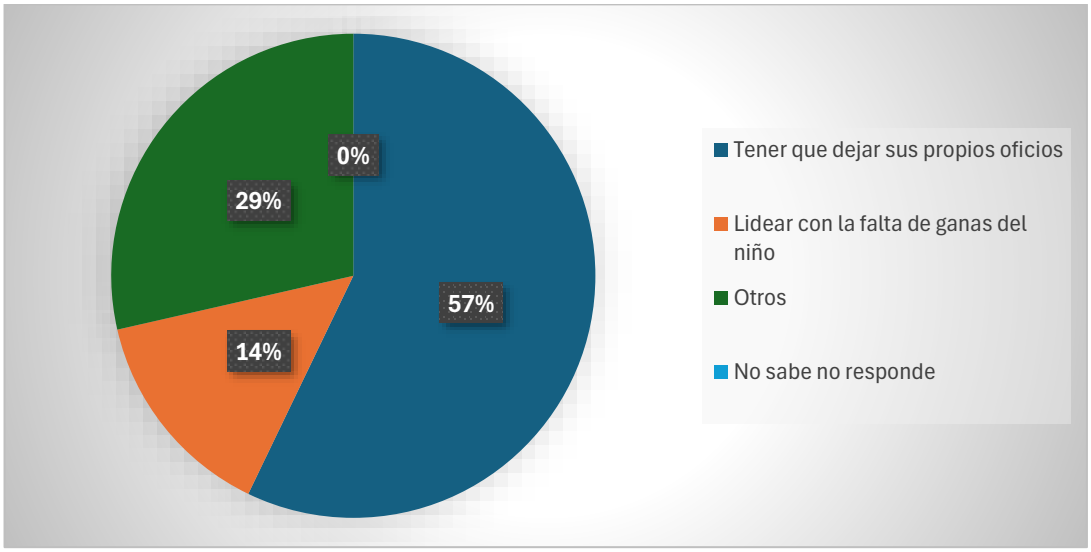


Figura 10. Respuesta a padres de familia pregunta 5

Interpretación: El 57% de los padres señaló que su principal dificultad para acompañar los compromisos para la casa es tener que interrumpir sus propios oficios, lo que evidencia con claridad la tensión entre las exigencias del trabajo rural y el acompañamiento escolar en el hogar. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar compromisos para la casa que sean breves, significativos y articulados con las actividades cotidianas de las familias, de modo que el aprendizaje de la lectoescritura se integre a la vida diaria de manera natural.

4.3 Entrevista al docente titular

Las respuestas del docente Carlos Vides Rocha fueron analizadas mediante codificación y categorización cualitativa, proceso del cual emergieron cuatro categorías: estrategias pedagógicas, desarrollo del lenguaje, factores del contexto educativo y dificultades de aprendizaje. A continuación se presenta el análisis interpretativo por pregunta.

En relación con las estrategias pedagógicas (pregunta 1), el docente señaló que utiliza rutinas como herramienta central: movimientos al llegar al aula, indicaciones claras sobre qué hacer durante la clase y pautas ante la finalización de actividades. Estas rutinas funcionan como andamiajes que estructuran el tiempo y el espacio del aprendizaje en un contexto donde un solo docente atiende simultáneamente dos grados con niveles de conceptualización distintos.

Sobre los retos en la relación fonema-grafema (pregunta 2), el docente observó que los estudiantes evidencian dificultades a través de gestos con la boca y el uso de las manos al intentar producir sonidos, y que comienzan a entonar sonidos individuales o silábicos de acuerdo con su conciencia fonémica. Esta descripción es coherente con los planteamientos de Defior (1994, 2008), quien señala que la conciencia fonológica es una habilidad que se construye gradualmente y que su desarrollo determina en gran medida el éxito en la adquisición del sistema alfabético.

Respecto a la integración del entorno rural en las clases de lenguaje (pregunta 3), el docente reconoció la importancia de incorporar actividades de lectura y escritura cotidianas que familiaricen a los estudiantes con ese aspecto, destacando además la necesidad de tener en cuenta conceptos como la inclusión, la identidad y la diversidad para que el proceso educativo en las

zonas rurales sea más efectivo. Esta perspectiva coincide con el enfoque de alfabetización contextualizada que orienta la propuesta de intervención pedagógica de este proyecto.

En cuanto al impacto de la falta de materiales y las condiciones del salón (pregunta 4), el docente fue enfático en señalar que la ausencia de recursos didácticos afecta negativamente el proceso educativo, genera un clima de aula desfavorable y desmotiva a los estudiantes para participar en actividades de lectura y escritura. Esta valoración desde la experiencia directa en el territorio refuerza la pertinencia de diseñar estrategias adaptadas a las condiciones reales de la sede, aprovechando los recursos del entorno natural y comunitario como materiales pedagógicos alternativos.

Finalmente, sobre el papel del error en la escritura (pregunta 5), el docente señaló que síntomas como la disgrafía motriz o las dificultades fonológicas pueden convertirse en un obstáculo significativo para los estudiantes, pues afectan el ritmo y la habilidad motora fina, la organización espacial y el reconocimiento de los sonidos. Esta perspectiva subraya la importancia de atender con sensibilidad pedagógica las dificultades específicas de cada estudiante, especialmente en un aula donde coexisten distintos ritmos y necesidades de aprendizaje.

CAPÍTULO V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

5.1 Presentación de la propuesta



"Héroes del Alfabeto" *Un libro abierto, un mundo despierto*

La propuesta pedagógica denominada *Héroes del Alfabeto* surge como respuesta a las necesidades reales identificadas durante el proceso diagnóstico llevado a cabo en la sede educativa Los Mangos, ubicada en la vía que comunica el corregimiento El Vesubio, municipio de Mompox, con el municipio de Talaigua Nuevo, sobre las orillas del río Magdalena. Dicho diagnóstico evidenció dificultades significativas en el reconocimiento del abecedario y en el desarrollo de competencias comunicativas básicas en los estudiantes de primero y segundo grado, con mayor profundidad en el segundo grado, donde los procesos de lectura y escritura presentaban rezagos considerables frente a lo esperado para el nivel.

En este contexto, *Héroes del Alfabeto* se configura como una propuesta de alfabetización inicial que integra estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas desde una perspectiva activa, significativa y adaptada a las condiciones del aula multigrado rural. Su nombre no es casual: reconoce a cada estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, un héroe que conquista el mundo de las letras a partir de su propia experiencia, su entorno y su voz.

El diseño de la propuesta toma como referente central los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre los niveles de conceptualización de la lengua escrita, reconociendo que los estudiantes transitan por etapas diferenciadas que van desde el nivel presilábico hasta el nivel alfabético, pasando por los niveles silábico y silábico-alfabético. Este recorrido no es lineal ni uniforme, sino profundamente individual, razón por la cual las estrategias propuestas integran actividades que atienden simultáneamente distintos niveles dentro del mismo salón de clases, en coherencia con la naturaleza multigrado del aula intervenida.

La propuesta se estructura en sesiones de trabajo semanales, desarrolladas los martes entre el 7 de abril y el 26 de mayo de 2026, con una duración aproximada de entre dos y tres

horas cada una. Su implementación es de carácter parcial dentro del segundo momento de práctica pedagógica, por lo que se proyecta su continuidad como recomendación para el docente titular y la institución una vez concluido el ejercicio investigativo.

Las estrategias que conforman *Héroes del Alfabeto* se organizan en dos momentos. El primero corresponde a las estrategias ya implementadas durante la fase inicial de intervención, las cuales constituyen el cimiento del proceso: la completud silábica mediante el gusanito alfabético, la relación letra-dibujo como ejercicio de correspondencia grafema-fonema, el repaso del abecedario y la composición de palabras, y la lectura de cuentos vinculada al entorno inmediato de los estudiantes. El segundo momento proyecta nuevas estrategias que profundizan y amplían los aprendizajes construidos, con actividades diseñadas con un lenguaje sencillo, imágenes cercanas y dinámicas que invitan a participar, explorar y crear.

El eslogan que acompaña la propuesta, *Un libro abierto, un mundo despierto*, sintetiza su propósito esencial: abrir la puerta del lenguaje escrito no como una obligación, sino como una aventura que conecta a cada niño y niña con su mundo, con su comunidad y con sus propias posibilidades de expresión.

5.2 Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Implementar la propuesta pedagógica Héroes del Alfabeto para fortalecer los procesos de alfabetización inicial y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de primero y segundo grado de la sede Los Mangos, mediante estrategias adaptadas al contexto rural y multigrado.

Objetivos específicos

OE1. Reconocer los niveles de conceptualización de la lengua escrita presentes en los estudiantes de primero y segundo grado como punto de partida para el diseño y ajuste de las actividades que conforman la propuesta Héroes del Alfabeto.

OE2. Implementar secuencias didácticas de Alfabetización Inicial que articulen la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la producción escrita, adaptadas a las realidades del contexto rural y multigrado.

OE3. Sistematizar los avances en el aprendizaje del sistema alfabético y en el desarrollo de las competencias comunicativas, a partir del análisis crítico y la documentación de la experiencia pedagógica implementada en la sede Los Mangos, socializada mediante una feria pedagógica institucional.

5.3 Descripción de la propuesta

Héroes del Alfabeto es una propuesta pedagógica de alfabetización inicial diseñada para responder a las condiciones reales del aula multigrado de la sede Los Mangos, donde un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de primero y segundo grado con niveles heterogéneos de conceptualización de la lengua escrita. Su punto de partida no es un ideal abstracto sino una realidad concreta: niños y niñas de entre seis y ocho años que habitan un territorio rural a orillas del río Magdalena, cuyas familias viven de la agricultura, la pesca y las ventas informales, y cuyo acceso a materiales educativos pertinentes ha sido históricamente limitado.

El nombre de la propuesta, *Héroes del Alfabeto*, cumple una función pedagógica deliberada: sitúa a cada estudiante en el centro del proceso como protagonista activo de su propio aprendizaje. No se trata de un héroe ajeno o ficticio, sino de cada niño y niña que, sesión a sesión, conquista una letra, reconoce un sonido, construye una palabra y le da sentido a lo que lee y escribe. El eslogan que la acompaña, *Un libro abierto, un mundo despierto*, refuerza esta idea: abrir el lenguaje escrito es abrir posibilidades, ampliar horizontes y conectar con el mundo desde el propio territorio.

La propuesta se desarrolla en sesiones de trabajo semanales, programadas los martes entre el 7 de abril y el 26 de mayo de 2026, con una duración aproximada de entre dos y tres horas cada una. Esta extensión responde a la dinámica propia del aula multigrado rural, donde los tiempos de atención simultánea a dos grados exigen flexibilidad y capacidad de adaptación por parte de quienes orientan el proceso. Cada sesión está pensada como una unidad con sentido propio, pero articulada con las anteriores y las siguientes en una secuencia progresiva que va del

reconocimiento básico de letras y sonidos hasta la producción de textos sencillos con significado real para los estudiantes.

En cuanto a su estructura interna, cada sesión se organiza en tres momentos. El primer momento corresponde a la activación de saberes previos, donde se recupera lo trabajado en la sesión anterior y se introduce el propósito de la nueva actividad mediante preguntas, imágenes o dinámicas orales accesibles para todos los niveles presentes en el aula. El segundo momento es el núcleo de la sesión, donde se desarrolla la estrategia central del día con actividades diferenciadas que atienden simultáneamente los distintos niveles de conceptualización identificados en el diagnóstico: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. El tercer momento es el cierre, donde los estudiantes comparten lo producido, verbalizan lo aprendido y se genera una reflexión colectiva breve que consolida el aprendizaje del día.

La organización del trabajo dentro del aula varía según la naturaleza de cada actividad. Algunas estrategias, como el completado de palabras con el gusanito alfabético o el relleno de letras faltantes, se desarrollan de manera individual para permitir la observación directa del nivel real de cada estudiante. Otras, como la lectura de cuentos y las dinámicas de conciencia fonológica, se trabajan en grupo porque generan conversación, participación colectiva y construcción compartida de significados. En ciertos momentos se propone también el trabajo en parejas, combinando un estudiante de primero con uno de segundo, lo cual activa procesos de aprendizaje entre pares coherentes con la noción de zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky (1978).Los materiales utilizados combinan recursos elaborados a mano, como carteles, fichas y tarjetas ilustradas de autoría propia, con materiales impresos diseñados específicamente para las actividades de cada sesión.Esta decisión responde directamente al contexto de la sede Los Mangos, donde no se cuenta con conectividad a internet ni con materiales didácticos

pertinentes para los grados intervenidos, dado que los libros disponibles corresponden a grados sexto, séptimo y octavo. En este sentido, los materiales de *Héroes del Alfabeto* no son un complemento sino una necesidad estructural de la propuesta, elaborados con criterios de pertinencia cultural, claridad visual y adaptación al nivel lector de los estudiantes.

Las estrategias que conforman la propuesta se organizan en dos grupos. El primero reúne las estrategias ya implementadas durante la fase inicial de intervención, que constituyen el cimiento sobre el cual se construye el proceso: la completud silábica mediante el gusanito alfabético, la relación letra-dibujo como ejercicio de correspondencia grafema-fonema, el repaso del abecedario y la composición de palabras, y la lectura de cuentos vinculada al entorno inmediato de los estudiantes. El segundo grupo corresponde a nuevas estrategias diseñadas para profundizar y ampliar los aprendizajes construidos, las cuales se describen con detalle en la sección de actividades del presente capítulo.

5.4 Metodología de la propuesta

La metodología que orienta *Héroes del Alfabeto* se inscribe dentro del método de Investigación Acción Participativa (IAP), establecido como marco general del proyecto en el Capítulo III. Sin embargo, en el contexto específico de la propuesta pedagógica, dicho método no opera como un esquema abstracto sino como una lógica viva que se concreta en cada sesión de trabajo, articulándose con una secuencia didáctica propia diseñada para responder a las condiciones reales del aula multigrado de la sede Los Mangos. En este sentido, la metodología de la propuesta no repite el método sino que lo habita, lo hace visible en la práctica cotidiana y lo traduce en decisiones pedagógicas situadas.

Las cuatro fases del IAP, diagnóstico, planificación, acción y reflexión, estructuran el recorrido general de la propuesta a lo largo de las sesiones implementadas. La fase de diagnóstico, desarrollada durante el primer momento de práctica pedagógica entre septiembre y noviembre de 2025, permitió identificar los niveles de conceptualización de la lengua escrita presentes en los estudiantes mediante la Matriz Interactiva elaborada como instrumento propio. Los resultados de ese diagnóstico constituyen el punto de partida sobre el cual se planifican y ajustan todas las actividades de *Héroes del Alfabeto*. La fase de planificación se materializa en el diseño de cada sesión, donde se seleccionan las estrategias, se preparan los materiales de autoría propia y se definen los momentos internos de trabajo según los niveles identificados. La fase de acción corresponde al desarrollo mismo de las sesiones en el aula, donde las estrategias cobran vida en contacto directo con los estudiantes. La fase de reflexión ocurre al cierre de cada sesión y al final del proceso completo, cuando se analizan las evidencias recogidas y se valoran los avances alcanzados.

Dentro de cada sesión, la metodología se organiza en tres momentos didácticos que dan coherencia y progresión al trabajo. El primer momento, de activación, recupera los saberes construidos en la sesión anterior y dispone a los estudiantes para el nuevo aprendizaje mediante preguntas orales, imágenes o dinámicas breves que involucran a todos los niveles presentes en el aula. Este momento cumple además una función diagnóstica continua, pues permite observar qué ha sido apropiado y qué requiere refuerzo antes de avanzar.

El segundo momento, de desarrollo, constituye el núcleo metodológico de la sesión. Es aquí donde se implementa la estrategia central del día, con actividades diferenciadas que atienden simultáneamente los distintos niveles de conceptualización identificados: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. La diferenciación no implica separación ni exclusión, sino una organización flexible del trabajo que permite al docente orientador atender a un grupo mientras el otro desarrolla su actividad de manera autónoma o en pareja. Esta lógica de atención simultánea es inherente al aula multigrado y constituye en sí misma una decisión metodológica central de la propuesta.

El tercer momento, de cierre, tiene una doble función: consolidar el aprendizaje del día y generar reflexión colectiva. Los estudiantes comparten sus producciones, verbalizan lo que aprendieron y participan en una conversación breve orientada por preguntas sencillas y accesibles para niños y niñas de seis a ocho años. Este momento no es un trámite sino una oportunidad real de construcción de sentido, donde la voz de cada estudiante tiene lugar y valor dentro del proceso.

La evaluación dentro de *Héroes del Alfabeto* es de carácter continuo y formativo. No se concibe como un evento puntual al final del proceso sino como una práctica permanente que atraviesa cada sesión desde su inicio hasta su cierre. Los instrumentos de seguimiento son las

producciones escritas de los estudiantes, sus dibujos, sus participaciones orales y los registros fotográficos tomados durante cada sesión, coherentes con las técnicas e instrumentos definidos en el Capítulo III del proyecto. Esta información permite ajustar las actividades de una sesión a otra, reconocer avances individuales y colectivos, e identificar qué aspectos requieren mayor énfasis en las sesiones siguientes.

La organización del trabajo entre los estudiantes varía según la naturaleza de cada actividad. El trabajo individual permite observar el nivel real de cada niño o niña sin mediaciones. El trabajo en pareja, especialmente entre estudiantes de primero y segundo grado, activa procesos de aprendizaje entre pares donde el más avanzado apoya al que está construyendo, en coherencia con Vygotsky (1978) y su noción de zona de desarrollo próximo. El trabajo grupal genera participación colectiva, especialmente en las actividades de conciencia fonológica y lectura de cuentos, donde la conversación y la escucha son parte esencial del aprendizaje.

Finalmente, la metodología de *Héroes del Alfabeto* reconoce el contexto como un recurso pedagógico en sí mismo. Las actividades no ignoran que los estudiantes viven a orillas del río Magdalena, que sus familias pescan y cultivan, que su entorno está lleno de palabras, sonidos y significados propios. Por el contrario, ese contexto es convocado dentro del aula como material vivo que da sentido a las letras, las palabras y los textos que se trabajan en cada sesión. Esta decisión metodológica es coherente con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes sostienen que el aprendizaje de la lengua escrita es siempre un acto situado, construido desde la experiencia real del sujeto que aprende.

5.4.1 La Unidad Didáctica Integrada (UDI) como material didáctico

La decisión de trabajar con Unidades Didácticas Integradas y no con actividades sueltas responde a una necesidad concreta del proyecto, ya que realizar actividades de forma aislada no garantiza que los estudiantes puedan ver la conexión entre los temas trabajados, lo que podría llevar a que cada clase se viva como algo independiente y sin relación con lo anterior. La UDI, en cambio, permite armar una secuencia organizada donde los niños y niñas inician un tema en una sesión y en la siguiente lo retoman para profundizarlo, construyendo así un aprendizaje con sentido y continuidad. Además, esta estructura facilita la evaluación del proceso real de cada estudiante, ya que al estar todo organizado en un mismo documento es posible hacer seguimiento paso a paso de cómo avanzan. Otra ventaja importante es que la UDI permite transversalizar los contenidos con otras áreas del conocimiento y conectarlos con situaciones del entorno cotidiano de los estudiantes, haciendo el aprendizaje más significativo.

5.4.2 ¿Qué es una Unidad Didáctica Integrada?

La UDI (Unidad Didáctica Integrada) es una herramienta de planificación pedagógica que organiza de manera coherente y articulada un conjunto de actividades de aprendizaje en torno a un tema, problema o eje integrador común, o como la concibe como Campos Barrionuevo (2020) “un plan abierto, flexible, regenerable y dinámico a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje que busca la consecución de objetivos y adquisición de competencias, en un determinado periodo de tiempo, basado en tareas globales” (p. 150), lo que supone integrar objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación de forma articulada.

Debido a esto a diferencia de una guía de actividades aislada, la UDI integra varias sesiones de trabajo alrededor de un propósito formativo unificado permitiendo que los aprendizajes se construyan de manera progresiva y significativa. Cada UDI está diseñada para desarrollarse en un período de quince a veinte días lectivos, tiempo en el que se ejecutan tres guías de aprendizaje que conforman la secuencia didáctica completa ya que en nuestro proceso de practicas pedagógicas asistimos una ves a la semana.

Componente	**Descripción**	**Relación con el proyecto**
Justificación	Explica el por qué y para qué de la UDI, contextualizando la necesidad pedagógica.	Describe el problema de alfabetización inicial en los grados 1° y 2° y la necesidad de intervención.
Objetivos por grado	Define metas diferenciadas para cada grado escolar, reconociendo los ritmos de aprendizaje.	Se formularon objetivos específicos para grado 1° y grado 2° en cada UDI del Ciclo 1 y el Ciclo 2.
Competencias	Identifica las competencias comunicativas que se desarrollan: oral, escrita, lectora.	El proyecto trabaja competencias de producción e interpretación textual alineadas con el MEN.
EBC (MEN, 2006)	Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje que rigen lo que los estudiantes deben aprender.	Se verificaron los EBC de Producción Textual y Comprensión e Interpretación Textual para grados 1°-3°.
DBA (MEN, 2016)	Derechos Básicos de Aprendizaje: aprendizajes estructurantes mínimos que deben alcanzar los estudiantes.	Se seleccionaron los DBA 5, 6 y 8 para grado 1° y DBA 5 y 8 para grado 2° en Lenguaje.
Organización del aula	Define la disposición espacial y el tipo de agrupación: individual, parejas, grupos, trabajo colectivo.	Las actividades se diseñaron para trabajo en grupos pequeños y colectivo según la guía.
Secuencia didáctica	Describe la progresión lógica de las actividades: inicio, desarrollo, cierre, con tiempos aproximados.	Cada guía tiene tres momentos: Exploro (inicio), Practico (desarrollo) y Aplico (cierre).
Guías de aprendizaje	Documentos de trabajo entregados a los estudiantes que contienen las actividades a desarrollar.	Cada UDI contiene 3 guías, una por sesión, con momentos Exploro, Practico, Aplico diferenciados por grado.
Evaluación	Define los criterios, instrumentos y momentos de valoración del aprendizaje.	Se utilizó evaluación formativa continua: observación, participación, producción escrita y rúbricas.
Producto final	Establece el resultado concreto que debe producir el estudiante al finalizar la UDI.	Cada UDI culmina con una producción escrita o gráfica que evidencia el aprendizaje alcanzado.

En el contexto de la alfabetización inicial, la UDI permite integrar las competencias comunicativas comprensión oral, producción escrita, conciencia fonológica y lectura, alrededor de un tema motivador que da sentido y coherencia a las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas de grado 1° y 2° de la sede los mangos.

5.4.3 ¿Qué contiene una UDI?

Cada UDI elaborada en este proyecto está estructurada en diez secciones que garantizan la coherencia entre los referentes normativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las actividades desarrolladas en el aula. La siguiente tabla presenta los componentes y su relación con el proyecto:

Esta estructura garantiza que cada UDI no sea solo un listado de actividades, sino un documento pedagógico completo que articula el marco normativo nacional con las necesidades específicas de los estudiantes intervenidos.

5.4.4 La UDI como material didáctico en el proyecto

En el presente proyecto, la UDI cumple una doble función: es al mismo tiempo un instrumento de planificación para se y un material didáctico que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Como instrumento de planificación, permite anticipar las decisiones pedagógicas: qué van a aprender los estudiantes, cómo se va a enseñar, con qué recursos, en cuánto tiempo y cómo se va a evaluar. Como material didáctico, las guías de aprendizaje contenidas en cada UDI son los documentos que los estudiantes utilizan directamente durante las sesiones.

El proyecto se organizó en dos ciclos de intervención, cada uno conformado por cuatro UDI que cubren las actividades previstas en el cronograma de implementación. En total, el proyecto comprende ocho UDI distribuidas así:

Ciclo 1 (Primer período): 4 UDI que desarrollan actividades de reconocimiento del abecedario, conciencia fonológica y convivencia escolar como eje transversal.

Ciclo 2 (Segundo período): 4 UDI que profundizan en asociación de letras y vocales, producción escrita, segmentación silábica y cierre del proceso de alfabetización con la Ceremonia de Graduación Héroes del Alfabeto.

Cada UDI del proyecto fue diseñada siguiendo el mismo formato y estructura, lo que garantiza coherencia pedagógica entre los dos ciclos y permite hacer seguimiento progresivo al aprendizaje de los estudiantes. Las guías de aprendizaje de cada UDI están organizadas en tres momentos pedagógicos:

Exploro: momento de activación de conocimientos previos y motivación inicial, donde el estudiante entra en contacto con el tema a través de preguntas, juegos o situaciones problema.

Practico: momento de desarrollo de la actividad central, donde el estudiante ejercita y construye el aprendizaje con apoyo de la docente y sus compañeros.

Aplico: momento de cierre y aplicación autónoma, donde el estudiante demuestra lo aprendido mediante una producción concreta, ya sea escrita, gráfica o verbal.

Además, cada guía incluye un compromiso para la casa que extiende el aprendizaje al contexto familiar, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y el hogar. Las UDI completas se presentan como anexos al final de este documento, organizadas por ciclo y numeradas en orden de implementación.

La UDI es el material didáctico que da forma, coherencia y sustento pedagógico a todas las actividades del proyecto. Su estructura permite que las decisiones de enseñanza estén alineadas con los referentes normativos nacionales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, y al mismo tiempo respondan a las características y necesidades específicas de los estudiantes de grado 1° y 2° que participaron en el proyecto de investigación Héroes del Alfabeto.

5.5 Justificación de la propuesta

La necesidad de *Héroes del Alfabeto* no surge de una intuición ni de un supuesto teórico, sino de una realidad observada con rigor y registrada con detalle durante el primer momento de práctica pedagógica en la sede Los Mangos. El diagnóstico inicial, aplicado a doce estudiantes en total, seis de primero y seis de segundo grado. mediante la Matriz Interactiva de elaboración propia, reveló dificultades significativas en el reconocimiento del abecedario en ambos grados, con mayor profundidad en segundo, donde se esperaría un dominio más consolidado del sistema alfabético. Esta situación no es atribuible a una sola causa sino a la convergencia de múltiples factores que configuran un contexto educativo con necesidades particulares y urgentes.

El primero de esos factores es la ausencia de materiales didácticos pertinentes. Los libros disponibles en la sede corresponden a grados sexto, séptimo y octavo, lo que los convierte en recursos inutilizables para niños y niñas de seis a ocho años que están en pleno proceso de alfabetización inicial. Esta brecha material no es menor: priva a los estudiantes de herramientas básicas para el aprendizaje y exige del docente titular una capacidad de improvisación que no siempre puede sostenerse en el tiempo. *Héroes del Alfabeto* responde directamente a esta carencia al proponer materiales de autoría propia, elaborados a mano e impresos, diseñados específicamente para los niveles y las necesidades de los estudiantes de la sede.

El segundo factor es la complejidad del aula multigrado. Un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de primero y segundo grado con niveles heterogéneos de conceptualización de la lengua escrita, lo que demanda estrategias pedagógicas capaces de operar en varios niveles al mismo tiempo sin excluir a ningún estudiante. Las estrategias convencionales pensadas para aulas homogéneas no responden a esta realidad. La propuesta, en

cambio, está diseñada desde adentro del aula multigrado, con actividades diferenciadas que reconocen y atienden la heterogeneidad como una condición estructural y no como un obstáculo.

El tercer factor es el contexto socioeconómico y cultural de las familias. La mayoría vive de la agricultura, la pesca y las ventas informales a orilla de carretera, lo que limita las posibilidades de acompañamiento en los compromisos para la casa y reduce el tiempo que los niños y niñas dedican a actividades relacionadas con la lectura y la escritura fuera del aula. En este escenario, la escuela se convierte en el principal y en muchos casos único espacio donde el proceso de alfabetización puede ocurrir de manera sistemática y sostenida. *Héroes del Alfabeto* asume esa responsabilidad y la convierte en el punto de partida de su diseño.

Frente a este panorama, la propuesta se justifica no solo por las carencias que busca atender sino también por lo que ofrece: un proceso pedagógico situado, construido desde el contexto real de los estudiantes, con estrategias que conectan el mundo de las letras con el mundo que los niños y niñas conocen y habitan. Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979), el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso activo de construcción que el sujeto realiza desde su experiencia. Ignorar el contexto en el que ese sujeto vive es ignorar el material más potente con el que cuenta la pedagogía. *Héroes del Alfabeto* no lo ignora: lo convoca, lo nombra y lo pone al servicio del aprendizaje.

5.6 Fundamentación teórica

La propuesta pedagógica *Héroes del Alfabeto* encuentra su sustento teórico central en la psicogénesis de la lengua escrita, desarrollada por Ferreiro y Teberosky (1979) a partir de una investigación rigurosa sobre cómo los niños y niñas construyen el conocimiento del sistema alfabético. Esta teoría constituye el eje que articula todas las decisiones pedagógicas de la

propuesta, desde el diagnóstico inicial hasta el diseño de cada actividad, porque ofrece una explicación profunda y sistemática de los procesos internos que atraviesa el sujeto que aprende a leer y escribir. Comprender esos procesos no es un ejercicio académico abstracto sino una necesidad práctica: sin ese conocimiento, cualquier estrategia pedagógica corre el riesgo de imponerse sobre el aprendiz en lugar de acompañarlo.

El aporte fundamental de Ferreiro y Teberosky (1979) es demostrar que el aprendizaje de la lengua escrita no es una copia pasiva de un modelo externo sino una construcción activa que el niño realiza desde adentro, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba y reorganizando su comprensión del sistema a medida que interactúa con textos reales. Este proceso se desarrolla a través de cuatro niveles de conceptualización que no son etapas rígidas sino momentos de un continuo en permanente movimiento. El primer nivel, presilábico, corresponde al momento en que el niño no establece aún una relación entre las letras y los sonidos del habla, aunque ya distingue la escritura del dibujo y maneja algunas hipótesis sobre la cantidad y variedad de caracteres necesarios para que una escritura "diga algo". El segundo nivel, silábico, marca un avance significativo: el niño comienza a establecer una correspondencia entre cada letra escrita y una sílaba del habla, lo que representa el primer intento sistemático de relacionar la escritura con la oralidad. El tercer nivel, silábico-alfabético, es un momento de transición donde coexisten la lógica silábica y la lógica alfabética, generando conflictos productivos que el niño debe resolver para avanzar. El cuarto nivel, alfabético, supone la comprensión de que cada letra representa un fonema, es decir, una unidad mínima de sonido, lo que abre la puerta a la lectura y la escritura convencional.

En el aula de la sede Los Mangos, estos cuatro niveles coexisten simultáneamente dentro de un mismo salón donde se atienden estudiantes de primero y segundo grado. Esta realidad,

lejos de ser un obstáculo, es el punto de partida metodológico de *Héroes del Alfabeto*: cada actividad está diseñada para interpelar a los estudiantes desde el nivel en que se encuentran, ofreciéndoles un desafío cognitivo que los invite a avanzar sin saltarse el proceso que cada uno necesita vivir. Como profundiza Ferreiro (1991), la alfabetización inicial no es la transmisión de una técnica sino la apropiación de un objeto cultural complejo, proceso que solo puede ocurrir cuando el entorno pedagógico respeta y acompaña la lógica interna de quien aprende.

La conciencia fonológica ocupa un lugar central dentro de las estrategias de *Héroes del Alfabeto* y encuentra su fundamentación teórica en los trabajos de Defior (1994, 2008), quien la define como la capacidad para reflexionar sobre los sonidos que componen el lenguaje oral y manipularlos de manera consciente. Esta habilidad no emerge espontáneamente, sino que requiere de actividades específicas que lleven al estudiante a prestar atención deliberada a la estructura sonora de las palabras, más allá de su significado. Defior (2008) señala que el desarrollo de la conciencia fonológica es uno de los predictores más sólidos del éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, razón por la cual su trabajo sistemático desde los primeros grados constituye una inversión pedagógica de alto impacto. En *Héroes del Alfabeto*, la conciencia fonológica se trabaja a través de actividades como la identificación del sonido inicial de las palabras, la segmentación silábica y la asociación entre fonemas y grafemas, todas ellas diseñadas con un lenguaje accesible y materiales cercanos al contexto de los estudiantes.

El rol del otro en el aprendizaje encuentra su sustento en los planteamientos de Vygotsky (1978), quien propone que el desarrollo cognitivo no ocurre en solitario sino en la interacción social con otros más capaces o más avanzados. Su concepto de zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer de manera autónoma y lo que puede lograr con la orientación de otro, es una herramienta teórica de gran pertinencia para el

aula multigrado. En *Héroes del Alfabeto*, esta noción se operacionaliza en el trabajo en parejas entre estudiantes de primero y segundo grado, donde el más avanzado actúa como mediador del aprendizaje del otro, y en el rol del docente orientador como andamiaje permanente que sostiene el proceso sin sustituirlo.

Finalmente, la propuesta se ancla en los referentes curriculares oficiales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje en su segunda versión (MEN, 2016), los cuales definen con claridad los aprendizajes estructurantes que los estudiantes de primero y segundo grado deben alcanzar en el área de Lenguaje. Estos referentes no operan como una camisa de fuerza sino como un horizonte de sentido que orienta el diseño de las actividades y permite valorar los avances de los estudiantes dentro de un marco institucional reconocido. La articulación entre la psicogénesis de Ferreiro, la conciencia fonológica de Defior, la mediación de Vygotsky y los DBA del MEN configura una fundamentación teórica sólida, coherente y pertinente para una propuesta que nació de una realidad concreta y aspira a transformarla.

5.7 beneficiarios

La propuesta pedagógica Héroes del Alfabeto identifica dos tipos de beneficiarios: los directos y los indirectos.

Los beneficiarios directos son los once estudiantes que conforman actualmente el aula multigrado de la Sede Los Mangos: cinco niñas de grado primero, con edades entre los seis y los siete años, y seis estudiantes de grado segundo, cuatro niños y dos niñas, con edades entre los siete y los ocho años. Son ellos y ellas quienes participan directamente en cada sesión de la propuesta, quienes producen las evidencias de aprendizaje, quienes transitan por los niveles de

conceptualización de la lengua escrita y quienes, en última instancia, son los destinatarios de cada decisión pedagógica tomada a lo largo del proceso. Su condición de estudiantes de una sede rural multigrado, sin acceso a materiales didácticos pertinentes y con un acompañamiento familiar condicionado por las dinámicas económicas del territorio, hace de ellos y ellas no solo los beneficiarios de la propuesta sino su razón de ser.

Los beneficiarios indirectos son los padres de familia y el docente titular Carlos Vides Rocha. Las familias se benefician en la medida en que el avance de sus hijos en los procesos de alfabetización inicial fortalece el vínculo entre el hogar y la escuela, y les ofrece herramientas concretas para acompañar, desde sus posibilidades y su cotidianidad, el proceso lector y escritor de los niños y niñas. El docente titular, por su parte, se beneficia al contar con una propuesta pedagógica contextualizada, documentada y sistematizada que puede ser retomada, adaptada y continuada una vez concluido el ejercicio investigativo, constituyéndose así en un aporte real a las prácticas de enseñanza de la Alfabetización Inicial en la Sede Los Mangos.

5.8 Plan operativo

El plan operativo de la propuesta pedagógica *Héroes del Alfabeto* recoge el recorrido completo de la intervención, organizado en dos ciclos que abarcan los dos momentos de práctica pedagógica. El Ciclo de Origen, desarrollado entre septiembre y noviembre de 2025, corresponde a las actividades diagnósticas y de base que permitieron identificar los niveles de conceptualización de la lengua escrita presentes en los estudiantes y construir progresivamente la propuesta desde la práctica misma. El Ciclo de Entrenamiento, desarrollado entre marzo y mayo de 2026, corresponde a la implementación sistemática de las estrategias de fortalecimiento diseñadas a partir de los hallazgos del ciclo anterior. Esta estructura de dos ciclos es coherente

con el método de Investigación Acción Participativa, donde la acción y la reflexión se retroalimentan de manera continua a lo largo del proceso.

CICLO DE ORIGEN (2025): Misiones de Diagnóstico y Base

N°	Fecha	Nombre de la actividad	Estrategia	Actividad	Responsable
1	30-09-2025	El Reclutamiento de Cantidades y Grafías	Análisis cuantitativo del nombre propio	Los estudiantes tocan y cuentan las letras de su nombre propio usando tapas y frijoles, comparan longitudes entre compañeros y establecen relaciones entre cantidad de grafías y sonidos.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
2	15-10-2025	El Árbol del Problema y la Matriz Interactiva	Diagnóstico crítico y reestructuración metodológica	Se aplica el árbol de problemas, que resulta abstracto para los estudiantes. Se realiza ajuste hacia la Matriz Interactiva: mediante dibujos y preguntas dirigidas los niños expresan sus dificultades y deseos, generando el insumo real para el proyecto.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
3	22-10-2025	El Mercado de las Palabras Mágicas	Segmentación silábica en contexto significativo	Juego de roles ambientado en una tienda donde la moneda es el ritmo. Los estudiantes pagan por productos segmentando sus	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De

				nombres en sílabas mediante aplausos y saltos, registrando las palabras divididas silábicamente en el cuaderno.	Armas y estudiantes
4	05-11-2025	El Código Secreto de los Símbolos	Decodificación y correspondencia biunívoca	Misión de espionaje donde se sustituyen números por letras. Los estudiantes resuelven acertijos numéricos para obtener letras y descifrar un mensaje oculto, reforzando la noción de escritura como sistema de representación simbólica.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
5	12-11-2025	La Gran Búsqueda de los Glifos Perdidos	Exploración del entorno alfabetizador	Actividad de exploración donde los estudiantes localizan letras físicas escondidas en el entorno siguiendo pistas espaciales y las arman en equipo para reconstruir palabras clave, fomentando el trabajo cooperativo.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
6	26-11-2025	El Cónclave de los Guardianes del Saber	Consolidación de la identidad alfabética	Ceremonia de cierre del primer ciclo. Cada estudiante elige una letra de poder y diseña su escudo de guardián, generando un vínculo emocional positivo con el sistema alfabético antes del receso escolar.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes

CICLO DE ENTRENAMIENTO (2026): Misiones de Fortalecimiento

N°	Fecha	Nombre de la actividad	Estrategia	Actividad	Responsable
7	10-03-2026	Asociando las Letras y Vocales	Integración fonema-grafema	Los estudiantes visualizan la unión sonora entre consonantes y vocales mediante hilos y tarjetas perforadas, formando sílabas directas y comprendiendo la estructura interna de la palabra.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
8	17-03-2026	Veo Veo: El Ojo del Halcón Alfabético	Categorización semántica y fonológica	Rastreo visual de objetos que inician con un sonido específico para entrenar la abstracción fonológica. Los estudiantes identifican, nombran y registran en pizarras pequeñas los elementos del entorno que corresponden al fonema trabajado.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
9	24-03-2026	La Carrera de las Sílabas	Fluidez verbal y completamiento de palabras	Competencia física y mental donde los estudiantes completan palabras mediante fichas silábicas, combinando movimiento corporal con producción escrita para afianzar la conciencia silábica de manera lúdica y activa.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes

10	07-04-2026	El Gusanito Alfabético	Secuenciación y orden alfagráfico	Construcción colectiva de un gusano gigante donde cada segmento representa una letra del abecedario en orden convencional, permitiendo interiorizar la secuencia alfabética mediante el trabajo cooperativo y la manipulación de materiales.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
11	14-04-2026	El Lápiz del Conquistador	Producción textual dirigida	Los estudiantes escriben sus hazañas heroicas enfatizando el uso de mayúsculas y signos de puntuación básicos, avanzando hacia la producción de textos con sentido completo según el nivel de conceptualización de cada uno.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
12	21-04-2026	El Grito del Héroe	Prosodia y expresividad lectora	Lectura dramatizada con diferentes matices emocionales para mejorar la fluidez y la intención comunicativa. Los estudiantes leen guiones sencillos con antifaces, desarrollando confianza y expresividad en la comunicación oral.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes

13	28-04-2026	Rompe Sílabas Mágico	Análisis estructural de la palabra	Deconstrucción física de palabras mediante recorte de tiras, permitiendo que los estudiantes comprendan que las palabras son estructuras modulares intercambiables y puedan reorganizarlas para formar nuevas palabras.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
14	05-05-2026	Entrenamiento en la Arena de Cristal	Estimulación multisensorial del trazo	Trazado de letras en bandejas con arena o harina para afianzar la memoria motriz sin la presión del error en papel, integrando el aprendizaje sensorial con el reconocimiento de las grafías trabajadas.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
15	12-05-2026	El Rescate de las Sílabas	Completamiento y cierre léxico	Identificación de sílabas faltantes en palabras incompletas extraídas de una bolsa de misterios. Los estudiantes recuperan el sentido completo de cada palabra mediante fichas silábicas, reforzando la comprensión de la estructura interna de la lengua escrita.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes

16	19-05-2026	Olimpiadas del Héroe - El Radar de las Letras	Evaluación por estaciones y discriminación visual	Sesión evaluativa fusionada en cuatro estaciones: escritura espontánea, lectura en voz alta, conciencia fonológica y producción oral. Los estudiantes rotan individualmente por cada estación, permitiendo valorar el alcance real de cada uno e identificar aspectos de refuerzo. Se integra una sopa de letras final como actividad de discriminación visual.	Mateo Giraldo Hostia, Rafael Heli Cañarete De Armas y estudiantes
17	26-05-2026	Ceremonia de Graduación Héroes del Alfabeto	Cierre y celebración del proceso	Ceremonia de despedida y graduación como Héroes del Alfabeto. Los estudiantes reciben su diploma, comparten lo aprendido durante el recorrido y celebran colectivamente el proceso vivido. Se recogen las evidencias finales para el análisis del Capítulo VI.	

5.9 Actividades

5.9.1 Descripción de las actividades

Las actividades que conforman el Ciclo de Entrenamiento de *Héroes del Alfabeto* están diseñadas con un lenguaje sencillo, materiales accesibles y dinámicas activas que invitan a los estudiantes de primero y segundo grado a explorar, construir y apropiarse del sistema alfabético desde su propia experiencia. Cada actividad responde a un propósito pedagógico específico articulado con los niveles de conceptualización de la lengua escrita identificados en el diagnóstico.

Nota: La presente sección describe únicamente las actividades correspondientes al Ciclo de Entrenamiento (2026), dado que las seis actividades del Ciclo de Origen (2025) forman parte del proceso diagnóstico documentado en el Capítulo IV del presente proyecto. Su inclusión en esta sección generaría una repetición innecesaria de información ya sistematizada y analizada en dicho capítulo.

5.9.2 Asociando las Letras y Vocales

En esta actividad los estudiantes exploran la unión sonora entre consonantes y vocales mediante hilos y tarjetas perforadas, construyendo físicamente las sílabas directas que conforman las palabras. Al unir con un hilo la tarjeta de la consonante con la de la vocal correspondiente, cada niño y niña materializa la relación entre los sonidos del habla y su representación escrita, comprendiendo que las letras no existen de manera aislada sino que se combinan para producir significado. Esta actividad es especialmente pertinente para los estudiantes que se encuentran en los niveles silábico y silábico-alfabético, pues les ofrece una experiencia concreta y manipulable que apoya el tránsito hacia la comprensión del principio alfabético.

5.9.3 Veo Veo: El Ojo del Halcón Alfabético

Esta actividad propone un rastreo visual del entorno inmediato del aula y la sede, donde los estudiantes identifican objetos cuyo nombre inicia con un sonido específico trabajado durante la sesión. Mediante pizarras pequeñas y marcadores, cada estudiante registra los elementos encontrados, clasificándolos según su fonema inicial y construyendo así un inventario sonoro del mundo que los rodea. La actividad entrena la abstracción fonológica de manera situada y significativa, conectando el entorno rural de la sede Los Mangos con el aprendizaje del sistema alfabético, en coherencia con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la construcción de significado desde la experiencia real del sujeto que aprende.

5.9.4 La Carrera de las Sílabas

En esta actividad los estudiantes participan en una competencia física y mental donde el movimiento corporal se convierte en vehículo del aprendizaje. Mediante fichas silábicas, los niños y niñas completan palabras incompletas desplazándose por el espacio del aula para encontrar la sílaba que falta, combinando así la acción física con la producción escrita. Esta dinámica lúdica refuerza la conciencia silábica de manera activa y participativa, generando motivación y disposición positiva hacia el aprendizaje en estudiantes que han mostrado dificultades con el reconocimiento convencional del sistema alfabético.

5.9.5 El Gusanito Alfabético

Esta actividad convoca a todos los estudiantes a construir colectivamente un gusano gigante donde cada segmento circular representa una letra del abecedario en su orden convencional. Mediante círculos de colores y pegante, el grupo arma progresivamente la secuencia completa del alfabeto, nombrando cada letra, reconociendo su sonido y ubicándola en

el lugar que le corresponde dentro del sistema. El resultado es un material didáctico elaborado por los propios estudiantes que permanece visible en el aula como referente constante durante las sesiones siguientes, convirtiendo el proceso de construcción en un acto de apropiación colectiva del abecedario.

5.9.6 El Lápiz del Conquistador

En esta actividad los estudiantes producen textos breves a partir de la narrativa de *Héroes del Alfabeto*, escribiendo sus propias hazañas heroicas con énfasis en el uso de mayúsculas al inicio de la oración y en los nombres propios, así como en los signos de puntuación básicos. Cada estudiante escribe según su nivel de conceptualización: una letra, una sílaba, una palabra o una oración completa, sin que se exija uniformidad en el resultado. Lo que se valora es el acto de producción con intención comunicativa, reconociendo que escribir es siempre un ejercicio de construcción de sentido, independientemente del nivel en que se encuentre quien escribe.

5.9.7 El Grito del Héroe

Esta actividad propone la lectura dramatizada como estrategia para desarrollar la fluidez lectora y la expresividad comunicativa. Los estudiantes reciben guiones sencillos adaptados a su nivel y, con antifaces que los identifican como sus personajes heroicos, leen en voz alta con diferentes matices emocionales: alegría, sorpresa, valentía o tristeza. La dramatización cumple una función pedagógica doble: por un lado, reduce la ansiedad asociada a la lectura en voz alta al enmarcarla dentro de un juego de roles; por otro, desarrolla la conciencia de que leer es un acto comunicativo que implica intención, entonación y presencia ante un interlocutor real.

5.9.8 Rompe Sílabas Mágico

En esta actividad los estudiantes reciben tiras de palabras impresas que deben recortar físicamente para separar sus sílabas, reorganizarlas y formar nuevas palabras. Al deconstruir y reconstruir las palabras con sus propias manos, los niños y niñas comprenden que estas son estructuras modulares compuestas por partes menores intercambiables, lo cual profundiza la comprensión del principio silábico y abre la puerta hacia el nivel alfabético. Los sobres con fichas de sílabas permiten además que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, atendiendo la heterogeneidad de niveles presente en el aula multigrado.

5.9.9 Entrenamiento en la Arena de Cristal

Esta actividad propone el trazado de letras en bandejas con arena o harina como estrategia de estimulación multisensorial del trazo. Al escribir con el dedo sobre una superficie blanda, los estudiantes afianzar la memoria motriz asociada a cada grafía sin la presión que genera el error en papel, pues la arena permite borrar y volver a trazar cuantas veces sea necesario. Esta experiencia sensorial integra el aprendizaje kinestésico con el reconocimiento visual de las letras, siendo especialmente valiosa para estudiantes en niveles presilábico y silábico que aún están consolidando la forma convencional de las grafías.

5.9.10 El Rescate de las Sílabas

En esta actividad los estudiantes extraen fichas de sílabas de una bolsa de misterios y las utilizan para completar palabras incompletas que han perdido algunas de sus partes. La imagen de palabras heridas que necesitan ser rescatadas genera una narrativa motivadora coherente con el espíritu de *Héroes del Alfabeto*, donde cada estudiante asume el rol de rescatador del lenguaje. Al identificar la sílaba faltante y restituirla en su lugar, los niños y niñas ejercitan el cierre léxico

y refuerzan la comprensión de la estructura interna de la lengua escrita, consolidando aprendizajes construidos a lo largo del ciclo de entrenamiento.

5.9.11 Olimpiadas del Héroe — El Radar de las Letras

Esta sesión evaluativa fusiona la discriminación visual mediante una sopa de letras final con una evaluación formativa organizada en cuatro estaciones de trabajo individual. En la primera estación, de escritura espontánea, cada estudiante produce un texto breve a partir de una imagen relacionada con su entorno. En la segunda, de lectura en voz alta, lee una palabra, una oración o un texto corto según su nivel. En la tercera, de conciencia fonológica, identifica sonidos iniciales, segmenta sílabas y reconoce palabras que riman. En la cuarta, de producción oral, responde preguntas sencillas sobre lo aprendido durante el proceso. La rotación individual por cada estación permite valorar el alcance real de cada estudiante e identificar con precisión los aspectos que requieren refuerzo, alimentando directamente las recomendaciones del Capítulo VI.

5.9.12 Ceremonia de Graduación — Héroes del Alfabeto

La sesión de cierre de *Héroes del Alfabeto* es una ceremonia de despedida y graduación donde cada estudiante recibe su diploma como Héroe del Alfabeto, reconocimiento simbólico del recorrido realizado y de los aprendizajes construidos a lo largo del proceso. Durante la ceremonia, los niños y niñas comparten con el grupo algo que aprendieron, muestran una producción que los enorgullece y celebran colectivamente el camino recorrido desde la primera sesión. Este cierre no es un trámite sino un acto pedagógico con sentido propio: reconoce a cada estudiante como protagonista de su aprendizaje, consolida la identidad alfabética construida durante el proceso y deja una huella afectiva positiva asociada al mundo de las letras y la lectura.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.1 Resultados

Objetivo específico 1: Diagnosticar los niveles de conceptualización de la lengua escrita y el estado de desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes de primero y segundo grado de la sede Los Mangos.

Se logró identificar mediante la aplicación de la Matriz Interactiva durante el primer momento de práctica pedagógica, entre septiembre y noviembre de 2025, que los doce estudiantes que conformaban el grupo en ese período presentaban niveles heterogéneos de conceptualización de la lengua escrita, con dificultades más acentuadas en segundo grado, donde se esperaría una mayor consolidación del proceso lector y escritor, lo que permitió construir un diagnóstico inicial contextualizado y fundamentado en evidencia empírica recolectada directamente en el aula multigrado. Este hallazgo es coherente con lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes demostraron que los niños no aprenden a escribir de manera pasiva ni lineal, sino que construyen hipótesis propias sobre el sistema de escritura que evolucionan progresivamente; lo que en el aula de la sede Los Mangos se evidenció precisamente en la coexistencia simultánea de niveles presilábico, silábico y silábico-alfabético dentro de un mismo grupo, confirmando que la heterogeneidad no es una anomalía sino una condición constitutiva del aprendizaje inicial de la escritura. Defior (1994) identifica la conciencia fonológica como predictor clave del éxito lector, señalando que opera como una habilidad continua que va desde formas globales e implícitas de sensibilidad hacia la estructura sonora del lenguaje hasta formas más analíticas y explícitas de manipulación de sus unidades mínimas. Hernández Pérez (2021) documentó hallazgos análogos en un aula multigrado rural de Sucre: el diagnóstico inicial reveló

que la mayoría de los estudiantes no lograban leer fluidamente palabras sencillas y evidenciaban confusión entre fonemas. Medina Morales (2025) confirmó en su revisión latinoamericana que los estudiantes transitan por etapas claramente diferenciadas y que conocerlas permite al docente seleccionar actividades pertinentes, por tanto este objetivo se considera cumplido en su dimensión diagnóstica.

A través de la observación directa y sistemática de las producciones escritas, los dibujos y las participaciones orales durante las sesiones del Ciclo de Entrenamiento se confirmó que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades en la segmentación de palabras, el reconocimiento del valor sonoro convencional de las grafías y la correspondencia fonema-grafema, aspectos que Defior (1994) identifica como predictores clave del éxito lector, evidenciándose además que dichas dificultades no eran homogéneas sino que respondían a hipótesis distintas sobre el sistema alfabético en cada estudiante, lo que permitió orientar las estrategias de intervención hacia el desarrollo progresivo y diferenciado de la conciencia fonológica en ambos grados, confirmando así el cumplimiento de este objetivo.

Objetivo específico 2: Diseñar y aplicar secuencias didácticas de alfabetización inicial, adaptadas al contexto rural multigrado, que articulen la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la producción escrita.

Se implementaron sesiones pedagógicas entre el 7 de abril y el 19 de mayo de 2026, desarrollando estrategias que articularon de manera progresiva la conciencia fonológica, la correspondencia grafema-fonema, la comprensión lectora y la producción escrita, con materiales de autoría propia elaborados a mano e impresos, diferenciados por niveles de conceptualización y adaptados al contexto rural sin conectividad de la sede Los Mangos, observándose una respuesta creciente de participación y motivación en los estudiantes de ambos grados a medida

que avanzaban las sesiones. Esta respuesta es coherente con lo señalado por Pérez Abril y Roa Casas (2010), quienes plantean que las competencias comunicativas en los primeros grados se desarrollan a través de ejes interdependientes que incluyen la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura, cuya articulación en situaciones reales de comunicación potencia significativamente el desarrollo comunicativo del estudiante. La sesión del 5 de mayo, "Entrenamiento en la Arena de Cristal", generó los niveles más altos de activación y receptividad gracias al formato kinestésico que permitía trazar letras en bandejas con arena o harina y borrarlas cuantas veces fuera necesario, eliminando la presión asociada al error en papel. Este resultado es coherente con lo documentado por Vergara Coavas (2021), quien evidenció que las estrategias fundamentadas en la perspectiva psicogenética generan transformaciones significativas cuando se implementan de manera sistemática. La sesión del 12 de mayo convocó espontáneamente a estudiantes de grados superiores, confirmando lo planteado por Vygotsky (1978) sobre el papel de los pares más capaces en la activación de la Zona de Desarrollo Próximo, y lo documentado por Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023), cuya investigación en un aula multigrado de La Paz, Cesar, evidenció que la lectura compartida genera mayor motivación y desarrollo de microhabilidades lectoras y escritoras en contextos rurales análogos. Aunque algunas actividades requirieron ajustes en tiempo real, Cassany (1999) señala que las dificultades en la lectoescritura responden también a la distancia entre las prácticas letradas del hogar y las exigidas por la escuela, brecha especialmente pronunciada en contextos rurales, por tanto este objetivo se considera parcialmente cumplido en su dimensión de consolidación, requiriendo continuidad pedagógica más allá del período de práctica.

La sesión del 5 de mayo, "Entrenamiento en la Arena de Cristal", generó los niveles más altos de activación y receptividad de todo el ciclo gracias al formato kinestésico que permitía

trazar letras en bandejas con arena o harina y borrarlas cuantas veces fuera necesario, eliminando así la presión asociada al error en papel que inhibía la participación de varios estudiantes, mientras que la sesión del 12 de mayo, centrada en lectura activa con estrategia de predicción, fue la más participativa del proceso al punto de convocar espontáneamente a dos estudiantes de grados superiores que se integraron a la dinámica desde el pasillo, confirmando que las estrategias respondieron efectivamente a las realidades del contexto rural y multigrado, por tanto este resultado refuerza el cumplimiento del objetivo.

Aunque se evidenció participación creciente y avances individuales documentados, algunas actividades requirieron ajustes en tiempo real debido a la dependencia sistemática hacia la copia observada en dos estudiantes de grado segundo y a la negativa de participación de un estudiante en la sesión del 5 de mayo, quien debió ser atendido de manera diferenciada por el docente titular, evidenciando que la heterogeneidad del aula multigrado incluye dimensiones emocionales y actitudinales que ninguna estrategia puede ignorar, tal como advierte Vygotsky (1978) al señalar que el aprendizaje organizado pone en marcha procesos evolutivos que sin esa intervención serían imposibles, pero que esa organización debe contemplar también las condiciones afectivas en que ocurre, por lo que este objetivo se considera parcialmente cumplido en su dimensión de consolidación, requiriendo continuidad pedagógica más allá del período de práctica.

Objetivo específico 3 Evaluar el impacto de las secuencias didácticas implementadas sobre el aprendizaje del sistema alfabético y el desarrollo de las competencias comunicativas, a través de la sistematización y el análisis crítico de la experiencia pedagógica.

A lo largo del Ciclo de Entrenamiento se sistematizaron evidencias de avance individual y colectivo mediante registros en el diario de campo, producciones escritas, fichas de trabajo y registros fotográficos recolectados sesión a sesión, lo que permitió documentar con rigor el proceso vivido en el aula multigrado y construir un mapa progresivo del estado de cada estudiante, sirviendo además como herramienta de ajuste pedagógico continuo entre sesiones. Esta forma de sistematización es coherente con el método de Investigación Acción Participativa adoptado en el proyecto, en el que, según Fals Borda y Rahman (1991), la documentación sistemática de la experiencia constituye en sí misma un acto de producción de conocimiento situado, donde la reflexión sobre la práctica alimenta continuamente las decisiones pedagógicas. Los hallazgos de Arévalo (2025) en un aula multigrado rural de México confirman esta perspectiva: la sistematización continua del proceso permitió identificar avances individuales que de otro modo habrían pasado inadvertidos en la dinámica colectiva del aula. Asimismo, la socialización mediante la feria pedagógica responde al planteamiento de Hymes (1996) sobre la competencia comunicativa como práctica social situada: compartir públicamente los aprendizajes construidos es un acto comunicativo real en el que los estudiantes demuestran ante una audiencia genuina el dominio progresivo del sistema alfabético, convirtiendo el cierre del proceso en una experiencia significativa de uso del lenguaje escrito en contexto, por tanto este objetivo se considera cumplido en su dimensión de documentación y análisis crítico.

Se registraron avances individuales verificables a lo largo del proceso: una estudiante de grado segundo que hasta entonces dependía de copiar a sus compañeros produjo por primera vez un texto escrito de manera autónoma, hecho registrado en el diario de campo como un punto de inflexión en su proceso; una estudiante de grado primero desarrolló su conciencia fonológica de manera sostenida a partir del trabajo constante en los compromisos para la casa, mostrando en

sesiones sucesivas una identificación cada vez más precisa de los sonidos iniciales de las palabras; otra estudiante de grado primero que al inicio mostraba dispersión frecuente memorizó el lema de la propuesta y comenzó a participar activamente en las dinámicas grupales; y un estudiante de grado segundo que en sesiones anteriores figuraba entre los casos con mayores dificultades mostró alta disposición durante la lectura guiada del 12 de mayo, confirmando que las estrategias activaron procesos de cambio real aunque a ritmos diferenciados, por tanto este resultado refuerza el cumplimiento del objetivo.

La socialización del proceso se realizó a través de la Feria Pedagógica institucional del 19 de mayo de 2026, donde la Estación 2 "El Laboratorio de las Letras Libres" constituyó el espacio central de evaluación del nivel psicogenético de cada estudiante mediante bandejas con harina, alfabetos móviles y tableros borrables en un ambiente libre de modelos externos, lo que permitió acceder al nivel real de conceptualización de cada niño y niña en coherencia con los planteamientos de Ferreiro (1991), quien subraya que las producciones infantiles espontáneas revelan las hipótesis activas que el sujeto ha construido sobre el sistema alfabético; de los once estudiantes activos, siete fueron evaluados, confirmándose un estudiante en nivel alfabético consolidado, dos en transición entre el nivel presilábico avanzado y el silábico inicial, y cuatro en distintas manifestaciones del nivel presilábico, mientras que un estudiante de grado segundo trabajó de manera diferenciada con el docente titular y cuatro estudiantes de grado primero estuvieron ausentes ese día, lo que limita la completitud del mapa diagnóstico final sin invalidar los hallazgos obtenidos, por tanto este objetivo se considera cumplido.

6.2 Conclusiones

De acuerdo con el desarrollo de la presente investigación titulada Fortalecimiento de competencias comunicativas mediante estrategias pedagógicas de Alfabetización Inicial en estudiantes de primero y segundo grado de la sede Los Mangos, se concluye que el objetivo general, orientado a fortalecer los procesos de Alfabetización Inicial para el desarrollo de competencias comunicativas mediante estrategias pedagógicas adaptadas al contexto rural y multigrado, fue logrado de manera progresiva y con avances verificables, evidenciándose transformaciones reales en la participación, la producción escrita autónoma y el desarrollo de la conciencia fonológica en varios estudiantes de ambos grados, sin embargo, es necesario señalar que la consolidación plena de las competencias comunicativas trabajadas requiere de procesos continuos y sostenidos que trasciendan el período de práctica pedagógica, dado que los ritmos de aprendizaje en el aula multigrado son profundamente heterogéneos y responden a condiciones del contexto que ninguna intervención de corto plazo puede transformar de manera definitiva.

En respuesta a la pregunta problema planteada, que indagaba por las estrategias pedagógicas de Alfabetización Inicial que permiten fortalecer las competencias comunicativas en un aula multigrado de contexto rural, se concluye que las estrategias centradas en la conciencia fonológica, la asociación semántica, el trabajo kinestésico con materiales manipulativos y la lectura activa con predicción resultaron pertinentes y bien recibidas por los estudiantes, logrando impactar positivamente la motivación, la disposición hacia la escritura y la participación oral, siendo la ausencia de modelos externos durante la evaluación un factor determinante para acceder al nivel real de conceptualización de cada niño y niña, en coherencia con los planteamientos de Ferreiro (1991) sobre la naturaleza constructiva del aprendizaje del sistema alfabético.

Finalmente, el recorrido documentado a lo largo de los dos momentos de práctica pedagógica en la sede Los Mangos confirma que es posible adaptar y potenciar propuestas de Alfabetización Inicial rigurosas, contextualizadas y pedagógicamente fundamentadas en condiciones de ruralidad extrema, sin internet, sin materiales didácticos pertinentes preexistentes y en un aula donde un solo docente atiende simultáneamente primero y segundo grado, lo que constituye en sí mismo un hallazgo de valor para la formación docente en contextos similares, aunque también evidencia que los avances alcanzados son el punto de partida de un proceso que la comunidad educativa, las familias y las instituciones deben asumir con continuidad y compromiso para que se conviertan en aprendizajes verdaderamente consolidados.

6.3 Recomendaciones

Se recomienda al docente titular Carlos Vides Rocha dar continuidad a las estrategias de Alfabetización Inicial trabajadas durante el Ciclo de Entrenamiento de la propuesta *Héroes del Alfabeto*, especialmente con los estudiantes de segundo grado que al cierre del proceso se ubicaban en niveles presilábicos, dado que los estudiantes de segundo grado que al cierre del proceso se ubicaban en niveles presilábicos requieren una intervención sostenida y diferenciada que no puede interrumpirse sin riesgo de retroceso, siendo fundamental mantener el uso de materiales manipulativos, el trabajo con conciencia fonológica y la producción escrita en ambientes libres de presión, adaptando las actividades a los ritmos individuales de cada estudiante y evitando que la heterogeneidad del aula multigrado derive en la atención exclusiva de quienes ya avanzan, dejando rezagados a quienes más acompañamiento necesitan.

Se recomienda a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del Vesubio, a través de su equipo directivo, gestionar ante las entidades competentes la dotación de materiales didácticos pertinentes para los grados de primaria de la sede Los Mangos, dado que los libros de la canasta educativa disponibles corresponden a grados sexto, séptimo y octavo, lo que representa una barrera estructural para el aprendizaje de los estudiantes más pequeños, siendo igualmente necesario garantizar que los tres docentes que atienden los cinco grados de la sede cuenten con apoyos pedagógicos, acompañamiento institucional y espacios de formación continua que les permitan responder con pertinencia a las exigencias de un aula multigrado en contexto de ruralidad extrema, de esta manera la institución asumirá su responsabilidad en la sostenibilidad de los avances logrados y proyectará una cultura escolar más equitativa para sus sedes rurales.

Se recomienda a las familias de los estudiantes de primero y segundo grado de la sede Los Mangos involucrarse de manera más activa en el acompañamiento de los compromisos para

la casa, reconociendo que su participación no requiere que dominen el sistema alfabético sino que dediquen tiempo de calidad a escuchar a sus hijos leer en voz alta, a pedirles que nombren letras en el entorno cotidiano o simplemente a valorar y celebrar cada avance por pequeño que parezca, ya que la evidencia recogida a lo largo del proceso muestra que los estudiantes con mayor acompañamiento familiar fueron quienes desarrollaron con más rapidez su conciencia fonológica, confirmando que la escuela y el hogar son espacios complementarios cuya articulación determina en gran medida el ritmo y la profundidad del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

Aguas Arévalo, L., & Flórez Álvarez, N. (2021). *La grafomotricidad para fortalecer la escritura en el aula multigrado nivel preescolar y grado primero de la Institución Educativa Externado de San Sebastián (INSEDES), sede Buenavista Magdalena* [Trabajo de grado de Normalista Superior, Institución Educativa Normal Superior de Mompox].

Arévalo Robles, M. J. (2025). Alfabetización inicial en aulas rurales multigrado: una propuesta pedagógica desde la transdisciplinariedad. *Revista Iberoamericana de Educación Rural (RIbER)*, *3*(6), 21–43.

Beltrán Buelvas, S. (2023). Educación rural contextualizada y enseñanza de la lengua en territorios rurales colombianos. *Revista Colombiana de Educación Rural*, *8*(1), 45–63.

Braslavsky, B. (1992). Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial. *Lectura y Vida*, *13*(1), 27–36.

Braslavsky, B. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* (Obra original publicada en 1962). Fondo de Cultura Económica.

Cabezas Cortes, M. D. P. (2026). Desarrollo de habilidades lecto-escritoras en segundo grado de educación básica primaria en Colombia: estrategias pedagógicas y mediaciones didácticas. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 409–419.

Campos Barrionuevo, B. (2020). La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *38*(1), 147–175. https://doi.org/10.14201/et2020381147175

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, *17*(67–68), 91–113. https://doi.org/10.1174/021037094321268886

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, *31*(3), 333–345.

Escandón Martínez, J. (2025). *Modelo teórico basado en la transversalidad para la enseñanza de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Fals Borda, O., & Rahman, M. A. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP.

Ferreiro, E. (1991). *Proceso de alfabetización: La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Gómez Montañez, R. B. (2023). Aulas multigrado en el sector rural de Colombia. *Gaceta de Pedagogía*, (47), 121–142. https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2348

Gonza Rivera, H. M. (2024). Alfabetización inicial: prácticas y marcos referenciales del pensamiento docente. *Revista Aula Virtual*, *5*(12).

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.Guba, EG y Lincoln, YS (1985). *Indagación naturalista*. Publicaciones sabias.

Heredia Vergara, J. C., & Mercado Ramos, D. M. (2023). Escritura creativa en ambientes socioculturales para el fortalecimiento de la producción textual, en los estudiantes de grado cuarto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 5191–5205. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4824/7309

Hernández Pérez, A. (2021). *Aplicación de juegos interactivos para fortalecer la conciencia fonológica en el grado 1 del Centro Educativo San Nicolás de las Martas de Majagual-Sucre* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/5ba30023-29b4-4368-b4ba-0ae078903b73/content

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa (J. Gómez Bernal, Trad.). *Forma y Función*, (9), 13–37. https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051

López Niño, L. V., Niño Ribón, M. C., & Niño Vargas, J. D. (2021). *Fomentando la lectura y escritura en el nivel preescolar y grado primero de la*

Institución Educativa Técnica Departamental de Troncoso sede Jaime [Trabajo de grado de Normalista Superior inédito, Escuela Normal Superior de Mompox].

Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico* (3.ª ed.). Trillas.

Medina Morales, S. S. (2025). La alfabetización inicial de las escuelas primarias en la actualidad. *Revista Neuronum*, *11*(1).

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. Grados 1.° y 2.°* (2.ª ed.). MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf

Muegues Rodríguez, M. D., & Colina Chacín, M. M. (2023). Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, *30*(1), 13–31. https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1

Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito / CERLALC.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

UNESCO. (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital*. UNESCO.

Vergara Coavas, G. L. (2021). *Implementación de estrategias didácticas desde la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro en la enseñanza de la escritura a estudiantes de grado primero* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/761ffba3-f7d2-417d-92f5-0217ed24b409/content

Vygotsky, L. S. (1978). *Mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Editorial de la Universidad de Harvard.

ANEXOS



Ilustración 1: *primer día en la comunidad de los mangos*

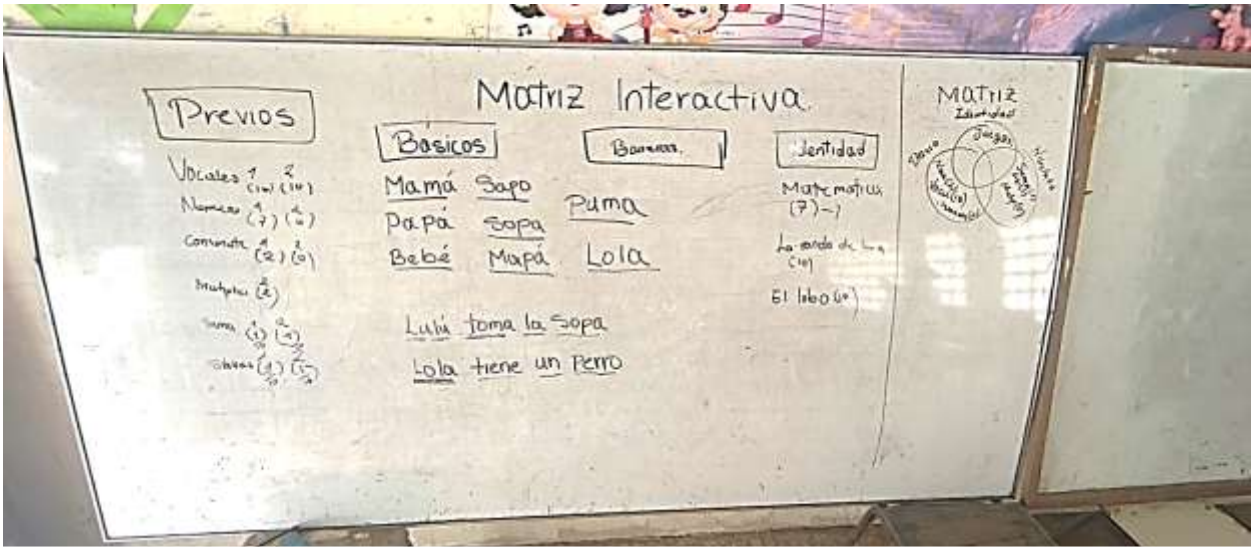


Ilustración 2: *Matriz interactiva para diagnóstico inicial de los alumnos*



Ilustración 3:
Nota. Aplicación de la Misión 8, "Veo Veo: El Ojo del Halcón Alfabético". Se observan las fichas y materiales impresos trabajados individualmente por los estudiantes para el rastreo visual y la categorización semántica y fonológica. Fotografía propia.

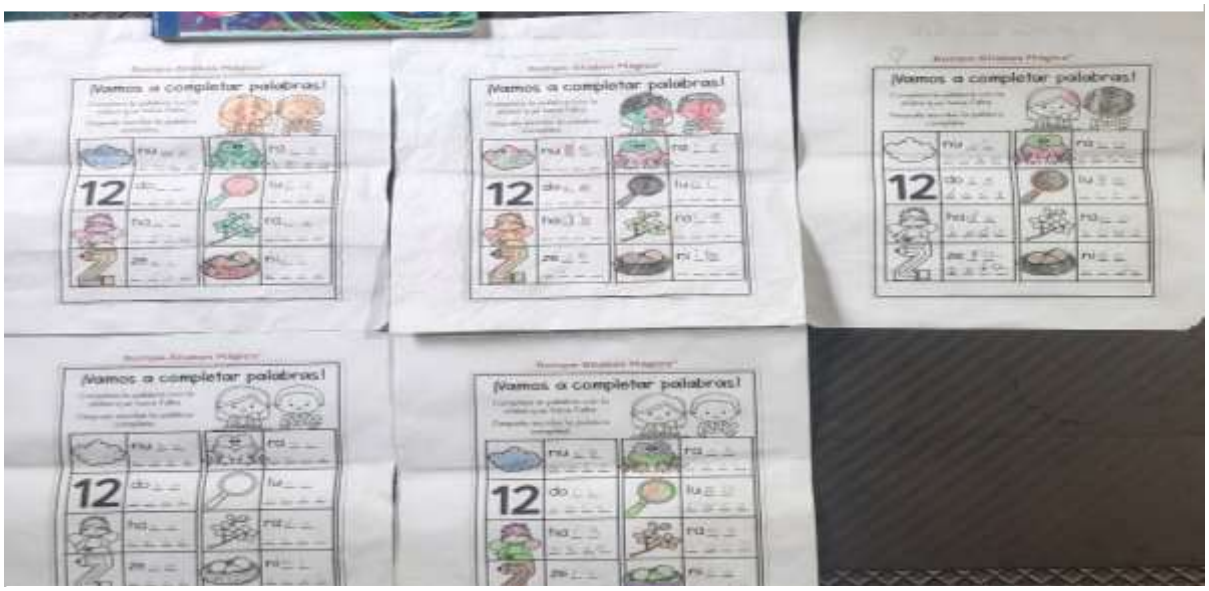


Ilustración 4
Nota. Aplicación de la Misión 13, "Rompe Sílabas Mágico". Se evidencia la deconstrucción física de palabras mediante el recorte y manipulación de tiras silábicas, permitiendo a los estudiantes comprender la estructura modular e intercambiable de las palabras. Fotografía propia.



Ilustración 5

Nota. Aplicación de la Misión 11, "El Lápiz del Conquistador". Se observa a los estudiantes en la actividad de picado y relleno de letras mediante papel, fortaleciendo la motricidad fina y el reconocimiento del trazo en el proceso de alfabetización inicial. Fotografía propia.



Ilustración 6:

Nota. Aplicación de la Misión 2, "El Árbol del Problema y la Matriz Interactiva". Se evidencian las producciones gráficas elaboradas por los estudiantes mediante dibujos para expresar sus dificultades y deseos de aprendizaje. Fotografía propia.

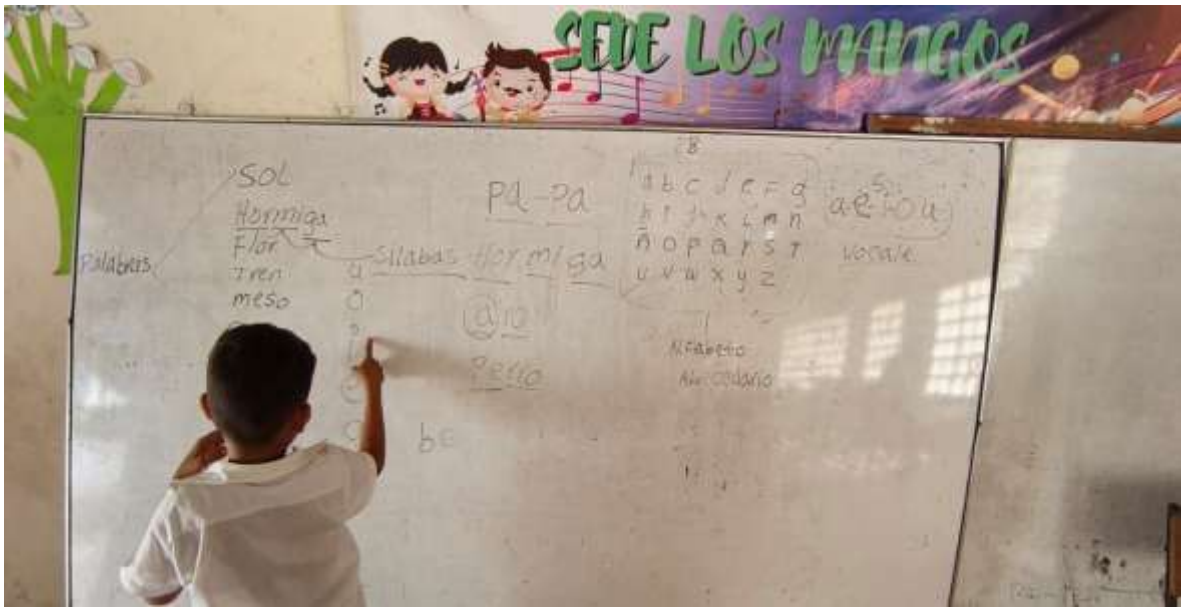


Ilustración 7:

Nota. Aplicación de la Misión 1, "El Reclutamiento de Cantidades y Grafías". Se observa a un estudiante registrando en el tablero el conteo y análisis de las letras de su nombre propio, estableciendo la relación entre cantidad de grafías y sonidos. Fotografía propia.



Ilustración 8:

Nota. Aplicación de la Misión 9, "La Carrera de las Sílabas / El Interrogatorio". Se observa el registro de la visita domiciliaria realizada por el docente y los estudiantes a las familias de la comunidad, en el marco de la recolección de datos mediante encuestas aplicadas a los padres de familia. Esta estrategia de trabajo en campo fortaleció el vínculo escuela-comunidad y permitió obtener información social significativa para el proyecto "Héroes del Alfabeto". Fotografía propia.



Ilustración 9:

Aplicación de la Misión 10, "El Gusanito Alfabético". Se observa la construcción colectiva del gusano gigante con círculos de colores, mediante la cual los estudiantes interiorizan el orden convencional del abecedario de forma visual y colaborativa. Fotografía propia.



Ilustración 10:

Nota. Aplicación de la Misión 14, "Entrenamiento en la Arena de Cristal". Se observa el trazado de letras y formas sobre una superficie de arena, favoreciendo la estimulación multisensorial y la memoria motriz sin la presión del error en papel. Fotografía propia.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

CENTRO DE LIDERAZGO DE LA EXCELENCIA
DE LA EDUCACIÓN RURAL
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA